

Научная статья

УДК 82-1/-9

<https://doi.org/10.24866/2949-2580/2025-3/90-111>

Роман воспитания. Ещё раз о вечно ускользающем жанре

Григорий Александрович Кричевский

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»,

Москва, Российская Федерация

Кандидат филологических наук, профессор,

gkritchevsky@hse.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7808-2200>

Аннотация. Статья представляет собой комплексный анализ проблемы жанровой дефиниции романа воспитания (Bildungsroman). Проведён историко-литературный анализ ключевых определений жанра, рассмотрены особенности рецепции его канона в русской и зарубежной литературе с акцентом на влияние руссоистской, а не гетевской традиции. Значительное место в работе занимает анализ категории Bildung как смыслового ядра жанра и противопоставление эссенциалистского и антиэссенциалистского подходов к его делимитации. Критическому осмыслению подвергнуты существующие классификации, предложен авторский критерий для идентификации текстов как романов воспитания, позволяющий сформировать релевантный корпус произведений и интерпретировать их жанровую специфику.

Ключевые слова: роман воспитания, Bildungsroman, жанровый канон, эссенциализм, антиэссенциализм, жанровый конфликт, модернизм, постмодернизм

Для цитирования: Кричевский Г.А. Роман воспитания. Ещё раз о вечно ускользающем жанре // Дальневосточный филологический журнал. 2025. Т. 3, № 3. С. 90–111.

Original article

Bildungsroman. Another look at the ever-elusive genre

Grigory A. Krichevsky

National Research University Higher School of Economics,

Moscow, Russian Federation

Candidate of Philological Sciences, Professor,

gkritchevsky@hse.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7808-2200>

Abstract. This article presents a comprehensive review of the genre definition of the Bildungsroman. It provides a historical analysis of key definitions of the genre and examines the reception of its canon in Russian and foreign literature, with an emphasis on the influence of the Rousseauian, rather than Goethean, tradition. A significant place in the work is occupied by the analysis of the category of Bildung as the semantic core of the genre and the contrast between the essentialist and

anti-essentialist approaches to its delimitation. Existing classifications are subjected to critical analysis, and the author's criterion for identifying texts as Bildungsroman novels is proposed, which makes it possible to form a relevant corpus of works and interpret their specific genre.

Key words: Bildungsroman, genre canon, essentialism, anti-essentialism, genre conflict, modernism, postmodernism

For citation: Krichevsky G.A. Bildungsroman. Another look at the ever-elusive genre. *Far Eastern Philological Journal*, 2025, vol. 3, no. 3, pp. 90–111. (In Russ.).

I. Роман воспитания или роман разочарования

Публикация 1986 года статьи М.М. Бахтина о романе воспитания в английском переводе В.В. Мак Ги [16, с. 10–60] придала импульс изучению жанровых особенностей Bildungsroman. С тех пор в течение почти 40 лет исследования о романах воспитания выходят регулярно на разных языках. Большинство работ фокусируются на изучении генезиса романа воспитания, жанровых критериев, паттернов становления протагониста, фабульно-сюжетных особенностей и мотивно-тематического репертуара. Но главный спор, который существует в академическом дискурсе по поводу романа воспитания, касается оптики, избираемой исследователем для дефиниции жанра и делимитации жанровых критериев. Проще говоря, литературоведческое и философское сообщество по-прежнему хочет получить однозначный ответ на вопрос, какие произведения причислять к жанру Bildungsroman, – и в этой дискуссии всё ещё нет консенсуса.

Для маркировки художественного текста как романа воспитания применяются, в целом, два подхода: эссенциалистский (природа жанра, всеобщее качество для произведения Bildungsroman) и антиэссенциалистский (объединение образцов романа воспитания в жанровое множество на основе принципа «семейного сходства», предложенного австро-британским философом Л. Витгенштейном; тезис о «семейном сходстве» содержится в «Философских исследованиях» (Die Philosophischen Untersuchungen), опубликованных в 1953 г., через два года после смерти автора). Мы считаем вопрос о том, на основании какого именно из двух принципов причислять произведения к жанру Bildungsroman, важным, но не существенным. Примеры романа воспитания как жанра успешно объединяются в корпус текстов на основе исследовательской практики, то есть конвенционально. Тогда как трансформация жанрового канона в одну из повествовательных стратегий, а также гибридизация жанра, смешение авантюрного романа и романа воспитания, проникновение автобиографического нарратива и исповедальной техники в Bildungsroman и предпочтение такой жанровой разновидности, как Künstlerroman, романа о формировании и становлении художника, поэта или музыканта – вот эти вопросы представляются наиболее интересными, в особенности применительно к английской, американской и, прежде всего, русской литературе модернистского и постмодернистского направления. В конце концов, дискуссия о романе воспитания необходимым образом превращается во многих монографиях в рассуждение о романе как таковом.

В нашей работе мы хотели бы кратко описать историю наиболее важных дефиниций романа воспитания, рассмотреть отдельные нюансы рецепции жанрового канона в русской литературе, немного остановиться на вкладе М.М. Бахтина в жанровую теорию Bildungsroman, провести анализ категории Bildung как основы для понимания жанровых особенностей и при-

близиться к установлению различия между эссенциалистским и антиэссенциалистским подходами в целях жанровой делимитации текстов Bildungsroman, предложить в итоге собственный вариант, позволяющий сформировать список художественных текстов, определяемых как романы воспитания в подавляющем большинстве исследований.

В авторском предисловии 1987 года к «Торговцу дурманом», постмодернистской пародии на Bildungsroman, Дж. Барт признался, что *«задумал впрямь экстравагантный роман: такой, где множество мелодий двадцатого века будут переаранжированы в стиле восемнадцатого. Мелодии были знакомы, американские, не все современные: трагедийность невинности, комичность опыта, Новый Свет (не новый для его уроженцев) против Старого (тогда ещё нового для меня), проблема личной и национальной идентичности. Стилль станет эхом такого у крупных романистов-эксцентриков восемнадцатого столетия, особенно Генри Филдинга...»* [1, с. 11]. В сущности, Дж. Барт перечисляет важнейшие черты жанра Bildungsroman и указывает путь жанровой трансформации с середины XVIII до второй трети XX века – период, за который Bildungsroman из доминирующего романного жанра превращается в художественную стратегию стилизации и пародирования. Более того, упоминание Г. Филдинга, автора «Истории Тома Джонса» (1749), указывает на изначальную жанровую гибридизацию, на пресловутое смешение авантюрного и романа воспитания. Такие характеристики из Дж. Барта, как *«трагедийность невинности, комичность опыта и проблема идентичности»*, совпадают по духу с гегелевским пониманием основной содержательной пружины романа воспитания – конфликта *«между поэзией сердца и противостоящей ей прозой житейских отношений, а также случайностью внешних обстоятельств»* [9, с. 472]. Хотя в «Лекциях по эстетике»¹ Г.В.Ф. Гегель не использует термин Bildungsroman, однако со свойственной его стилю иронией даёт точное название чувству протагониста, которое тот испытывает в финале любого романа воспитания. Г.В.Ф. Гегель пишет о *«горечи похмелья»* [8, с. 305] (в оригинале, Katzenjammer, слово из студенческого жаргона времён И.-В. Гёте, означающее *«похмелье после запоя, сопровождающееся тошнотой, потерей аппетита, головными болями, перепадами настроения и депрессией; разочарование после бурной радости; а также угрызения совести, раскаяние»* [36]). Вместе с тем, и Г. Лукач повторил гегелевский тезис в своей «Теории романа» (1920), назвав роман воспитания² романом разочарования (*«der Desillusionsroman»*) [31, с. 46]. В этом определении Г. Лукач словно подчёркивает: герой осознаёт, что его взросление будет иметь оттенок незавершённости, и, столкнувшись с реальностью, обязательно осознает, куда приводят мечты. Помимо этого, характеризуя жанр как роман разочарования, Г. Лукач высказывает сомнение в телеологическом смысле просвещенческой идеи становления и замечает, как пишут исследователи культуры взросления применительно к Bildungsroman, «нарратив прогресса» «нарративом упадка» [25, с. 65].

Стоит признать, что определение Г. Лукача отличается от той гармонии и восторга, которые легко различимы в попытках определения жанра первой трети XIX века. Автором термина Bildungsroman принято считать профессора эстетики Императорского университета в Дерпте К. Моргенштерна, который попытался объяснить *«роман воспитания как наиболее вы-*

¹ Лекции Гегеля были прочитаны в университетах Гейдельберга в 1817–1818 гг., а затем Берлина в 1820–1829 гг.

² В книге Г. Лукача речь идёт не о Bildungsroman, а об Erziehungsroman, не о романе воспитания, а о романе образования.

дающийся и, в отличие от эпоса, наиболее глубокий, особый род романа» [35, с. 9]. Между тем существенно расширив понятие романа в своих лекциях 1819–1820 гг. [35, с. 13–27], К. Моргенштерн превратил в итоге собственное изобретение в пустое означающее, утверждая, что *«каждый хороший роман по сути своей является “романом воспитания”»* [35, с. 9]. Таким образом, К. Моргенштерн терминологически выделил жанр романа воспитания из общей романной формы Нового времени. Его концепция, в основном философско-эстетическая, связывала путь воспитания героя и процесс воспитания читателя, что имеет смысл для жанрового разграничения собственно романа воспитания, Bildungsroman, и другой жанровой разновидности – романа развития (Entwicklungsroman). В концепции К. Моргенштерна важно и другое: ещё в 90-е годы немецкая филологическая школа изучения романа воспитания обратила внимание на то, что профессор эстетики из Дерпта выделяет социологический критерий для дефиниции жанра Bildungsroman: *«Романом воспитания называется именно так, во-первых и прежде всего, благодаря сюжету, поскольку представляет воспитание героя в его начальном состоянии и до определённой степени совершенства; во-вторых, потому что именно благодаря такому представлению он способствует воспитанию читателя в большей степени, чем любой другой тип романа»* [35, с. 11]. Таким образом, К. Моргенштерн делает акцент не только на сюжетной структуре, но и на прагматике жанра, то есть привлекает внимание к художественным стратегиям воздействия на читателя.

Но всё же настоящая история исследований романа воспитания начинается с В. Дильтея, который в 1870 году успешно закрепил термин в философском, социологическом и литературном дискурсе: *«Романы, составляющие школу Вильгельма Мейстера (ибо родственное ему искусство Руссо не оказало на них длительного влияния), я хотел бы назвать романами воспитания. Творчество Гёте показывает развитие человека на различных этапах, в разных образах и эпохах жизни. Оно наполняет радостью, потому что не изображает весь мир, включая его уродства и борьбу злых страстей за существование; хрупкая материя жизни устраняется. И над изображёнными фигурами взгляд поднимается к образу, ибо эта художественная форма жизни и мира оказывает гораздо более глубокое воздействие, чем любой отдельный предмет»* [20, с. 282]. Интересно, что, употребляя термин роман воспитания, В. Дильтей ассоциирует этот жанр с гётевской традицией, далее – с романтической школой, а также фокусируется на жанровой разновидности романа о становлении художника – Künstlerroman. Согласно В. Дильтею, воспитание в художественном пространстве проходит через этапы, от низшего к высшему, от неведения – через столкновение с конфликтами в реальном мире – к внутренней гармонии. Тем самым В. Дильтей очерчивает рамки, в которых роман воспитания становится романом описания внутреннего мира героя и романом повествования от имени и/или от лица главного героя.

Повествовательный акцент переходит от внешних событий к внутреннему миру героя, его повороту к эстетическим изысканиям, выраженных в академическом дискурсе. В качестве примера приведём произведения модернистов «Портрет художника в юности» Дж. Джойса (1914–1915) и «Волшебную гору» Т. Манна (1924). Стивен Дедал и Ганс Касторп добавляют в жанровую рамку романа воспитания саморефлексию и стремление к творчеству и философии. Это значит, если экстраполировать ощущения Стивена Дедала и Ганса Касторпа на обобщённого модернистского героя Bildungsroman, то свободой для протагониста оказывается отнюдь не социальная интеграция в гегелевском смысле: *«Сколько бы тот или иной человек ни*

ссорился с миром, сколько бы его ни бросало из стороны в сторону, он в конце концов всё же получает свою девушку и какую-нибудь службу, женится и делается таким же филистером, как все другие» [8, с. 325]. То есть в предельном и отчасти вульгарном восприятии – «свобода как познанная необходимость». Но свобода внутренней жизни и творческого духа. Г. Касл связывает эту свободу с традициями романтизма (Ф. Шиллер) и эстетизма (У. Патер). Отметим, Патер, как и самый известный его последователь О. Уайльд, полагал, что искусство существует ради самого искусства. Ф. Шиллер утверждал, что именно искусство посредством прекрасного ведёт к свободе. Во втором письме об эстетическом воспитании Ф. Шиллер задал вопрос: «Однако не мог ли я лучше воспользоваться свободой, которую вы мне предоставляете, чем сосредоточивая ваше внимание на сфере прекрасного?» [16, с. 253]. В таком понимании эстетическая жизнь, требующая саморефлексии, в результате оказывается одним из центральных понятий модернистского романа воспитания. Справедливости ради отметим, что тему творческой свободы и жизни, исключительно или преимущественно, в искусстве, а также мотив эстетизма в качестве модели становления персонажа до Дж. Джойса и Т. Манна первым предложил Г. Флобер в первом «Воспитании чувств» («La Première Éducation Sentimentale», 1845). Подчеркнём, что подробный и всесторонний анализ этого произведения, как и раннего творчества Г. Флобера, в целом, релевантный для понимания путей трансформации понятия *Bildung* в модернистской литературе, был произведён Г.И. Модиной [14, с. 298].

Однако, как замечает Г. Касл, эстетическая жизнь и рефлексия не равны жизни профессионального художника, а являются способом существования, ориентированным на восприятие красоты, на чувствительность к моментам и направленным на *«переустройство деталей современной жизни»* [22, с. 147–148] по принципам, провозглашённым У. Патером и чуть позже О. Уайльдом в «Портрете Дориана Грея» (1890). Иначе говоря, одним из вариантов финала в романе воспитания может быть не только гегелевская горечь компромисса или разочарование, как у Г. Лукача, а жизнь, где само стремление к красоте становится наградой, а размышления о прекрасном формируют мечту о гармонии. Так, У. Патер выразил мысль, которая позже станет принципиальной для понимания модернистского *Bildungsroman*: *«Современное искусство призвано служить культуре именно так, чтобы преобразовывать детали современной жизни, отражать эту жизнь, чтобы она удовлетворяла дух. А что нужно духу перед лицом современной жизни? Чувство свободы»* [36, с. 192]. Таким образом, модернистский роман воспитания, отвергая идею прогресса и оптимизма, заменяет гётевский вариант телеологии повествования на пессимистичный, но при этом одновременно радостный поиск идеала свободы и гармонии в произведениях искусства. В классическую концепцию *Bildung*, где отражались саморефлексия и процесс становления протагониста, модернистская поэтика привнесла философию эстетизма, без которой новые герои романа воспитания выглядели бы архаичными и искусственными.

II. Ж.-Ж. Руссо или И.-В. Гёте – восприятие традиции в русской литературе.

Теория М.М. Бахтина

Подчеркнём, что В. Дильтей приоритизирует «школу Вильгельма Мейстера», полагая, что гётевская традиция романа воспитания оказалась сильнее руссоистской линии. Однако произведения Ж.-Ж. Руссо, эпистолярный роман «Юлия, или Новая Элоиза» (1761), педагогический труд «Эмиль, или О воспитании» (1762), а также «Исповедь» (1782), воздействовали

на рецепцию жанровой традиции, прежде всего в русской литературе, сильнее, чем художественная модель И.-В. Гёте. Здесь сделаем оговорку по поводу жанрового канона романа воспитания в Российской империи.

Мы исходим из того, что на русской почве, несмотря на особенности восприятия оригинального Bildungsroman, жанр романа воспитания развивался наравне с европейской линией, а в XIX веке и, возможно, превосходил традицию в художественном плане, прежде всего в трилогии Л.Н. Толстого (1852–1857) и романах Ф.М. Достоевского «Неточка Незванова» (1849) и «Подросток» (1875). В своей монографии Е.А. Краснощекова¹ делает важное замечание: *«русской литературой была освоена, кроме “гётевской”, иная модификация той же самой разновидности жанра – “руссоевская”, непосредственно связанная с “идиллической традицией” в европейской литературе»* [11, с. 11–12]. М.М. Бахтин, на которого ссылается Е.А. Краснощекова при определении «руссоевской» жанровой линии романа воспитания в русской литературе, считая маловероятным становление субъекта в «идиллическом» варианте, устанавливает корреляцию с циклическим временем авантюрного романа, в каком-то смысле, предтечи и одновременно антитезы романа воспитания. М.М. Бахтин писал по этому поводу: *«В чистом авантюрном времени становление человека, конечно, невозможно. Но оно вполне возможно в циклических временах. Так, в идиллическом времени может быть показан путь человека от детства через юность и зрелость к старости с раскрытием всех тех существенных внутренних изменений в характере и воззрениях человека, которые совершаются в нём с изменением его возраста»* [2, с. 212]. Иными словами, М.М. Бахтин подчёркивал циклический характер становления человека, который и отождествлял с воспитанием.

Говоря о первом русском романе воспитания, романе незаконченном, который назывался «Рыцарь нашего времени» (1802–1803), Е.А. Краснощекова подчёркивает, что его автор Н.М. Карамзин адаптировал для русской литературы такое европейское направление, как сентиментализм или предромантизм, а также руссоевскую концепцию воспитания человека: *«И карамзинский выбор совершался под знаком <...> Жан-Жака Руссо»* [11, с. 22]. В целом, аргументы Е.А. Краснощековой, подтверждающие также значимые предыдущие выводы Ю.М. Лотмана и Н.Д. Кочетковой [13, с. 40–99; 11], говорят о том, что жанр романа воспитания развивался в Российской империи оригинальным образом, но и не без влияния европейской традиции литературного сентиментализма.

Тем не менее, помимо Ж.-Ж. Руссо, серьёзное воздействие на развитие жанра Bildungsroman оказала поэтика И.-В. Гёте. В связи с этим обратим внимание ещё раз на то, какие примеры для анализа жанровой традиции романа воспитания выбрал в своей программной работе 1937 года М.М. Бахтин. В центре его научного интереса всё тот же «Вильгельм Мейстер», но, помимо этого, в разделе «Роман воспитания» после И.-В. Гёте и в заметках под заголовком «К роману воспитания» М.М. Бахтин упоминает в качестве примера произведения М. Горького, характеризуя, в частности, роман «Мать» (1907) как *«первый пролетарский роман воспитания»* [3, с. 216]. По сути, М.М. Бахтин пишет о связи жанра романа воспитания с социалистическим реализмом как главным направлением поэтики 30-х годов XX века в СССР [3,

¹ Краснощекова Е.А., возможно, наиболее заметный после М.М. Бахтина отечественный исследователь жанра Bildungsroman, как, впрочем, О.Ю. Осмухина, продуктивно изучающая воплощение жанрового канона романа воспитания на примерах русской литературы советского периода.

с. 217] – идея, кажущаяся сегодня экстравагантной, но в действительности являющаяся всего лишь попыткой представить жанровую интерпретацию как наиболее актуальную.

Итак, М.М. Бахтин устанавливает подобие причинно-следственных связей между традицией И.-В. Гёте и советской литературой: *«Социалистический реализм и реализм критический. Будущее как предмет реалистического изображения. Отличие этого исторического будущего, растущего из настоящего и зреющего в настоящем, от утопического будущего старого романа. Проблема воспитания и роста нового социалистического человека. Новая реалистическая концепция человеческих возможностей. Построение образа незавершённого, активно становящегося социалистического человека – одна из основных задач социалистического реализма. Значение классического наследия прошлого, в особенности творческого наследия Гёте, для разрешения этой задачи»* [3, с. 217]. Иными словами, М.М. Бахтин пишет о формировании нового человека как о процессе становления, и реалистическое изображение протагониста романа воспитания должно происходить с учётом исторического будущего, которое М.М. Бахтин отказывается считать утопическим, вопреки квази-миллениаризму господствующих в Советском Союзе 30-х годов идей. Выводы М.М. Бахтина относительно исторического развития романа воспитания считаются крайне важными, если не главными, в теории Bildungsroman. Жанровое исследование М.М. Бахтина, несмотря на аберрацию времени, всё ещё является наиболее влиятельным в академическом сообществе.

Вообще-то, у бахтинской работы под названием «Роман воспитания и его значение в истории реализма», как мы помним, мистическая судьба: рукопись сохранилась, словно доказательство фикциональной формулы из романа М.М. Булгакова. Итак, существовали две копии оригинала: первая, представленная в издательство «Советский писатель» в сентябре 1937 года, якобы погибла в октябре 1941, когда в издательствах жгли архивы из-за приближения Вермахта к Москве (в битве за Москву осенью 1941 – весной 1942 победу одержала Красная Армия). Второй машинописный экземпляр, отпечатанный на папиросной бумаге, хранился у самого М.М. Бахтина. И вот именно этот экземпляр М.М. Бахтин, как он сам в 60-е рассказывал В.В. Кожинуву, и вот этот текст, ставший в 80-е жанровым манифестом Bildungsroman, автор «скурил» во время Великой Отечественной [5, с. 760].

Таким образом, текст М.М. Бахтина приобрёл статус гипертекста и легенды с высочайшим уровнем цитируемости. Вместе с тем не стоит интерпретировать работу М.М. Бахтина как миф, то есть чересчур широко, приравнивая фабульно-сюжетные особенности и мотивно-тематические характеристики романа воспитания, с одной стороны, и структуру эпоса или волшебной сказки, с другой. М.М. Бахтин пишет всё же о романе воспитания как о литературном феномене, связанном преимущественно с эпохой Просвещения.

Напомним о различии между двумя типами романа – Romance vs Novel, различии важном для жанра Bildungsroman, которое, судя по всему, принимал во внимание в своей работе «Слово в романе» и М.М. Бахтин [4, с. 9–180]. Комментаторы текста М.М. Бахтина считают, что автор теории советского романа воспитания имеет в виду книгу шотландского историка Джона Данлопа (John Colin Dunlop, 1785–1842, «The History of Fiction, being a Critical Account of the Most Celebrated Prose Works of Fiction from the Earliest Greek Romances to the Novels of the Present Age», Edinburgh, 1814). Так, в заглавии у Дж. Данлопа употребляются «оба английских термина, означающих роман: “romances” по отношению к греческому роману и “novels” по отношению к типу романа, возникшему в XVIII в., когда и устанавливается сам термин “novel”, в отличие

от старого термина “romance”» [6, с. 754–755]. Подчеркнём, что в традиции изучения англоязычной литературы различия между *Romance* и *Novel* имеют принципиальное значение. Во второй половине 50-х годов XX века Н. Фрай закрепляет это смысловое расхождение, опираясь на противопоставление любовного авантюрного романа и романа условно реалистического (понятие «реализм» Н. Фрай трактует близко к И. Уатту, теоретику романа второй половины XX века [40, с. 8–34], для которого реальное часто пересекается с партикулярным, повседневным, но не с мифическим и не символическим). Заметим, книги Н. Фрая и И. Уатта опубликованы в один и тот же год – 1957. Со времён Дж. Данлопа в английском языке, как было замечено выше, существуют две возможности для обозначения романа: *Romance* и *Novel*. Н. Фрай придаёт этому изначально лингвистическому различию важный смысловой оттенок, не исключая, впрочем, сходство между романом как *Novel* и романом как *Romance* при отборе характерных признаков: «Автор романа (как *Romance* – Г.К.) стремится не столько к созданию “реальных людей”, сколько к созданию стилизованных фигур, которые развиваются в психологические архетипы. Именно в любовных романах (романах как *Romance* – Г.К.) мы находим отражение либидо, анимы и тени Юнга в герое, героине и злодее соответственно. Вот почему любовный роман (роман как *Romance* – Г.К.) так часто излучает сияние субъективности, которой не хватает роману (роману как *Novel* – Г.К.), и почему намёк на аллегорию постоянно просачивается на его периферию. В любовном романе (романе как *Romance* – Г.К.) раскрываются определённые черты характера, которые делают его, естественно, более революционной формой, чем роман. Романист-*Novelist* имеет дело с личностью, с персонажами, носящими свои личные качества или социальные маски. Ему нужна структура стабильного общества, и многие из наших лучших романистов были консервативны до грани суевости. Романист-*Romancer* имеет дело с индивидуальностью, с персонажами, находящимися в вакууме, идеализированными мечтами, и, каким бы консервативным он ни был, нечто нигилистическое и неукротимое, вероятно, снова и снова прорывается с его страниц» [22, с. 304–305]. Интересно, как в расхождениях между *Romance* и *Novel* можно обнаружить черты феномена гибридизации романа как такового и романа воспитания в частности, а также уточнить, как протекает время в романах воспитания в отличие от других, пусть и родственных жанров. Так, по наблюдениям М. Суэйлза по поводу течения времени в романах воспитания, главные образцы этой традиции, в особенности *Bildungsroman* XVIII века, который мы бы причислили к *Novel*, характеризует «...всепроницающая неуверенность повествования. Эта шаткость, эта спешка приводят к неопределённому соотношению с жизненным опытом, где линейность сюжета порой уступает место символически структурированной повторяемости. <...> Второстепенным персонажам позволено исчезать и появляться вновь в удивительно провиденциальном смысле; они редко “теряются”, поскольку соотносятся с потенциалом героя» [38, с. 30]. Таким образом, для романа воспитания характерно то, что этот жанр воплощает скептицизм относительно закона линейного опыта. Более того, *Bildungsroman* связан с отсутствием завершённости в трактовке человеческих поступков и манеры общения персонажей. Эта характеристика, на которую также обратил внимание М. Суэйлз, сближает роман воспитания с автобиографическим повествованием, в котором необходимым образом учитываются запоминающиеся действия реальных людей.

Вместе с тем, помимо автобиографического повествования, роман воспитания сопоставляется с авантурным романом, но, в отличие от плутовского или биографического, в *Bildungsroman* персонаж не статичен, а находится в процессе развития, становления, сочетаю-

щего индивидуальное и социальное, стабильность и изменение. Динамика героя Bildungsroman состоит в том, что протагонист не только переживает события, а внутренне трансформируется. Во всяком случае, единственный и главный герой романа воспитания привлекает внимание так же, как герои двух родственных романских форм – плутовском романе и романе-исповеди, где повествование сходным образом сосредоточено на одном персонаже [26, с. 298]. Структурно плутовский роман состоит из ряда эпизодов, свободно связанных между собой, тогда как роман воспитания представляет собой последовательность обусловленных событий, ведущих к определённой развязке. Роман-исповедь – это ретроспективный поиск закономерности, которая часто нарушает хронологию. Но, по мнению М. Хирш [26, с. 298–299], в плутовском романе акцентирована материальная сторона жизни, внимание концентрируется на действиях и приключениях, тогда как в Bildungsroman в равной степени акцентированы как действия, так и мысли, изображена целостная личность. А вот в романе-исповеди повествование сосредоточено только на размышлениях. В то время как плутовский роман обращён вовне, к обществу, а роман-исповедь – внутрь, к сознанию героя и читателя, Bildungsroman сохраняет своеобразный баланс между социальным и личным и исследует их взаимодействие. Вместе с тем литературный процесс содержит значительное количество параметров сочетаемости в одном произведении биографического, авантюрного повествования и нарратива становления. К примерам подобной гибридизации можно отнести роман В.В. Набокова «Подвиг» (1932), где под именем писателя Бубнова, возможно, представлен А.Н. Толстой, а главный герой Мартын Эдельвейс показан на нескольких этапах своего взросления, в том числе в период испытаний. Сцены, где герой, эмигрант из России, решает вернуться на Родину, увлекательны не менее эпизодов приключенческого романа. Финал остаётся открытым и выводит набоковский роман за жанровые рамки, делая его неповторимым художественным текстом. Однако в отличие от героев перечисленных родственных форм биографии, исповеди, плутовского романа, протагонист Bildungsroman остаётся всегда мотивированным верой в прогресс, его отличают субъектная целостность и одновременно незавершённость становления.

Учитывая комментарии М. Суэйлз, М. Хирш, Н. Фрая, многочисленные исследования жанра Bildungsroman, мы отмечаем особую ценность теории М.М. Бахтина как наиболее фундаментальной модели описания и объяснения художественных текстов, восходящих к традиции Ж.-Ж. Руссо, И.-В. Гёте или Г. Филдинга, а в русской литературе – Н.М. Карамзина. При этом оставим за рамками жанра Bildungsroman античный и средневековый эпос, а также волшебную сказку, несмотря на то что М.М. Бахтин пишет и об этом. Иначе при расширенном толковании бахтинских формулировок в качестве жанровых примеров романа воспитания пришлось бы принять во внимание работы об эпической поэме Гомера «Илиада» [41, с. 71, 73], или о сказках Г.-Х. Андерсена [39].

Итак, у М.М. Бахтина жанр романа воспитания квалифицирован как *«роман становления»* [2, с. 215], хотя вряд ли мы найдём статистически значимое количество произведений, где герой вообще не развивается, не проходит через становление, *«психологически ленив, в каком-то смысле, просто статичен»* [28, с. 101]. В качестве виртуального контраргумента к выводам М.М. Бахтина приведём остроумный фрагмент из «Афоризмов» Р. Музиля, относящийся примерно к тому же периоду, что и статья М.М. Бахтина о романе воспитания. Итак, Р. Музиль в середине 30-х годов XX века заметил: *«бывает ведь становление (воспитание, образование) и в более узком, но одновременно и в более объёмном смысле: становление духовного человека*

свершается в каждом важном переживании. Это органичная пластичность человека. В этом смысле всякий известный, именитый роман есть роман воспитания» [14, с. 217]. Иначе говоря, мы можем сделать следующий вывод, столкнув тезисы из бахтинской работы и критические замечания из «Афоризмов» Р. Музеля: дистиллированный жанровый образец – это нонсенс, и любая дискуссия о Bildungsroman становится рассуждением о романе как таковом, даже если это дискуссия о кризисе романной формы в целом. Как у В. Бенямина, который в 1929 году констатировал окончание жизненного цикла жанра Bildungsroman в его классическом воплощении и наступление *«головокружительной, последней и наиболее продвинутой стадии старого буржуазного романа воспитания»* [18, с. 304]. Таким образом, идеи М.М. Бахтина, как и размышления его современников, австрийского писателя Р. Музиля и немецкого философа В. Бенямина, позволяют установить, что повествование в романе воспитания подвергается размышлению и гибридизации. Причём жанровое смешение, в рамках которого рассказана история главного героя, живущего в период становления, является необходимым условием замысла романа воспитания, начиная с гётевского «Вильгельма Мейстера» (1795). Феномен гибридизации романа воспитания, осложняющий описание его классификационных критериев, зафиксирован Ф. Жостом по отношению именно к гётевскому герою: *«Вильгельм формируется, развивая актёрский талант, в поисках собственного “я”, берётся за исполнение любых ролей, но, прежде всего, благодаря общению с бродячими актёрами, смешиваясь с актёрской труппой, которая путешествует по стране. В этой богемной компании царит атмосфера, которую Теофил Готье великолепно воссоздал в своём романе “Капитан Фракасс”, показав тем самым, что роман Гёте открывал иные пути, нежели путь Bildungsroman»* [28, с. 104]. В сравнении Вильгельма Мейстера с Капитаном Фракассом мы видим иронию, сходную с той, что необходимым образом сопровождает жанр романа воспитания со второй половины XVIII века. Ирония Bildungsroman позволяет совмещать становление центрального героя с авантурным повествованием, создающим особые жанровые ожидания: невзгоды и тайны взросления, странствия и испытания протагониста, его ошибки, переживания и, в финале, компромисс с окружающим миром. В программной статье М.М. Бахтина 1937 года в качестве эталонной модели, позволяющей более или менее уверенно выделять роман воспитания среди других разновидностей романной формы Нового времени, предложена *«классификация по принципу построения образа главного героя: роман странствований, роман испытания героя, роман биографический (автобиографический), роман воспитания»* [2, с. 199]. Фокус на протагонисте привёл к тому, что в академическом дискурсе сформировалось общепринятое понимание тематики Bildungsroman: это – *«развитие ума и характера главного героя на пути от детства через разнообразные переживания, часто через духовный кризис, к зрелости, которая обычно подразумевает осознание своей идентичности и роли в мире»* [15, с. 193]. Вместе с тем подчеркнём, что актуальные исследования Bildungsroman по-прежнему сталкиваются с проблемой отсутствия удовлетворительной универсальной дефиниции, поскольку жанр романа воспитания представляется категорией не только гибридной, но и фантомной, в первую очередь, с точки зрения референциальной точности [33, с. 38].

III. Категория Bildung как основание для определения жанра

Bildungsroman как жанр не только ускользает от определения, но обладает двумя значениями, двумя различными вариантами восприятия и анализа. В расширенном понимании

Bildungsroman – европейский роман о моральном и психологическом развитии главного героя [34, с. 26], в узком значении – «великий жанр немецкой духовной сущности» [33, с. 53], то есть Sonderweg национальной литературы в традициях гуманизма И.-В. Гёте и педагогических идей В. Гумбольдта.

Таким образом, если мы понимаем Bildungsroman в широком значении, воспитание становится процессом развития, предполагающим нечто большее, чем усвоение ограниченного числа уроков [38, с. 14]. По этой причине Bildungsroman имеет смысл рассматривать как в высшей степени саморефлективный роман, в котором проблема личностного роста реализуется в дискурсивном самопознании рассказчика (ведётся ли повествование от первого лица или с помощью несобственно-прямой речи), а не в событиях, которые переживает протагонист [23, с. 23], что означает приоритет изображения внутреннего мира героя над сюжетными ситуациями и событиями.

Вспомним ещё раз уже упомянутое высказывание Дж. Барта о проблеме идентичности как важнейшем мотивно-тематическом комплексе романа воспитания и заметим, что в актуальных исследованиях Bildungsroman определяется именно как «роман формирования идентичности» [24, с. 18], где главный герой проходит путь от детства к зрелости, претерпевая внутренние (психологические, моральные, эмоциональные) изменения. Таким образом, «роман воспитания – это изображение трудного пути от внутреннего состояния к социальной активности» [23, с. 25].

При рассмотрении Bildungsroman в узком значении его нарративная и фикциональная природа очевидно оказывается связанной с понятием Bildung, то есть образ, подобие, форма, воспроизведение, формирование. Термин Bildung (древневерхненемецкое *bildunga*, средневерхненемецкое *bildunge*) передавал «... образцовое изображение Бога, по которому должно было формироваться человечество. <...> В смежном значении “изменение, трансформация” этот термин стремился к восстановлению утраченного райского состояния невинности, тем самым отсылая как к преобразению человечества, обременённого первородным грехом, так и к “*überbildung*” – повторному запечатлению божественного образа» [35, с. 1]. Иначе говоря, понятие Bildung изначально определялось в рамках теологической концепции. Секуляризация идеи Bildung произошла в середине XVIII века. В этом плане категория Bildung, ставшая одним из наиболее заметных интеллектуальных продуктов эпохи Просвещения и проясняющая генезис классического романа воспитания, была проанализирована в 1990 году немецким историком Р. Козеллеком.

Р. Козеллек делает акцент на самоопределении как особой рациональности и особом целеполагании, замечая, что «Bildung <...> – это антропологически обусловленная задача самоопределения, которая может быть достигнута рациональным путём, в соответствии с этическими, социальными или политически оправданными нормами» [30, с. 179]. В интерпретации Р. Козеллека Bildung представлен в качестве своеобразной альтернативы руссоистской версии воспитания и формирования человека. Отметим, что роман «Эмиль, или о воспитании» (*Émile, ou De l'éducation*) Ж.-Ж. Руссо опубликовал в 1762 г., то есть за 33 года до воплощения идеи взросления и формирования субъекта в «Годах учения Вильгельма Мейстера» И.-В. Гёте (1795).

Между тем оригинальная идея Bildung позволила по-новому взглянуть на философию воспитания человека. Немецкая концепция Bildung – это не только образование или принад-

лежность к некоей высокоразвитой цивилизации, но и «*внутренняя рефлексия, без которой социальная культура была бы невозможна*» [30, с. 174]. Как мы видим, Р. Козеллек проводит чёткие границы между Bildung, с одной стороны, и такими категориями, как образование, цивилизация и культура, с другой. Bildung, безусловно, включает смысловые элементы трёх перечисленных понятий, но не совпадает с ними. Таким образом, выявляется связь категории Bildung с кантовским пониманием развития субъекта как процесса самоопределения. Ведь в эпоху Просвещения «*мир предстал перед множеством перспектив, и для формирования личности (die Bildung der Persönlichkeit) открылись бесчисленные пути к обретению себя. <...> Кантовское требование самоопределения, “Имей мужество пользоваться собственным разумом!” – этот девиз Просвещения был направлен на целостную личность и её самообразование (Selbstbildung)*» [30, с. 180]. Речь здесь идёт, в частности, о знаменитой полемической статье И. Канта, опубликованной в Берлинской газете (1784 г.), где раскрывается суть Просвещения [29, с. 481–494]. Иначе говоря, европейская рефлексия по поводу Bildung как самоопределения, начатая немецким Просвещением, – это художественное воплощение последовательных человеческих ошибок, каждая из которых отражает попытку осмыслить изменяющиеся условия индивидуального становления в мире.

Воспроизводимость Bildungsroman детерминирована ещё и тем, что, во-первых, роман воспитания можно воспринимать как некий сверхжанр, а, во-вторых, процесс воспитания, определяемый через идею становления, является метаконцепцией: «*Никакое окончательное знание и никакая отдельная дисциплина, никакая политическая позиция или социальная предопределённость, никакая конфессиональная принадлежность и никакая религиозная связь, никакой идеологический выбор или философское предпочтение, не говоря уже о какой-либо особой эстетической склонности в искусстве и литературе, не являются достаточными для характеристики Bildung. <...> Bildung не может быть в достаточной степени определено конкретным культурным наследием (Bildungsgüter) или культурным знанием (Bildungswissen). Если тем не менее существуют общие, идеально-типичные сущностные черты, они содержатся в том образе жизни, который всегда движется по пути самопознания*» [30, с. 184]. В таком понимании Bildung весьма точно описывает сюжетные возможности романа воспитания, предопределяет ответ на вопрос о сюжетных ситуациях и сюжетных событиях Bildungsroman. Заметим, концептуализация Bildung, предложенная Р. Козеллеком, помогает найти обоснование важнейшему поджанру романа воспитания – Künstlerroman. При этом роман о становлении художника и поэта, в отличие от романа взросления, не заканчивается детскими или юношескими годами, а представляет жизнь протагониста на более продолжительном отрезке времени.

История трансформации концепции Bildung Р. Козеллека разделена на три временных отрезка: «*теологически обусловленный; просвещенческий, коррелирующий с достижениями педагогики нового времени; современный, который определяется саморефлексией*» [30, с. 177]. Применительно к основным фабульно-сюжетным и мотивно-тематическим особенностям романа воспитания отметим, что, согласно выводам Р. Козеллека, Bildung можно определять как личностное самоопределение [30, с. 180] и образ жизни [30, с. 181]. Среди основных параметров Bildung обращают на себя внимание этапы трансформации этого понятия: формирование человека, имеющее религиозную основу [30, с. 184]; формирование и воспитание с учётом политической и общественной открытости [30, с. 187]; зависимость формирования субъекта и его профессионального роста, то есть контаминация понятия Bildung понятием Ar-

beit [30, с. 192]; формирование как освоение культурного наследия и знаний из сферы культуры в целом [30, с. 194].

Между тем, несмотря на наличие глубокого философского анализа эволюции категории Bildung, в отношении романа воспитания всё ещё отсутствуют универсальное жанровое определение и ясные критерии делимитации художественных произведений, относимых к жанру Bildungsroman.

IV. Подходы к проблеме дефиниции жанра и корпус текстов для определения канона

В настоящий момент мы фиксируем в академической дискуссии два глобальных направления жанровой дефиниции романа воспитания. С одной стороны, Bildungsroman пытаются определить традиционно, с учётом его природы, генезиса, то есть как жанр, который исследует процесс становления личности через взаимодействие внутренних желаний и внешних социальных условий. Во второй половине XVIII – XIX в., который можно признать «золотым веком» литературы, роман воспитания *«демонстрирует мучительную сложность социального ученичества как темы и как формы»* [37, с. 181]. Таким образом, Bildungsroman отнюдь не история успеха, а хроника борьбы, история компромиссов и неудач, отражающая социальные противоречия, главным из которых становится противостояние чаяний и надежд героя с ценностными установками общества. Подчеркнём, что конфликт становления встроен в событийную структуру жанра. Более того, протагониста Bildungsroman, проживающего внутреннее становление за счёт попыток адаптации к светским правилам и общественным устоям, можно рассматривать как предвестника рефлексирующего и всё более отчуждённого главного героя художественной литературы XX века [26, с. 300]. При этом модернистский роман воспитания не является радикальным разрывом с традицией жанра. К примеру, Дж. Джойс, В. Вульф, Т. Манн, Р. Вальзер, Ф. Кафка, А. Деблин не отказываются полностью от наследия, а переосмысливают его. С учётом особенностей модернистской поэтики предлагается оценивать роман воспитания не как жанр, который уже пережил расцвет и упадок, а как формальную константу, находящуюся в процессе перемен: *«Роман воспитания лучше всего понимать как жанр, который стремится отвечать на меняющиеся требования современной социализации»* [37, с. 184]. Исходя из восприятия жанра как механизма приспособления к быстрым общественным изменениям, можно сказать, что Bildungsroman точнее всего отражал интересы человека Нового времени, поэтому и оказался таким востребованным, в том числе в модернистской и постмодернистской литературе.

Среди попыток описать особенности романа воспитания с помощью характеристик, имеющих отношение к природе жанра, выделим вариант классификации П. Голбана и вариант М. Хирш. Обе влиятельные в академической среде вариации сконцентрированы вокруг биографической хронологии внутреннего развития протагониста через этапы испытания и социальной адаптации, а также делают акцент на различие точки зрения рассказчика и главного героя. Так, П. Голбан выделяет пять основных характеристик Bildungsroman:

1. Формирование (Bildung) – процесс внутреннего развития личности, а не просто внешние изменения (социальный статус, богатство).
2. Динамичность героя – персонаж меняется под влиянием опыта, в отличие от «готовых» героев плутовских романов [24, с. 15].

3. Хронотоп – взаимосвязь времени и пространства, где время *«входит в самого человека»* [24, с. 15] (характерно, что использован бахтинский термин).

4. Испытание – ключевой элемент, через который герой осознаёт себя [24, с. 62].

5. Социальный и индивидуальный аспекты – баланс между личными устремлениями и требованиями общества [26, с. 14–17].

Свою модель Bildungsroman предлагает и М. Хирш [26, с. 296–297], которая вслед за М.М. Бахтиным подчёркивает, что роман воспитания является романом становления:

1. Жанр сосредоточен на одном центральном персонаже. Хотя протагонист учится и растёт, он, по сути, пассивный персонаж, игрушка обстоятельств. Неспособный активно управлять своей судьбой, он лишь формирует события, не являясь их причиной.

2. Bildungsroman затрагивает одновременно биографические и социальные темы. Общество выступает в качестве своеобразного антагониста и рассматривается как школа жизни, место для получения опыта. Дух и ценности социального порядка проявляются через судьбу одной репрезентативной личности. Следовательно, Bildungsroman, в отличие от обычного социального романа, не представляет панораму общества.

3. Сюжет Bildungsroman представляет собой вариант истории поиска и позволяет персонажу свободно и полно развиваться без вмешательства со стороны жёстко сплетённой сюжетной структуры. Поскольку процесс становления подразумевает рассмотрение различных альтернатив, он неизбежно влечёт за собой ошибки и поиск ложных путей.

4. Именно развитие личности является главной темой Bildungsroman, принципом отбора сюжетных событий, определяющих в основном жизнь личности, а не всех её событий. Этот тип романа – история ученичества, а не полноценная биография. Его предполагаемое разрешение – это приспособление к существующему обществу. Хотя у каждого героя есть выбор, принять или отвергнуть это предполагаемое решение, каждый роман завершается чёткой позицией героя, его оценкой себя и своего места в обществе.

5. Повествовательная точка зрения и голос, будь то от первого или третьего лица, характеризуются иронией по отношению к неопытному герою, а не ностальгией по молодости. Между точкой зрения рассказчика и точкой зрения главного героя всегда существует дистанция.

6. Другие персонажи романа выполняют несколько фиксированных функций: воспитатели служат посредниками и толкователями между двумя противоборствующими силами – личностью и обществом; спутники – рефлексирующими по отношению к главному герою, олицетворяя альтернативные цели и достижения.

7. Традиционный Bildungsroman задуман как дидактический роман, который воспитывает читателя, описывая воспитание протагониста.

Обратим особое внимание на то, что в концепции М. Хирш прагматика жанра Bildungsroman представлена как дидактика, а также на тот факт, что читатель не только следит за воспитанием героя, но и сам подвергается педагогическому воздействию идей и событий.

Исходя из суммы перечисленных критериев, первую группу определений жанровой сущности романа воспитания можем условно назвать эссенциалистской.

С другой стороны, существует попытка антиэссенциалистской дефиниции жанра Bildungsroman, которая основана на категории Л. Витгенштейна о «семейном сходстве»: *«мы видим сложную сеть подобий, накладывающихся на и перекрывающих друг друга; иногда имеется полное сходство, а иногда – лишь в деталях. Я не могу придумать лучшего выражения,*

чтобы характеризовать эти подоби́я, чем “семейное сходство”; ведь различные черты среди членов одной семьи: тело сложение, черты лица, цвет глаз, походка, характер и т. д. и т. п. накладываются на и перекрещиваются во многом тем же образом» [7, с. 59–60]. Концепция Л. Витгенштейна описывает, как предметы или идеи могут быть связаны не через единую сущность, а через набор признаков, подобно членам одной семьи, которые похожи друг на друга, но не идентичны. Следовательно, определение вещей и явлений может быть произведено с помощью системы «семейного сходства». В качестве примера Л. Витгенштейн приводит игры: карточные, Олимпийские, настольные, игру с мячом. Выделение постоянных общих черт, несмотря на сходство в языке, почти невозможно; *«общие черты неожиданно возникают и исчезают»* [7, с. 59]. Принцип «семейного сходства» Л. Витгенштейна был положен в основу неаристотелевской жанровой системы А. Фаулера [21], а с учётом идей последнего А.Т. Иверсен ввёл в научный оборот оригинальную классификацию жанра романа воспитания с помощью ранжирования критериев.

В частности, А.Т. Иверсен создал индекс романа воспитания, выделив 96 жанровых параметров, разделённых на 9 кластеров, которые позволяют причислять различные тексты к жанровой традиции, без наличия постоянной единой сущности и не противопоставляя произведения и авторов друг другу [27]. Строго говоря, в рамках индекса Bildungsroman отдельные произведения приобретают различный вес с точки зрения жанрового канона. Поскольку А.Т. Иверсен исследует одновременно английскую и американскую традицию, из его работы можно извлечь ответ на непрозрачный, но популярный вопрос, что является в большей степени романом воспитания, например, «Над пропастью во ржи» Дж. Сэлинджера (1951) или «Волхв» Дж. Фаулза (1965). Преимущества антиэссенциалистской классификации состоят в том, что такой подход позволяет выделять значительное количество тонких, нюансированных жанровых критериев. Как следствие, исчезает необходимость заявлять эталон жанра. Вместо одного или двух наиболее репрезентативных произведений Bildungsroman возникает динамическая совокупность художественных текстов, в которых проще отмечать признаки уже упомянутой жанровой гибридизации. Заметим также, что значительное количество жанровых маркеров оказывает существенное воздействие на читателя, его жанровые ожидания и являются следствием известного феномена, который Л.Г. Кихней предлагает рассматривать на основе теории семантической изотопии А. Греймаса [10, с. 390–397]. Действительно, жанровые ожидания в качестве своеобразного кода для чтения мотивированы избыточностью черт и характеристик, к которым, в случае жанра романа воспитания, могут быть отнесены следующие параметры, предложенные А.Т. Иверсен [27, с. 377–379]:

1. Точка зрения в Bildungsroman и от чьего имени ведётся повествование.
2. Протагонист и его особенности.
3. Второстепенные персонажи и их функции.
4. Описание образа жизни протагониста на временном отрезке, в частности, происхождение, образование, личные качества и принципы.
5. Описание образа жизни и качеств второстепенных персонажей.
6. Фабула.
7. Сюжет и его структура.
8. Тематика и мотивы.

9. Название книги, содержится ли в нём имя протагониста или упоминание о его истории, жизни, приключениях и проч.

Таким образом, механизм семантической изотопии в сочетании с предложенными А.Т. Иверсен 96 жанровыми параметрами, сгруппированными в 9 разделов, представляется важным методологическим инструментом для изучения романа воспитания.

Между тем обращает на себя внимание, что оба направления жанровой дефиниции *Bildungsroman* – традиционное эссенциалистское и новаторское антиэссенциалистское – генерируют практически идентичный корпус текстов, которые чаще других становятся объектом исследования в рамках статей и монографий, посвящённых особенностям романа воспитания. Приведём этот репертуар в хронологической последовательности, потому что перечисленные ниже произведения олицетворяют жанровый канон, а их авторов принято считать носителями этого канона:

- 1) «Истории Тома Джонса, найдёныша» Г. Филдинга (1749);
- 2) «Кандид, или Оптимизм» Вольтера (1759);
- 3) «Эмиль, или о воспитании» Ж.-Ж. Руссо (1762);
- 4) «История Агатона» К.М. Виланда (1766–1767);
- 5) «Годы учения Вильгельма Мейстера» И.-В. Гёте (1795–1796);
- 6) «Генрих фон Офтердинген» Новалиса (1802);
- 7) «Рыцарь нашего времени» Н.М. Карамзина (1802–1803);
- 8) «Капитанская дочка» А.С. Пушкина (1836);
- 9) «Обыкновенная история» И.А. Гончарова (1847);
- 10) «Неточка Незванова» Ф.М. Достоевского (1849);
- 11) «Дэвид Копперфильд» Ч. Диккенса (1850);
- 12) «Детство. Отрочество. Юность» Л.Н. Толстого (1852–1857);
- 13) «Большие надежды» Ч. Диккенса (1860–1861);
- 14) «Воспитание чувств» Г. Флобера (1869);
- 15) «Подросток» Ф.М. Достоевского (1875);
- 16) «Якоб фон Гутен» Р. Вальзера (1909);
- 17) «Портрет художника в юности» Дж. Джойса (1914–1915);
- 18) «Комната Джейкоба» В. Вульф (1922);
- 19) «Пропавший без вести» Ф. Кафки (1927), или, как ещё называют этот роман, *«анти-Вильгельм Мейстер»* [19, с. 31–46];
- 20) «Волшебная гора» Т. Манна (1924);
- 21) «Берлин Александрплатц» А. Деблина (1929);
- 22) «Защита Лужина» В.В. Набокова (1929–1930);
- 23) «Подвиг» В.В. Набокова (1932);
- 24) «Дар» В.В. Набокова (1937–1938);
- 25) «Над пропастью во ржи» Дж. Сэлинджера (1951);
- 26) «Волхв» Дж. Фаулза (1965).

Таким образом, приведённый выше список представляет собой произведения, которые чаще всего попадают в поле зрения исследователей на основе как эссенциалистского, так и неэссенциалистского варианта жанровой категоризации. Именно перечисленные романы конвенционально рассматриваются как стандартное воплощение жанра. В таком случае, романом

воспитания, возможно, имеет смысл считать художественный текст, который просто изучается как жанровый эталон. Для обоснования мы можем обратиться к шутке 1969 года Р. Барта, который на вопрос о том, что такое литература, отвечал с помощью тавтологической формулировки: «*Littérature – это то, чему обучают [как литературе], и точка / La littérature, c'est ce qui s'enseigne, un point c'est tout*» [17, с. 170]. Тогда, по аналогии и отчасти подражая Р. Барту, будем считать жанром Bildungsroman то, что изучают как роман воспитания. Такое толкование, возможно, в полной мере не раскрывает суть, но – в комбинации с корпусом известных текстов жанра романа воспитания – создаёт надёжное описание объекта исследований в сфере Bildungsroman.

В качестве заключения нашего обзора ещё раз отметим наиболее продуктивные направления жанровых исследований. Во-первых, считаем весьма перспективным подчеркнутое внимание к особенностям сочетаемости повествовательных стратегий, в частности в доминирующем в XX веке повествовании о становлении художника с другими жанровыми нарративами: биографическим, исповедальным и авантюрным. Во-вторых, на наш взгляд, компаративный подход способен предоставить больший объём материала, что, в свою очередь, усилит достоверность описания Bildungsroman. В-третьих, интересно было бы уточнить, как именно трансформируется классическое понятие Bildung, позволявшее воспринимать роман воспитания как жанр о формировании идентичности в постмодернистской литературе. В-четвёртых, главной теоретической проблемой по-прежнему считаем возможность установить различие между романом воспитания как одной из романских форм Нового времени и романом как таковым.

Список литературы

1. Барт Дж. Предисловие автора для издания “Anchor Books” // Барт Дж. Торговец дурманом / Пер. А.К. Смирнова. Москва: Выргород, 2025. С. 7–13.
2. Бахтин М.М. Роман воспитания и его значение в истории реализма // Эстетика словесного творчества / Сост. С.Г. Бочаров; Текст подгот. Г.С. Бернштейн и Л.В. Дерюгина; Примеч. С.С. Аверинцева и С.Г. Бочарова. 2-е изд. Москва: Искусство, 1986. С. 199.
3. Бахтин М.М. Роман воспитания и его значение в истории реализма // Собрание сочинений в 7 т. Т. 3: Теория романа (1930–1961). Москва: Языки славянских культур, 2012. С. 180–217.
4. Бахтин М.М. Слово в романе. К вопросам стилистики романа // Собрание сочинений в 7 т. Т. 3: Теория романа (1930–1961). Москва: Языки славянских культур, 2012. С. 8–179.
5. Бочаров С.Г., Кожин В.В., Ляпунов В.В., Махлин В.Л. Комментарии к: Бахтин М.М. «Роман воспитания и его значение в истории реализма» // Собрание сочинений в 7 т. Т. 3: Теория романа (1930–1961). Москва: Языки славянских культур, 2012. С. 757–764.
6. Бочаров С.Г., Кожин В.В., Ляпунов В.В., Махлин В.Л. Комментарии к: Бахтин М.М. «Слово в романе. К вопросам стилистики романа» // Собрание сочинений в 7 т. Т. 3: Теория романа (1930–1961). Москва: Языки славянских культур, 2012. С. 722–756.
7. Витгенштейн Л. Философские исследования. Пер. с немецкого Л. Добросельского. Москва: Издательство АСТ, 2018. 384 с.
8. Гегель Г.В.Ф. Эстетика. В 4 т. Т. 2. Москва: Искусство, 1969. 328 с.
9. Гегель Г.В.Ф. Эстетика. В 4 т. Т. 3. Москва: Искусство, 1971. 624 с.

10. *Кихней Л.Г.* Литературный жанр, жанровый канон и жанровая изотопия (к проблеме жанровой идентификации) // Материалы IV Международной научно-практической конференции «Россия в мире». Москва – Пенза: Издательство Пензенского государственного университета, 2018. С. 390–397.
11. *Краснощекова Е.А.* Роман воспитания – Bildungsroman – на русской почве: Карамзин. Пушкин. Гончаров. Толстой. Достоевский. Санкт-Петербург: Издательство Пушкинского фонда, 2008. 480 с.
12. *Кочеткова Н.Д.* Литература русского сентиментализма (Эстетические и художественные искания). Санкт-Петербург: Наука, 1994. 288 с.
13. *Лотман Ю.М.* Руссо и русская культура XVIII – начала XIX века // Избранные статьи в 3 т. Т. 2. Таллинн: Александра, 1992. 480 с.
14. *Модина Г.И.* Ранняя проза Гюстава Флобера: Становление творческой индивидуальности писателя: Дисс. ... д-ра филол. наук. Дальневосточный федеральный университет. Владивосток, 2016. 473 с.
15. *Музиль Р.* Афоризмы / Перевод М. Рудницкого // Малая проза. Избранные произведения в двух томах. Том 2. Роман. Повести. Драмы. Эссе / Перевод с немецкого, предисловие А. Карельского, составление Е. Карцевой. Москва: Канон-пресс-Ц, Кучково поле, 1999. 466 с.
16. *Шиллер Ф.* Письма об эстетическом воспитании человека // Собрание сочинений в 7 т. Т. 6. Статьи по эстетике. Москва: Художественная литература, 1957. С. 251–359.
17. *Abrams M.H.* A Glossary of literary terms. Seventh edition. Cengage Learning, 1998. 366 p.
18. *Bakhtin M.M.* The Bildungsroman and its significance in the history of Realism (Toward a historical typology of the novel) // Speech Genres and Other Late Essays . Translated by Vern W. McGee. Edited by Caryl Emerson and Michael Holquist. Austin, TX: University of Texas Press. Slavic Series, 1986. 102 p.
19. *Barthes R.* Réflexions sur un manuel // Doubrovsky S. et Todorov Tz. L'Enseignement de la littérature. Paris: Plon, 1971. P. 170–177.
20. *Benjamin W.* The crisis of the novel // Selected Writings. Volume 2. Part. 1. 1927–1930. Translated by Rodney Livingstone and Others. Edited by Michael W. Jennings, Howard Eiland, and Gary Smith. Cambridge, Massachusetts, and London, England: The Belknap Press of Harvard University Press, 1999. P. 299–304.
21. *Brion C.* Le Disparu de Franz Kafka: un anti-Wilhelm Meister? // Varia. Revue de littérature comparée. 2016. № 1. P. 31–46. DOI: <https://doi.org/10.3917/rcl.357.0031>
22. *Castle G.* The Modernist Bildungsroman // A History of the Bildungsroman. Edited by Sarah Graham. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2019. P. 143–173.
23. *Dilthey W.* Leben Schleiermachers. Bd. 1. Berlin: Georg Reimer, 1870. 687 p.
24. *Fowler A.* Kinds of literature: An introduction to the theory of genres and modes. Oxford, England: Oxford University Press, 2002. 368 p.
25. *Frye N.* Anathema of Criticism. Four essays. Fifteenth printing. Princeton, NJ and Oxford, UK: Princeton University Press, 2000. 408 p.
26. *Giobbi G.* The limits, patterns and forms of the kunstlerroman. A representative comparative study: Doctor's degree thesis. Glasgow, UK: University of Glasgow, 1989. URL: <https://www.gla.ac.uk/myglasgow/research/enlighten/theses/digitisation/> (дата обращения: 20.09.2025).

27. *Golban P.* A history of the Bildungsroman: from ancient beginnings to Romanticism. Newcastle upon Tyne, England: Cambridge Scholars Publishing, 2018. 360 p.
28. *Gullette M.M.* Aged by culture. Chicago: University of Chicago Press, 2004. 280 p.
29. *Hirsch M.* The novel of formation as genre: between great expectations and lost illusions // *Genre* 12. 1979. № 3. P. 293–311.
30. *Iversen A.T.* Change and continuity: The Bildungsroman in English: Doctor's degree thesis. University Tromsø. Department of Culture and Literature, September 2009. URL: <https://hdl.handle.net/10037/2486> (дата обращения: 20.09.2025).
31. *Jost F.* La tradition du Bildungsroman // *Comparative Literature*. 1969. Vol. 21, № 2 (Spring). Duke University Press on behalf of the University of Oregon. URL: <https://www.jstor.org/stable/1769939> (дата обращения: 20.09.2025).
32. *Kant I.* Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? // *Berlinische Monatsschrift*. 1784. No. 12. P. 481–494. URL: https://www.deutschestextarchiv.de/book/view/kant_aufklaerung_1784?p=17 (дата обращения: 20.09.2025).
33. *Koselleck R.* On the anthropological and semantic structure of bildung // *The Practice of Conceptual History. Timing History, Spacing Concepts*. Translated by Todd Samuel Presner and Others. Foreword by Hayden White. Stanford, CA.: Stanford University Press, 2002. 363 p.
34. *Lukacs G.* Die Theorie des Romans. Ein geschichtsphilosophischer Versuch über die Formen der großen Epik. Berlin: Paul Cassirer, 1920. 169 S.
35. *Morgenstern K.* Ueber das Wesen des Bildungsromans. Vortrag, gehalten den 12. Dezember 1819 // *Inländisches Museum*. Hrsg. v. Carl Eduard Raupach. Dorpat: Schünmann, 1820. Teil: I. Band, 1. Heft, S. 46–61; 2. Teil: I. Band, 3. Heft, S. 13–27.
36. *Pater W.* Imaginary portraits. London: MacMillan and Co. Ltd., 1910. 166 p.
37. *Redfield M.* Phantom formations. Aesthetic ideology and the Bildungsroman. Ithaca, NY and London: Cornell University Press, 1996. 240 p.
38. *Sammons. J. L.* The Bildungsroman for Nonspecialists: An attempt at a clarification // *Reflection and Action. Essays on the Bildungsroman*. Edited by James Hardin. Columbia, South Carolina, USA: the University of South Carolina Press, 1991. P. 26–45.
39. *Selbmann R.* Der deutsche Bildungsroman. Zweite Auflage. Stuttgart: Verlag J.B. Metzler, 1994. URL: <https://doi.org/10.1007/978-3-476-04101-2> (дата обращения: 20.09.2025).
40. *Siedenbergs S.* Man spricht Deutsch. Über Comics verbreitet der Katzenjammer // *Stern.de*, 8. September 2009. URL: <https://www.stern.de/kultur/buecher/-man-spricht-deutsch-ueber-comics-verbreitet-sich-der-katzenjammer-3534814.html> (дата обращения: 20.09.2025).
41. *tević. A.* Falling short. The Bildungsroman and the crisis of self-fashioning. Charlottesville, VA and London: University of Virginia Press, 2020. 262 p.
42. *Swales M.* The German Bildungsroman from Wieland to Hesse. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1978. 186 p.
43. *Torres J.* Andersen's fairy tales and the Bildungsroman // *The Oswald Review: An International Journal of Undergraduate Research and Criticism in the Discipline of English*. 2021. Vol. 23. Article 5. URL: <https://scholarcommons.sc.edu/tor/vol23/iss1/5> (дата обращения: 20.09.2025).
44. *Watt I.* The rise of the novel: studies in Defoe, Richardson and Fielding. Berkley and Los Angeles: University of California Press, 2001. 339 p.

45. Whitman B.C. The Iliad as a Bildungsroman // Proceedings of the Fifth Annual Roundtable on Classical Greece. Ed. by Victor Kromberg and Amalia Stanton. P. 71–73.

References

1. J. Barth. The author's preface for the Anchor Books edition. *J. Barth. The Sot-Weed Factor*. Transl. by A.K. Smirnov. M.: Vyrgorod, 2025. P. 7–13. (In Russ.).
2. Bakhtin M.M. The novel of education and its significance in the history of realism. *Aesthetics of Verbal Creativity*. Comp. by S.G. Bocharov; Text prep. by G.S. Bernshteĭn, L.V. Deryugina; Notes by S.S. Averintsev, S.G. Bocharov. 2-nd ed. M.: Iskusstvo, 1986. P. 199. (In Russ.).
3. Bakhtin M.M. The novel of education and its significance in the history of realism. *Collection of works in 7 vol.* Vol. 3: Theory of a novel (1930–1961). M.: Languages of Slavic Cultures, 2012. P. 180–217. (In Russ.).
4. Bakhtin M.M. A word in a novel. On the stylistics of the novel. *Collection of works in 7 vol.* Vol. 3: Theory of a novel (1930–1961). M.: Languages of Slavic Cultures, 2012. P. 8–179. (In Russ.).
5. Bocharov S.G., Kozhinov V.V., Lyapunov V.V., Makhlin V.L. Comments on Bakhtin's «The novel of education and its significance in the history of realism». *Collection of works in 7 vol.* Vol. 3: Theory of a novel (1930–1961). M.: Languages of Slavic Cultures, 2012. P. 757–764. (In Russ.).
6. Bocharov S.G., Kozhinov V.V., Lyapunov V.V., Makhlin V.L. Comments on Bakhtin's «A word in a novel. On the stylistics of the novel». *Collection of works in 7 vol.* Vol. 3: Theory of a novel (1930–1961). M.: Languages of Slavic Cultures, 2012. P. 722–756. (In Russ.).
7. Wittgenstein L. Philosophical research. Transl. from Eng. by L. Dobrosel'skii. M.: AST Publ., 2018. 384 p. (In Russ.).
8. Hegel G.W.F. Aesthetics. In 4 vol. Vol. 2. M.: Iskusstvo, 1969. 328 p. (In Russ.).
9. Hegel G.W.F. Aesthetics. In 4 vol. Vol. 3. M.: Iskusstvo, 1971. 624 p. (In Russ.).
10. Kikhnei L.G. Literary genre, the genre canon genre isotopy (to the problem of genre identification). *Proceedings of the IV International Scientific and Practical Conference "Russia in the World"*. Moscow – Penza: Penza State University Publishing House, 2018. P. 390–397. (In Russ.).
11. Krasnoshchekova E.A. The novel of upbringing – Bildungsroman – on Russian soil: Karamzin. Pushkin. Goncharov. Tolstoy. Dostoevsky. St.P.: Pushkin Fund Publ., 2008. 480 p. (In Russ.).
12. Kochetkova N.D. Literature of Russian sentimentalism (Aesthetic and artistic pursuits). St. P.: Nauka, 1994. 288 p. (in Russ.).
13. Lotman YU.M. Rousseau and Russian culture of the XVIII – early XIX century. *Selected Articles*. In 3 vol. Vol. 2. Tallinn: Alexandra, 1992. 480 p. (In Russ.).
14. Modina G.I. Gustave Flaubert's early prose: The formation of a writer's creative personality: Doctor's degree thesis. Far Eastern federal university. Vladivostok, 2016. 473 p. (in Russ.).
15. Muzil R. Aphorisms. Transl. by M. Rudnitskii. *Small Prose. Selected works in two volumes*. Vol. 2. Novel. Stories. The drama. Essay. Transl., preface by A. Karel'skii. Comp. by E. Katseva. M.: Kanon-press-TS, Kuchkovo pole, 1999. 466 p. (In Russ.).
16. Shiller F. Letters about aesthetic education of a person. *Collected works in 7 volumes*. Vol. 6. Articles on aesthetics. M.: "Khudozhestvennaya literatura, 1957. P. 251–359. (In Russ.).
17. Abrams M.H. A Glossary of literary terms. Seventh Edition. Cengage Learning, 1998. 366 p.

18. Bakhtin M.M. The Bildungsroman and its significance in the history of Realism (Toward a historical typology of the novel). *Speech Genres and Other Late Essays*. Transl. by Vern W. McGee. Edited by Caryl Emerson and Michael Holquist. Austin, TX: University of Texas Press. Slavic Series, 1986. 102 p.
19. Barthes R. Réflexions sur un manuel // Doubrovsky S. et Todorov Tz. *L'Enseignement de la littérature*. Paris: Plon, 1971. P. 170–177. (In French).
20. Benjamin W. The crisis of the novel. *Selected Writings*. Volume 2. Part. 1. 1927–1930. Transl. by Rodney Livingstone and Others. Ed. by Michael W. Jennings, Howard Eiland and Gary Smith. Cambridge, Massachusetts, and London, England: The Belknap Press of Harvard University Press, 1999. P. 299–304.
21. Brion C. Le Disparu de Franz Kafka : un anti-Wilhelm Meister? *Varia. Revue de Littérature Comparée*, 2016, no. 1, pp. 31–46. DOI: <https://doi.org/10.3917/rlc.357.0031> (In French).
22. Castle G. The Modernist Bildungsroman. *A History of the Bildungsroman*. Ed. by Sarah Graham. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2019. P. 143–173.
23. Dilthey W. *Leben Schleiermachers*. Bd. 1. Berlin: Georg Reimer, 1870. 687 S. (In Germ.).
24. Fowler A. *Kinds of literature: An introduction to the theory of genres and modes*. Oxford, England: Oxford University Press, 2002. 368 p.
25. Frye N. *Anathema of Criticism*. Four essays. Fifteenth printing. Princeton, NJ and Oxford, UK: Princeton University Press, 2000. 408 p.
26. Giobbi G. The limits, patterns and forms of the kunstlerroman. A representative comparative study: Doctor's degree thesis. Glasgow, UK: University of Glasgow, 1989. URL: <https://www.gla.ac.uk/myglasgow/research/enlighten/theses/digitisation/> (accessed: 20.09.2025).
27. Golban P. *A history of the Bildungsroman: from ancient beginnings to Romanticism*. Newcastle upon Tyne, England: Cambridge Scholars Publishing, 2018. 360 p.
28. Gullette M.M. *Aged by culture*. Chicago: University of Chicago Press, 2004. 280 p.
29. Hirsch M. The novel of formation as genre: between great expectations and lost illusions. *Genre* 12, 1979, no. 3, pp. 293–311.
30. Iversen A.T. *Change and continuity: The Bildungsroman in English*: Doctor's degree thesis. University Tromsø. Department of Culture and Literature, September 2009. URL: <https://hdl.handle.net/10037/2486> (accessed: 20.09.2025).
31. Jost F. La tradition du Bildungsroman. *Comparative Literature*, 1969, vol. 21, no. 2 (Spring). Duke University Press on behalf of the University of Oregon. URL: <https://www.jstor.org/stable/1769939> (accessed: 20.09.2025). (In French).
32. Kant I. Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? *Berlinische Monatsschrift*, 1784, no. 12, pp. 481–494. URL: https://www.deutschestextarchiv.de/book/view/kant_aufklaerung_1784?p=17 (accessed: 20.09.2025). (In Germ.).
33. Koselleck R. On the anthropological and semantic structure of bildung. *The Practice of Conceptual History. Timing History, Spacing Concepts*. Transl. by Todd Samuel Presner and others. Preface by Hayden White. Stanford, CA.: Stanford University Press, 2002. 363 p.
34. Lukacs G. *Die Theorie des Romans. Ein geschichtsphilosophischer Versuch über die Formen der großen Epik*. Berlin: Paul Cassirer, 1920. 169 S. (In Germ.).

35. *Morgenstern K.* Ueber das Wesen des Bildungsromans. Vortrag, gehalten den 12. Dezember 1819. *Inländisches Museum*. Hrsg. v. Carl Eduard Raupach. Dorpat: Schönmann, 1820. Teil: I. Band, 1. Heft, S. 46–61; 2. Teil: I. Band, 3. Heft, S. 13–27. (In Germ.).
36. *Pater W.* Imaginary portraits. London: MacMillan and Co. Ltd., 1910. 166 p.
37. *Redfield M.* Phantom formations. Aesthetic ideology and the Bildungsroman. Ithaca, NY and London: Cornell University Press, 1996. 240 p.
38. *Sammons. J.L.* The Bildungsroman for Nonspecialists: An attempt at a clarification. *Reflection and Action. Essays on the Bildungsroman*. Ed. by James Hardin. Columbia, South Carolina, USA: the University of South Carolina Press, 1991. P. 26–45.
39. *Selbmann R.* Der deutsche Bildungsroman. Zweite Auflage. Stuttgart: Verlag J.B. Metzler, 1994. URL: <https://doi.org/10.1007/978-3-476-04101-2> (дата обращения: 20.09.2025). (In Germ)
40. *Siedenberg S.* Man spricht Deutsch. Über Comics verbreitet der Katzenjammer. *Stern.de*, 8. September 2009. URL: <https://www.stern.de/kultur/buecher/-man-spricht-deutsch--ueber-comics-verbreitet-sich-der-katzenjammer-3534814.html> (accessed: 20.09.2025). (In Germ).
41. *Stević. A.* Falling short. The Bildungsroman and the crisis of self-fashioning. Charlottesville, VA and London: University of Virginia Press, 2020. 262 p.
42. *Swales M.* The German Bildungsroman from Wieland to Hesse. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1978. 186 p.
43. *Torres J.* Andersen's fairy tales and the Bildungsroman. *The Oswald Review: An International Journal of Undergraduate Research and Criticism in the Discipline of English*, 2021, vol. 23, article 5. URL: <https://scholarcommons.sc.edu/tor/vol23/iss1/5> (accessed: 20.09.2025).
44. *Watt I.* The rise of the novel: studies in Defoe, Richardson and Fielding. Berkley and Los Angeles: University of California Press, 2001. 339 p.
45. *Whitman B.C.* The Iliad as a Bildungsroman. *Proceedings of the Fifth Annual Roundtable on Classical Greece*. Ed. by Victor Kromberg and Amalia Stanton. P. 71–73.

Статья поступила в редакцию / Received 24.09.2025.

Одобрена после рецензирования / Revised 24.09.2025.

Принята к публикации / Accepted 26.09.2025.