

ОБРАЗОВАНИЕ В ПОЗДНЕЙ АНТИЧНОСТИ

ОБЩЕНИЕ, МЫСЛЬ И СОЦИАЛИЗАЦИЯ*

Э. УОТТС

В статье Э. Дж. Уоттса, впервые опубликованной на английском языке в коллективном труде *The Oxford Handbook of Late Antiquity*, приводятся обобщенные выводы многолетних научных изысканий автора, посвященных образованию в Поздней Античности. Исследователь акцентирует внимание на ценности образования для саморепрезентации и мировоззрения высших слоев позднеримского общества, характеризует влияние школ на формирование социальных связей в среде имперской элиты, дает общую характеристику образовательной системы от ее низших ступеней (элементарной буквенной школы) до высших учебных заведений империи (философских, законоведческих и медицинских). Особое внимание в статье уделено повседневной жизни школяров, отношениям студентов со своими товарищами и учителями, значению религии в образовательной практике. В статье также рассматриваются особенности позднеантичного образовательного пространства и особенности государственной политики в области образования.

* Оригинальное издание: *Watts E. Education: Speaking, Thinking, and Socializing // The Oxford Handbook of Late Antiquity*. Oxford University Press, 2012. P. 467-486. Перевод текста публикуется с разрешения его автора, проф. Эдварда Уоттса, и Издательства Оксфордского университета («Oxford University Press»). Автор перевода и Издательство «Аквилон» (Москва) выражают искренние слова благодарности проф. Уоттсу и «Oxford University Press» за любезное разрешение на перевод и публикацию настоящей работы.

HYPOTHEKA
2019. Вып. 3. С. 306-338
УДК 37.01

HYPOTHEKA
2019. Issue 3. P. 306-338
DOI: [10.32880/2587-7127-2018-3-3-306-338](https://doi.org/10.32880/2587-7127-2018-3-3-306-338)

«День подходил к третьему часу, а я был погружен в свою работу, когда превосходнейший и благороднейший Квадрат... пришел ко мне и вложил в мою руку письмо, говоря, что оно пришло от тебя. И тотчас исчезли все мои заботы... Как только я нашел переводчика, я осознал, что было бы ужасно обделить город таким подарком Судьбы. Посему я передал письмо троим моим друзьям и наказал им пройти по городу и показать его всем... нас обоих [город] называл благословенными: меня, за оказанной мне честь [получить твое письма], а тебя как благодетеля, ибо перед тобой в долгу и сами боги красноречия, так ты возбудил в учениках [жажду знаний]».

Либаний.

Письмо Симмаху (Ер. 1004 F = 177 N)

Антиохийский ритор Либаний и префект Рима Симмах оставили нам два самых крупных сборника писем (на греческом и на латинском языках, соответственно) из всех сохранившихся от эпохи Поздней Античности. Процитированное выше письмо, являющееся единственным свидетельством переписки между этими титанами эпистолярного жанра, является идеальным текстом для начала обсуждения позднеантичной образовательной системы. Либаний и Симмах никогда не встречались, а если бы и встретились, то не смогли бы поддерживать беседу — ни один из них не знал языка другого. Тем не менее, получение письма от Симмаха настолько взбудоражило Либания, что он немедленно заказал перевод, который в дальнейшем распространил среди своих друзей. Восторг Либания от получения письма был вызван не статусом и политическими заслугами его корреспондента, не содержанием самого послания (которое, судя по всему, было довольно будничным), а тем, насколько виртуозно, с точки зрения норм риторики, был составлен текст, изящество которого могли оценить не только Либаний и Симмах, но и читавшие их корреспонденцию антиохийцы. Все они принадлежали к единой культурной традиции, служившей универсальным маркером, отличавшим образованного человека от неуча —

пайдейе¹. Приобщение к ней проходило через длительный и дорогостоящий процесс обучения, в ходе которого в молодого человека вбивались нормы правильной речи и социально-одобряемого поведения². Именно утверждаемое римской образовательной системой представление о самооценности пайдейи позволяло представителям городских элит, живших за тысячи миль друг от друга (например, Либанию и Симмаху), существовать в рамках единого культурного поля и обмениваться любезностями. Почти все население империи искренне верило в то, что любой образованный человек во всех отношениях лучше своего малограмотного соотечественника. Считалось, что образование приводит душу «к совершенству и состоянию присущему человеческой природе», в то время как души неучей были обречены томиться в состоянии примитивной грубости³. В целом, многие образованные люди полагали, что принадлежность человека к элите определяется исключительно его приобщенностью к пайдейе, и постоянно постулировали эту мысль в своих письмах⁴, эпитафиях⁵, а также эпитафике⁶.

Подобное предубеждение возникло не на пустом месте. Гуманитарная по своей сути система римского образования не только знакомила с классической литературной традицией, но и выполняла важную функцию социализации молодых людей. Через чтение и комментирование классиков ученикам прививалась модель поведения, принятая в приличном обществе⁷. Наставники самоотверженно вбивали в головы юношей правила хорошего тона и приучали их к

¹ Об этом, см., прежде всего, *Matthews* (1992). P. 35.

² Об образовании как процессе социализации, см. *Bloomer* (1997). P. 57-78.

³ *IPriene* 112.73; см. также *Marrou* (1937). P. 209; *Kaster* (1988). P. 15-16.

⁴ Один из лучших примеров подобного восприятия эпистолярных связей, см. в *Lib.* Ep. 1036. (Все имена античных авторов и их трудов приводятся в стандартном сокращении. — Примеч. пер.).

⁵ См., напр., эпитафию Дидия Таксиарха (*CIL* VI.16843).

⁶ См., напр., надпись эпикурейского содержания, высеченную Диогеном в его родном городе Ойноанде (публ. и пер. на англ.: *Smith* [1996]).

⁷ Об этом, см. *Brown* (1992). P. 122. Значение *fictio personae* для развития у ученика представления о должной манере поведения рассматривается в работе Блумера. См. *Bloomer* (1997). P. 57-78.

той высокой роли, которую закончившие полный курс ученики, должны были играть в родных городах⁸. Их также учили владеть собой и всегда выказывать должное уважение представителям «своего круга» — то есть образованного слоя⁹. Таким образом, пайдейя формировала и транслировала кодекс поведения и социальные нормы, необходимые для функционирования традиционной элиты римского мира.

В этой статье будет рассматриваться культурный и социальный аспект позднеантичной образовательной системы. Мы начнем с характеристики самых общих принципов образования. Далее будут вкратце описаны начальное образование и базовые правила обучения чтению и письму. Основная часть текста посвящена обсуждению широкого круга вопросов, так или иначе связанных с высшим гуманитарным образованием элиты, которое почиталось наиболее значимым (и, кроме того, освещено в источниках не в пример лучше других ступеней образования). Повествование пойдет о школьном куррикулуме и образовательном пространстве, а также об особом школьном мире, отличавшемся уникальными социальными нормами и иерархией. Не будет обойден вниманием и религиозный аспект образовательной системы, в частности, мы остановимся на восприятии христианами классического образования, которое, сохраняя явный отпечаток языческой древности, продолжало, в значительной степени, формировать взгляды молодых людей на окружавший их мир.

Уровни образования

На наиболее доступных для широких масс нижних ступенях образования учителя вовсе не ставили своей целью приобщение учеников к пайдейе¹⁰. Подавляющее большинство жителей римского мира было практически неграмотно, а большинство молодых людей ходивших в школу, судя по всему, получали лишь самые базо-

⁸ *Plut. Moral.* 7E.

⁹ *Plut. Moral.* 10C, f; 37C; *Philost. Vit. Soph.* 561. О развитии взглядов на допустимость проявления гнева в Античности, см. *Harris* (2001). P. 112-127; *Brown* (1992). P. 48-52.

¹⁰ Подробнее об образовании в Поздней Античности, см. *Marrou* (1956); *Morgan* (1998); *Cribiore* (2005).

вые знания (если вообще получали)¹¹. Основная масса когда-либо учившихся римлян посещала только начальную «буквенную» школу¹², где преподавались простейшие навыки чтения и письма. Те немногие, кто завершал этот нехитрый курс, вероятно, могли читать и писать, однако не обладали сколь-либо основательными представлениями о классической литературе или литературных стилях знаменитых писателей древности. Более того, можно предположить, что многие из римлян, в детстве получивших базовое образование, с течением времени забывали грамоту — без практики навыки чтения и письма могли вскоре за ненадобностью атрофироваться.

С представителями высших слоев общества, которые в большинстве своем проходили весьма продолжительный и дорогостоящий курс элитного образования, нечто подобное едва ли могло случиться. Помимо изучения правил грамматики эти счастливчики обучались нормам изящной словесности и зубрили произведения классиков. Несмотря на то, что получить эти совершенно необходимые любому мало-мальски образованному человеку знания можно было несколькими путями, для большинства юношей из высшего общества путь к ним лежал через ученическую скамью грамматической школы¹³, в которой дети обычно проводили несколько лет. На этом этапе учебный курс был довольно гибким и подстраивался под индивидуальные потребности школьника¹⁴. Граматики учили поч-

¹¹ Наиболее достоверными представляются мнения, согласно которым в период расцвета империи от одной десятой до одной третьей части всего населения империи были грамотны (то есть могли писать и читать несложные тексты). Аргументы в пользу более низкого уровня грамотности, см. в *Harris* (1989). P. 256-283. В защиту более оптимистичной оценки, см. *Hopkins* (1991). P. 133-158; *Hanson* (1991). P. 159-198. О грамотности в Римской империи см. также важные работы *Youtie* (1971a). P. 161-176; *Youtie* (1971b). P. 239-261.

¹² Так называемая *grammatodidaskaleia*.

¹³ Далее в тексте мы будем говорить о том, как, в идеале, должно было проходить обучение молодого человека. На деле, никакого жесткого разграничения учебных курсов по уровням образования не существовало. Так, в грамматической школе могли преподаваться как основы письма и чтения, так и риторика. См., напр., *Dionisotti* (1982). P. 98-101.

¹⁴ Несмотря на это, обучение в грамматической школе теоретически могло начинаться даже с семи-восьмилетнего возраста (см. *Kaster* [1988]).

ти всему — от базовых навыков чтения и письма, правильного произношения и функций частей речи до основ ораторского мастерства и правил композиции речей¹⁵. Поначалу уроки в основном представляли собой комментированное чтение специально подобранных текстов (обычно исторического или морально-этического содержания), на примере которых можно было понять грамматическую структуру изучаемого языка¹⁶. Когда этот материал был освоен, ученики начинали разбирать специальные упражнения — прогимназмы, на примере которых можно было научиться применять полученные ранее навыки при составлении речей и рассказов на заданные темы¹⁷.

Достигнув тринадцати-четырнадцатилетнего возраста, мальчики обычно переходили в риторическую школу¹⁸. Многие из них тогда расставались с грамматиком, другие же продолжали заниматься со своим старым учителем, постепенно приспособившись к новому окружению (к примеру, Либаний на четырнадцатом году жизни совмещал учебу у грамматика и ритора)¹⁹. Первые месяцы своего обучения на новом месте ученики (даже те из них, кто был специально нацелен на изучение риторики) зачастую тратили на то, чтобы разбирать прогимназмы вместе с одним из ассистентов ритора²⁰. Затем

Р. 11), на практике мальчики поступали туда несколько позднее. Либаний, к примеру, закончил курс грамматики только в 13 лет (*Cribiore* [2007]. Р. 31).

¹⁵ См., напр., *Cribiore* (1996), примеч. 160; примеч. 379.

¹⁶ О круге обязанностей грамматика, см. *Kaster* (1988). Р. 12-14; *Bonner* (1977); *Marrou* (1956). Р. 243.

¹⁷ Отличный анализ прогимназм, см. в: *Cribiore* (2001). Р. 221-230. О том как прогимназмы задавали образцы поведения для представителей образованного общества, см. *Webb* (2001). Р. 289-316.

¹⁸ Впрочем, некий Евфемий начал заниматься у ритора Либания в одиннадцатилетнем возрасте (*Lib.* Ер. 634 = *Cribiore* 16; о возможном начале занятий с семилетнего возраста, см. *Cribiore* [2007a]. Р. 240). Согласно знаменитому свидетельству Евнапия, он начал заниматься с ритором Прозересием в шестнадцатилетнем возрасте (*Eunap.* V. Soph. 485), возможно, будучи немного старше большей части своих однокашников.

¹⁹ См. *Cribiore* (2007a). Р. 31., со ссылками на *Booth* (1983). Р. 157-163.

²⁰ Судя по всему, эту роль в школе Либания исполняли Евсевий и Талассий. Об их обязанностях, см. *Lib.* Ер. 905 – 909; 922 – 926; *Or.*

начиналась постепенная шлифовка ораторских навыков. Живший во II столетии софист Лукиан сравнивал учебу у ритора с подъемом на высокую гору. Учителя красноречия он описывал как «проводника», задачей которого было провести воспитанника по узкой тропе красноречия (описание этих проводников — «крепких мужчин, жилистых, с твердою поступью, с сильным загаром от солнца на теле» мы оставим на совести Лукиана). Идя по «следам Демосфена, Платона и еще кое-кого», ученик должен был в итоге достичь «счастья», заключавшегося в «законном браке с Риторикой»²¹. Нелегкий путь к «счастью» начинался с выполнения нехитрых упражнений, нацеленных на тренировку памяти — студенты должны были привыкнуть к заучиванию и толкованию многочисленных изречений древних. Шаг за шагом молодые люди постепенно развивали свои навыки и получали все более обширные знания о произведениях и стилистике особо почитаемых авторов. Занятия обычно проходили в чтении и комментировании трудов великих ораторов и историков, составлении учебных речей на литературные или мифологические сюжеты, а также антологий известнейших изречений любимых авторов²². Постепенно у учеников риторической школы накапливался достаточный багаж знаний и навыков для написания, заучивания и публичного исполнения собственных произведений. В итоге они становились наследниками литературных и ораторских традиций, заложенных лучшими греческими и латинскими авторами.

Стандартный курс в риторической школе занимал три года. Несмотря на то, что некоторые задерживались у учителя красноречия и на больший срок²³, к 20 годам основная масса молодых людей уже заканчивали обучение²⁴. Те из них, кто хотел продолжить образование, могли выбрать один из трех путей: изучение юриспруден-

XXXI. См. подробнее *Norman* (1992). P. 454-461, а также *Cribiore* (2007a). P. 33-37.

²¹ *Lucian. Rhet.* 9.

²² *Cribiore* (2001). P. 226-230.

²³ Например, знаменитый ритор Проэресий. О нем см. *Watts* (2006). P. 49-54.

²⁴ Законом от 370 г. было установлено, что ученики риторов не должны быть старше двадцатилетнего возраста (CTh. XIV.9.1).

ции, медицины и философии. Несмотря на то, что выбравшие эти специализации готовились к различным карьерам, учебные курсы имели много общего, особенно на начальных этапах. Более всего, их объединял курс философии. В значительной степени благодаря влиянию Галена, на протяжении всего позднеантичного и средневекового периодов изучение философии, прежде всего, первой половины аристотелевского «Органона», играло важную роль в медицинском curriculum²⁵. В законоведческих школах «любомудрии», судя по всему, не изучалось настолько подробно, однако многие штудировавшие право студенты предпочитали сначала получить хотя бы базовые представления в философии²⁶. К примеру, в 80-е гг. V в. на лекции александрийских философов-неоплатоников ходил не только в будущем знаменитый врач Гессий, но и будущий законовед Захария Схоластик²⁷.

Восприятие тесной связи классической философской традиции с язычеством сделало преподавание и преподавателей этой дисциплины объектом особо пристального изучения современных исследователей. Однако, несмотря на то, что позднеантичные философы иногда оказывались в гуще политических и религиозных баталий, обучение философии само по себе было довольно банальным. В основном ученики философских школ занимались чтением и комментированием философских текстов и раскрытия заложенных в них смыслов²⁸. Впрочем, несмотря на то, что почти все исследуемые тексты были хорошо известны, их обсуждение зачастую велось на очень высоком критическом уровне и нередко приводило к совсем нетривиальным выводам²⁹. Сохранившиеся конспекты занятий, которые вел последний глава Академии Дамаский Схоларх, к примеру, показывают, что на его семинарах студенты, пытавшиеся

²⁵ Roueché (1999). P. 153-169.

²⁶ Это следует из вступления к «Аммонии» Захарии Схоластика.

²⁷ Zach. Amm. In. 360-368.

²⁸ По крайней мере, в теории. На деле образовательные практики могли сильно различаться от школы к школе. См. Lamberton (2001). P. 442-445; 455.

²⁹ О позднеантичной комментаторской традиции, см. Baltussen (2007). P. 247-281.

проникнуть в глубинные смыслы текстов Платона, критически анализировали сложнейшие комментарии Прокла Диадоха³⁰. В ходе семинара Дамаский представлял отрывок из Платона, далее обращался к прокловскому комментарию, а затем представлял свое собственное понимание оригинального текста и комментариев³¹. Подобные обсуждения позволяли студентам не только понять идеи классических философов, но и постичь принципы неоплатонической традиции³².

Преподаватели философии в еще большей степени, чем грамматики или риторы пытались влиять на образ мыслей и поведение своих воспитанников. В ходе теоретических дискуссий со студентами они часто представляли идеалы поведения философа и приводили примеры, иллюстрировавшие практическое применение философских знаний³³. Этот тезис можно проиллюстрировать текстом самого известного из позднеантичных введений в курс философии – трактата «Прологомены к платоновской философии». В нем примеры идеального поведения представлены в разделе, посвященном этическим и гражданским добродетелям, с постижения которых, с точки зрения автора, следует начинать изучение философии³⁴. Судя

³⁰ *Westerink* (1977). P. 10-14.

³¹ *Westerink* (1977). P. 11. В пример можно привести *In Phaedonem*. I.100.

³² В значительной степени, подобная практика стала возможной благодаря многочисленным пролегоменам, которые позволяли ученикам в общих чертах познакомиться с системой того или иного философа до перехода к разбору оригинальных текстов. Ученикам, получившим общее представление о философской школе, было легче понять, как соотносятся различные тексты, и какое место они занимают в общей системе. См. *Mansfeld* (1994); *Mansfeld* (1998).

³³ Во время первоначального ознакомления с философией студенты узнавали о том, что «Один аспект практической философии — воспитание характера, другой — домоправительство, третий — государство и его благо» (*Alcin. Didask.* 3).

³⁴ *Prolégomènes à la philosophie de Platon* (ed. and trans. *Westerink* 1990). P. 26.30-33. К примеру, Аристотелевская «Этика» использовалась для объяснения норм морали, а его «Политика» при наставлениях в гражданских добродетелях.

по всему, рассуждения философов о важности правильного поведения, были не пустыми словами. Известны случаи, когда преподаватели философии отказывались учить молодых людей, чьи пороки казались неисправимыми³⁵.

Пространство образования в Поздней Античности

Позднеантичным преподавателям приходилось трудиться в самом разном окружении. Иногда занятия проводились в специально оборудованных аудиториях, однако чаще преподаватели вели уроки в менее формализованной обстановке: на свежем воздухе, в храмах или даже гробницах³⁶. Так, на протяжении более чем полувековой своей педагогической карьеры, Либанию довелось преподавать и в собственном доме, и в термах, и неподалеку от храма, и в лектории, расположенном в здании антиохийской курии³⁷. Его Либаний описал довольно подробно: «крытый театр, четыре галереи, образующие в середине между собою двор, обращенный искусственно в сад, с виноградом, фигами, другими деревьями»³⁸. К сожалению, археологам так и не удалось идентифицировать те места, где проходили уроки Либания. Впрочем, немало специально оборудованных под преподавание учебных помещений удалось обнаружить в других городах Восточного Средиземноморья. Например, мы знаем, что в Афинах преподаватели традиционно учили прямо у себя дома. В своем произведении «Жизнь философов и софистов» Евнапий Сардский сохранил описание одного из подобных частных училищ, расположенных в особняке преподававшего в начале IV в. софиста Юлиана. Согласно сообщению историка, здание школы было украшено статуями ее выдающихся выпускников. В нем также находился небольшой отделанный мрамором амфитеатр, где готовились к

³⁵ Так, например, Прокл отказался учить антиохийца Илария. См. *Dam. V. Isid.* 91B.

³⁶ *Cribiore* (2001). P. 21-34.

³⁷ О помещениях, где преподавал Либаний, см. *Cribiore* (2007b). P. 145-146; *Cribiore* (2007a). P. 30. Упоминание Либания о его занятиях в банях, см. в *Lib. Or.* I.55, о здании курии *Lib. Or.* XXII.31; V.45-52. О преподавании в храме и дома, см. *Lib. Or.* I.101-104.

³⁸ *Lib. Or.* XXII.31. Пер. С.П. Шестакова.

публичным выступлениям³⁹. В ходе проводившихся в XX в. раскопок в Афинах было найдено немало позднеантичных помещений, подходивших под описание Евнапия. В одном случае, в преподавательском доме обнаружился не только амфитеатр, но и довольно большая коллекция изваяний⁴⁰. Еще одно здание, найденное археологами, довольно точно соответствует местоположению школы Прокла, обозначенному его учеником Марином⁴¹.

Не менее интересное здание археологи нашли в ходе раскопок в александрийском районе Ком эль-Дикка. В конце V – начале VI вв. училище, включавшее в себя не менее двадцати пяти лекториев, было пристроено к комплексу позднеримских терм⁴². Судя по всему, сооружение являлось частью крупного учебного кампуса, в который также входили общественный театр, значительная открытая территория, очевидно предназначенная для собраний студентов, и украшенный колоннами портик, который вел в аудитории. В каждой из них было по два-три ряда каменных скамей, построенных по периметру стен, а также возвышение по центру — по всей видимости, именно оттуда преподаватель вел занятия⁴³. Несмотря на то, что лектории этого «университета» имели разную площадь, в среднем в них могло уместиться от двадцати до тридцати человек (един-

³⁹ *Eunap. V. Soph.* 483.

⁴⁰ См. *Frantz, Thompson, Travlos* (1988). P. 88-89, а также, подробнее *Shear* (1973). P. 156-164. Предположительно, о том, что эти строения были связаны с философской школой Дамаския, было выдвинуто Франц. См. *Frantz* (1975). P. 36; *Frantz, Thompson, Travlos* (1988). P. 44-47. Недавно П. Афанассиади предположила, что со школой Дамаския был связан самый крупный из найденных на Ареопаге домов — Дом С. Впрочем, сама исследовательница признавалась, что ее гипотеза носит «спекулятивный характер». См. *Athanassiadi* (1999). P. 343-347.

⁴¹ *Marin. V. Procl.* 29; *Karivieri* (1994). P. 115-139.

⁴² Подробное обсуждение археологического материала представлено в работе *Majcherek* (2007). P. 11-150, а само местоположение университета проанализировано в: *McKenzie* (2007). P. 53-83. Ср. *MacCoull* (2007). P. 67-82.

⁴³ *Majcherek* (2007). P. 23-25. Это помещение почти полностью совпадает с сохранившимся в труде Захарии Схоластика описанием аудитории философской школы Александрии. См. *Zach. Amm.* 92-99.

ственным помещением, размеры которого существенно превышают остальные, является расположенный в южной части комплекса театр)⁴⁴. Данные нарративных источников свидетельствуют, что подобные учебные заведения существовали также в Берите⁴⁵ и Константинополе⁴⁶. Согласно сохранившимся сообщениям, в таких училищах преподавали только самые выдающиеся учителя. Так, судя по всему, в Ком эль-Дикка давал лекции неоплатоник Аммоний, занимавший пост штатного философа столицы Египта, а также его коллега *vir clarissimus* Горуполлон⁴⁷.

Внешне скромное жилище учителя буквенной школы, лекторий Либания в здании александрийской курии, афинский дом Прокла и «университетский кампус» в Александрии разительно отличались. Однако все они выполняли одну и ту же роль. Стены любого позднеантичного училища отделяли «пространство образования» от остального мира. Этой цели служили стенные росписи, украшения комнат статуями учеников (как в доме Юлиана) или же тондо с изображениями греческих философов (как было сделано в комнате с апсидами афродизийского «Дома с атриумом»), или же просто особая рассадка учеников вокруг учителя, помогавшая им сосредоточиться на словах своего наставника⁴⁸. Подобная организация пространства (помимо очевидного педагогического значения) помогала устанавливать неоспоримую и непоколебимую академическую иерархию. Непреложность иерархии учитель-ученик проявлялась и в установке возвышавшихся над землей кафедр (как, например, в александрийском «университете»), и в изображавшимся на памятниках античного искусства учителя, сидящем на массивном кресле

⁴⁴ *Majcherek* (2007). P. 25.

⁴⁵ *Exp. tot. mundi*. 25. Ср. *Hall* (2004). P. 66-67.

⁴⁶ CTh. XIV.9.3. Ср. CTh.VI.21.1. О законодательном регулировании деятельности образовательных учреждений в этих городах, см. *Cribiore* (2007b). P. 148-149.

⁴⁷ О должности Аммония, см. *Watts* (2006). P. 209-210. О Горуполлоне, см. *Maspéro* (1914). P. 166.

⁴⁸ Об афродизийских портретах философов, см. *Smith* (1990). P. 151-153. О возможной идентификации Дома с атриумом как школы, см. *Welch* (2007). P. 130.

перед учениками (или учеником)⁴⁹. Судя по всему, даже едва сводившие концы с концами преподаватели буквенных школ, которых обычно называли *chamaididaskaloi* («учителя, сидящие на земле»), сидели на камне, в то время как их ученики сидели на земле — скромный, но неоспоримый знак педагогического авторитета⁵⁰.

Школа и мировоззрение

Существование общего интеллектуального пространства и академической иерархии в позднеантичных школах весьма благотворно влияло на педагогический процесс и способствовало установлению неформальных социальных связей учеников и учителей. Ранее мы уже обращали внимание на то, как элементы грамматического, риторического и философского куррикулума стимулировали учеников следовать определенным социальным нормам. Не меньшее влияние оказывала на поведение студентов атмосфера внутри самих школ и за их пределами. Попав в число учеников одного из позднеантичных училищ, молодой человек принимал на себя новую социальную роль. Несмотря на то, что большинство позднеантичных школяров получали образование в своем родном городе, путешествие в крупный образовательный центр с целью обучения у одного из светил риторики или философии было довольно распространено. Множество молодых людей покидали отчий дом и отправлялись в Афины, Александрию, Рим или Антиохию с целью завершения образования. Каким бы ни было физическое расстояние между школой и родным домом ученика, учителя пытались сделать школьное сообщество «второй семьей» своего воспитанника, а саму школу его «вторым домом». И это были не пустые слова. Даже через много лет после окончания обучения, выпускники именовали своих учителей «отцом» или «матерью», а своих однокашников «братьями». Сами преподаватели нередко видели в воспитанниках своих «детей» и

⁴⁹ См. в основном восходящие в предшествующей эпохе свидетельства, отобранные и прокомментированные Крибиор (*Cribiore* [2001]. Р. 29-32).

⁵⁰ Впрочем, о «сидящих на камнях» мы почти ничего не знаем. В IV в. до н.э. одного учителя высмеивали за то, что он «восседал на камне, уча детей Гаргары алфавиту» (*Anth. Pal.* 11.437). Обсуждение этого отрывка, см. в *Cribiore* (2001). Р. 27.

относились к ним соответственно⁵¹. Подобные проявления взаимных чувств между учителями и учениками не являлись простыми риторическими формулами — позднеантичные источники сохранили немало примеров того, как учителя оказывали поддержку и протекцию выпускникам своих школ⁵². Студенты отвечали своим воспитателям взаимностью. Когда их учитель выступал публично, они устраивали шумные овации⁵³, избегали лекций конкурирующих преподавателей⁵⁴ и даже устраивали потасовки с учениками других школ⁵⁵. Считалось, что за годы обучения молодые люди становились частью одной школьной семьи.

Большинство юношей с нетерпением ждали начала студенческой жизни и готовились к ней. Либаний, к примеру, вспоминал, что его сверстники постоянно рассказывали ему о том, «что слышали от людей старшего поколения об Афинах и тамошней деятельности»⁵⁶. Часто это были истории о великих ораторах и учителях, еще чаще байки о «битвах групп учащихся среди Афин... о том, как юноши на все пускаются, дабы поднять дела у своих руководителей»⁵⁷. Позднее, Либаний с одобрением говорил об отцах, гордившихся тем, что на «телах их сыновей есть признаки войны за своих учителей, рубцы на головах, рубцы на лице, рубцы на ногах, рубцы всюду»⁵⁸. Среди прочих элементов школярской жизни, завораживавших

⁵¹ См., напр., *Lib. Or.* 931; 1009; 1070; 1257; *Syn. Ep.* 16. Подробнее об отношениях между учениками и учителями, см. *Petit* (1957). P. 35-36; *Cribiore* (2007a). P. 138-143.

⁵² Так, ученики могли прибегнуть к поддержке своих учителей в случае ареста (см., напр., *Eunap. V. Soph.* 483), а также в случае, если помощь была нужна их семьям (*Lib. Or.* 359), или даже в попытках получить большее жалование (*Lib. Or.* 428).

⁵³ См., напр., *Eunap. V. Soph.* 483.

⁵⁴ По данным Либания, Юлиану даже официально запретили посещать лекции Либания (*Lib. Or.* XVIII. 13-14).

⁵⁵ Либаний вспоминал, что в школьных баталиях активно участвовали его одноклассники (*Lib. Or.* I.21).

⁵⁶ *Lib. Or.* I.11.

⁵⁷ *Lib. Or.* I.19.

⁵⁸ *Lib. Or.* III.22. Некоторые студенты и вовсе устраивали беспорядки, чтобы прославить своего учителя. См., напр., *Eunap. V. Soph.* 483;

юного Либания, была традиция «захвата юношей, сошедших с грузового судна», и связанная с нею поездка в Коринф, «чтоб подвергнуться там суду из-за захвата людей», и постоянные пиры, и наконец, поиски ссуды «после быстрой растраты состояния»⁵⁹.

Слова Либания наглядно демонстрируют, что учителя, ученики и даже надзиравшие над ними представители власти понимали, что правила школьной жизни разительно отличались от социальных норм, по которым жил остальной римский мир. При этом, совершенно нормальным явлением считалось, что привязавшиеся к своим новым «школьным семьям» студенты проявляли свои симпатии, по сути, противозаконными действиями (например, похищением людей или организацией потасовок). В своей «Исповеди» Августин упоминал, что школяры «наносит тысячу обид, за которые следовало бы по закону наказывать; но обычай берет их под свое покровительство»⁶⁰. Таким образом, студенческий статус легитимировал поведение, которое в ином случае считалось бы недозволённым. Более того, значительная часть образованного общества даже почитала подобные формы студенческого самовыражения чем-то естественным и даже необходимым для формирования школьного сообщества.

Граница между «нормальным» и «школьным» миром устанавливалась посредством ритуалов посвящения в студенты. Лучше всего в источниках освещена традиция, существовавшая в афинских риторических школах в середине — второй половине IV в. Ритуал начинался с того, что прибывшие в школу ученики давали торжественную клятву верности своему наставнику⁶¹, после чего старшие товарищи вели их из школы в баню. Их путь пролегал через наполненную студентами Агору и был сопряжен с определенной опасно-

Himer. Or. 67; а также *Lib.* Or. I.21 об одной из особенно масштабных потасовок.

⁵⁹ *Lib.* Or. I.19.

⁶⁰ *Aug.* Conf. V.8.

⁶¹ Эта клятва могла быть как принесена по собственной воле (как в случае с Евнапием), так и вынужденно (как, например, это было с Либанием, которого похитили и удерживали взаперти, пока он не принес присягу одному учителю [*Lib.* Or. I.16]). Нечто подобное описывал и Гимерий (См. *Himer.* Or. 48.37). Об опыте Евнапия, см. *Eunap.* V. Soph. 458-487.

стью⁶² — по дороге новичков не только осыпали насмешками и угрозами, но и поколачивали⁶³. Добравшись до терм, они должны были с боем войти в парную. Отмывшись, они, наконец, «получали право носить трибон»⁶⁴, в котором выходили в город. Лишь после этого другие студенты, согласно воспоминаниям Григория Назианзина, начинали воспринимать новичка как одного из «своих»⁶⁵.

Церемония инициации являлась первым шагом молодого человека в студенческую жизнь. После нее он становился частью школьного коллектива, и, в случае если он поступал в риторическую школу, облачался в особую «форму» — трибон, которая отличала его от всех остальных жителей империи⁶⁶. Он переставал быть рядовым подданным императора и становился школяром, занимавшим самую нижнюю ступень в иерархии академического мира. С этого момента его взаимоотношения с одноклассниками и учителем регулировались сложными правилами школьной жизни. На вершине социальной пирамиды любой школы, конечно же, стоял сам учитель, выступавший в роли отца этой «семьи». Ниже находились его ассистенты и старшие воспитанники школ⁶⁷, которые в крупных учебных заведениях

⁶² См. *Greg. Naz. Or.* 43.16; об этом ритуале также сообщали Евнапий (*Eunap. V. Soph.* 486) и Олимпиодор Фиванский (*Olymp. Fr.* 28 = *Phot. Bib. Cod.* 80.177f).

⁶³ Григорий Назианзин вспоминал, что церемония «тому, кто не знает, кажется очень страшным и немилосердным, а тому, кто знает наперед, оно весьма приятно и снисходительно, потому что представляющееся грозным делается большей частью для вида, а не действительно таково» (*Greg. Naz. Or.* 43.16). Евнапий тем не менее вспоминал, что процедура была очень выматывающей (*Eunap. V. Soph.* 486). С другой стороны, историк прибыл в Афины в разгар тяжелой болезни.

⁶⁴ *Olymp. Fr.* 28.

⁶⁵ *Greg. Naz. Or.* 43.16.

⁶⁶ Из сообщения Евнапия следует, что ношение трибона для слушателей риторических школ было обязательным (*Eunap. V. Soph.* 487), и, судя по всему, эта традиция была распространена не только в Афинах. Согласно данным Евсевия Кесарийского, учитель Иракла Александрийского заставил его носить трибон, причем ученик настолько свыкся с этой одеждой, что приобрел привычку надевать ее в моменты интеллектуальных занятий (*Euseb. HE. VI.19.12-14*).

⁶⁷ Об ассистентах преподавателей, см. *Watts* (2006). P. 49-53; *Criamore* (2001). P. 28.

выступали в роли связующего звена между наставником и массой возглавляемых старостой⁶⁸ учеников, составлявших основу пирамиды школьного социума. Положение школяра в учебной иерархии, прежде всего, зависело от времени, проведенного в школе. Вся эта система способствовала «дедовщине» — самые молодые и неопытные школяры регулярно подвергались нападкам и издевательствам⁶⁹.

Многие из учеников завязывали в школе крепкие дружеские связи, подчас сохранявшиеся на всю оставшуюся жизнь. Пожалуй, самым ярким и известным описанием взаимной привязанности одноклассников является начавшаяся в Афинах дружба Василия Кесарийского и Григория Назианзина. Впрочем, другие авторы той эпохи оставили не менее подробные и подчас даже более реалистичные описания студенческого товарищества. Например, Евнапий рассказывал, что, прибыв в Афины, его учитель Проересий (тогда еще совсем юный школяр) настолько поиздержался, что вынужден был делить со своим другом Гепесионом не только комнату, но и трибон⁷⁰. О тесной связи одноклассников вспоминал и Синезий Киренский (впрочем, в отличие от молодого Проересия, он был богат и мог позволить себе индивидуальный трибон)⁷¹. В целом выпускники позднеантичных школ вспоминали о годах своего студенчества с той же теплотой, с которой о них вспоминают наши современники. Многие из них всю жизнь оставались верными своему школьному братству, сохраняли контакты с друзьями молодости и даже устраивали античные аналоги наших встреч выпускников⁷².

⁶⁸ В источниках старосты называются по-разному. Их роль в школьной жизни не совсем понятна, однако они, по-видимому, имели какие-то отличные от старших учеников функции. Олимпиодор упоминал, что новички по традиции платили старостам после зачисления в школу (*Olymp. Fr.* 28). О школьной иерархии, а также привилегиях старших учеников, см. *Cribiore* (2007a). P. 201; *Lib.* Ep. 886.

⁶⁹ В Афинах IV в. ученикам-первогодкам часто приходилось держать словесную баталию с целой группой старших учеников (*Greg. Naz. Or.* 43.17). Нечто похожее в V в. было распространено и в юридических школах Берита (*Zach. V. Sev.* 47).

⁷⁰ *Eunap. V. Soph.* 487.

⁷¹ См., напр., письмо Синезия к Геркулиану (*Syn. Ep.* 139).

⁷² *Lib. Or.* LVIII.33; ср. *Cribiore* (2007a). P. 104.

Влияние образования

В реальности жизнь студентов зачастую была не так привлекательна, как вспоминали ностальгирующие по годам беспечной юности писатели IV–V вв. Пропагандируемый учебным kurikulumом шаблон поведения и интеллектуальное взаимодействие школяров и преподавателей действительно способствовали формированию дружеских связей внутри школы. При этом превратности жизни (а также высокая плата, взимаемая за обучение) могли помешать многим ученикам завязать по-настоящему крепкие связи со своими учителями и одноклассниками. Несмотря на то, что подобное поведение не поощрялось, немало учеников переходили от одного наставника к другому, что естественно мешало им впоследствии аффилировать себя с какой-то конкретной школой. Иные школяры по финансовым или личным мотивам оставляли учебу еще до формирования привязанности к «школьной семье» — судя по данным источников, полный трехгодичный курс риторических школ оканчивала меньшая часть учеников⁷³. Впрочем, даже те из них, у кого было достаточно средств для оплаты всего курса, могли стать изгоями в компании одноклассников. Так, к примеру, едва не случилось с Либанием, который за свою заносчивость был подвергнут остракизму товарищами⁷⁴. В 80-е гг. V в. ученики одной из александрийских школ жестоко избили своего одноклассника Паралия за недостаточно почтительное, по их мнению, отношение к религиозным убеждениям его учителя и товарищей⁷⁵. Впрочем, несмотря на это, и Либаний и Паралий впоследствии сохраняли вполне теплые отношения с некоторыми из своих школьных друзей⁷⁶.

Несмотря на подобные эпизоды, влияние, которое образование оказывало на образ действия, мировоззрение и социальные связи позднеримской элиты, невозможно переоценить. Письма той эпохи,

⁷³ Kaster (1988). P. 26-27 на основе выводов Petit (1957). P. 62-65. О студенте, который прервал курс занятий с Либанием, см. *Lib. Ep.* 379. Ср. *Cribiore* (2007a). P. 177.

⁷⁴ Свою реакцию на это Либаний приводил в *Or.* I.17.

⁷⁵ См. *Zach. V. Sev.* 20-24.

⁷⁶ О Либании, см. *Cribiore* (2007a). P. 48; о Паралии, см. *Zach. V. Sev.* 40-43.

являвшиеся основным средством коммуникации представителей образованного слоя, демонстрируют чрезвычайно замысловатый кодекс поведения. Он был порожден начитанностью в классических текстах и взаимным стремлением корреспондентов соответствовать нормам пайдеи. Типичные примеры этого кодекса можно найти в относящейся к рубежу V и VI столетий переписке между газским ритором Прокопием и его другом — александрийским врачом Гессием, незадолго до того потерявшим жену и детей. В письме содержатся самые искренние соболезнования по поводу «ужасной трагедии», которая «по прихоти Судьбы» обрушилась на Гессия⁷⁷. При этом Прокопий посчитал необходимым указать своему другу, что его супруга умерла от тоски по погибшим детям, которая обуяла женщину оттого, что она «была фригийкой, варваркой, не подготовившей свою душу целительной силой философии к принятию решения Судьбы»⁷⁸. В попытке подбодрить друга, Прокопий напоминал ему о философе Анаксагоре, который, признав свою изначально смертную природу, не предался скорби, узнав о том, что вскоре погибнет⁷⁹. Ритор призывал Гессия брать пример с этого философа и демонстрировать приличествующую человеку его круга сдержанность и невозмутимость в несчастье. Интересно, что, когда первое письмо Прокопия не возымело ожидаемого эффекта, газский ритор написал Гессию еще одно послание, в котором, напоминая врачу историю Пифагора, убеждал его отвлечься от скорбных мыслей и «обратить свое внимание на вещи более существенные»⁸⁰. В этих письмах Прокопия запечатлены замечательные примеры «книжной» образованности эпохи. Они написаны отточенным стилем и демонстрируют виртуозное владение техникой литературной аллюзии, при помощи которой ритор побуждал корреспондента не отчаиваться и поступать рационально, с приличествующей познавшему пайдею человеку эмоциональной отрешенностью. Такие послания напоминали представителям образованной элиты империи об

⁷⁷ *Procop.* Ep. 125.1-2.

⁷⁸ *Procop.* Ep. 125.8-9.

⁷⁹ *Procop.* Ep. 125.9-13.

⁸⁰ *Procop.* Ep. 164.29-30.

объединявшей их традиции, а также культурных ценностях и манере поведения, которой им следовало придерживаться.

Свойственная классической пайдейе тенденция обращаться к прошлому в поисках примеров для подражания, показательных ситуаций и остроумных высказываний плохо сочеталась с изменявшейся религиозной атмосферой. Пайдейя была продуктом уходящего в прошлое мира, и отражала идеи и систему ценностей своих создателей — язычников. Классическая мифология и языческая теология являлись неотъемлемой частью породившей ее культурной традиции⁸¹ — в трудах по воспитанию всерьез разбирались такие вопросы, как молодому человеку следует строить отношения с богами⁸². Несмотря на то, что вплоть до VI в. некоторые учителя-язычники продолжали давать подобные наставления избранному кругу своих воспитанников⁸³, уже в конце IV в. большая часть преподавателей начала благоразумно опускать религиозные элементы классического куррикулума⁸⁴. Тем не менее, на протяжении всего позднеантичного периода классическая мифология и языческая теология продолжали зримо или незримо присутствовать в учебных аудиториях⁸⁵.

Зачастую значение языческого элемента искусственно преувеличивали социальные факторы, игравшие роль в жизни позднеантичных школ. Нередко влияние учителей и академического окружения приводило учеников к религиозному перевороту. Так, немало христианских проповедников отмечало, что обучение может способствовать возвращению в язычество. К примеру, в IV в. Григорий Назианзин заявлял: «...душепагубны Афины, потому что изобилуют

⁸¹ В особенности классическая традиция была важна для изучавших философию. О мифологии и ее роли в преподавании, см. *Hermog. Progymnasm.*

⁸² *Plut. Moral.* 7E.

⁸³ Например, судя по свидетельству Дамаския, этим занимался схолярх афинской Академии Гегий (*Dam. V. Isid.* 145B).

⁸⁴ В качестве примера можно привести философа Антонина, который преподавал в Канопе в конце IV в. Об Антонине, см. *Eunap. V. Soph.* 472, а также *Frankfurter* (2000). P. 184-189.

⁸⁵ Так, еще в 20-е гг. VI столетия язычество защищал в своих лекциях Олимпиодор Младший. См. *Olymp. In Gorg.* 47.2.

худым богатством — идолами, которых там больше, нежели в целой Элладе, так что трудно не увлечься за другими, которые их защищают и хвалят»⁸⁶. Два источника конца V века подробно описывают примеры подобного «увлечения». Первый из них — принадлежащее перу Захарии Схоластика «Житие Севера», в котором представлено подробное описание религиозного аспекта жизни восточноримских студентов конца V века. В главе, посвященной школам Александрии, Захария рассказывал историю молодого язычника, ученика грамматической школы Паралии, который был обращен в христианство стараниями своих праведных однокашников⁸⁷. В другой части этого труда агиограф сообщал о том, как христианин Иоанн, учившийся на законоведа в Берите в 90-е годы V столетия, сблизился с группой студентов-язычников и вместе с ними участвовал в языческих ритуалах⁸⁸. На подобное богохульство Иоанна сподвигла несчастная любовь — отвергнутый девушкой юноша решил добиться благоволения объекта своей страсти при помощи колдовства и начал участвовать в магических ритуалах своих друзей-идолопоклонников. Конец этим экспериментам положила группа христианских студентов, которые обнаружили кружок тайных язычников и вернули пристыженного и раскаявшегося Иоанна в лоно Церкви. Этот молодой человек был далеко не единственным последователем новой веры, увлекшимся языческими ритуалами во время обучения в Берите. В одной из своих проповедей крупнейший богослов VI века епископ Север Антиохийский признавал, что, когда он учился в этом городе, он примкнул к компании юношей, «ум которых был развращен эллинскими мифами» и участвовал в языческих ритуалах⁸⁹.

Иногда в школах происходили и настоящие обращения. В текстах, вышедших из-под пера языческих авторов, неоднократно упоминаются христиане, обратившиеся в язычество в школе. Самым известным примером подобного отступничества, конечно же,

⁸⁶ *Greg. Naz. Or.* 43.21. О религиозной и интеллектуальной жизни Афин в IV в., см. *Watts* (2006). P. 48-47.

⁸⁷ Об этом подробно рассказывает Захария. См. *Zach. V. Sev.* 14-40.

⁸⁸ *Zach. V. Sev.* 57-63.

⁸⁹ *Garitte* (1966). P. 335-386.

является император Юлиан. Помимо августа, к числу новообращенных язычников можно отнести жившего в III в. неоплатоника Аммония Саккаса⁹⁰, а также Епифания и Евпрепия — александрийских интеллектуалов V в.⁹¹. Впрочем, из христианских источников известно и о случаях обращения студентов-язычников в новую веру под влиянием своих наставников и однокашников⁹². Но подобные обращения были скорее исключением. Судя по всему, большинство примеров подобных религиозных исканий были лишь мимолетными увлечениями — большая часть «обращенных» в итоге возвращалась к той вере, которую они исповедовали до прихода в школу. Должно быть, позднеримские студенты воспринимали подобные религиозные эксперименты как дозволенную школярам поведенческую девиацию, не сильно отличавшуюся от драки с учеником из конкурирующей школы.

В целом подобное восприятие языческого элемента позднеантичного школьного куррикулума позволяет нам понять причины, по которым большинство христиан вполне терпимо относились к явному доминированию последователей древних культов в системе образования, а также к постоянным отсылкам к классической мифологии в школьном курсе. Впрочем, некоторых, особенно ревностных к вере христиан, эта часть учебного процесса отвращала от образования в целом. Так, согласно «Житию Цезария Арльского», будущий святой, заснув над книгой, увидел, как она превращается в ужасного змея⁹³. Несмотря на то, что это далеко не единственное упоминание о неприятии христианами классической культуры и образованности, подобным образом к ним относилось лишь сравнительно немногочисленное меньшинство последователей новой веры. По сути, христианизация империи и возникновения новой, хри-

⁹⁰ Порфирий Малх писал о том, что «Аммоний был христианином и воспитан был родителями-христианами, но войдя в разум и познакомившись с философией, он перешел к образу жизни, согласному с законами» (*Euseb. HE. VI.19.6-7*).

⁹¹ *Dam. V. Isid. 41*.

⁹² Об этом, например, писал Григорий Чудотворец в послании к Оригену. См. *Trigg (2001). P. 27-52*.

⁹³ *V. Caes. 1.8-9*.

стианской культурной традиции слабо повлияли на сформированные пайдейей литературные вкусы и поведенческие шаблоны представителей элиты римского общества. Многие христианские мыслители той эпохи были широкообразованными людьми, выражавшими свои мысли и поддерживавшими социальные контакты согласно заданным пайдейей нормам — посредством риторически выверенных трактатов и посланий. Эти христианские интеллектуалы следовали духу, а подчас даже и букве, наставлений Василия Кесарийского, увещевавшего своих единоверцев «во всем уподобляясь пчелам, изучать сии [языческие] сочинения» и исследовать «деяния или изречения мужей добрых», чтобы и «из внешних уроков очертить как бы некоторый оттенок добродетели»⁹⁴. Просвещенные последователи нового учения в полной степени осознавали значение школьного образования для личного развития и социального роста и охотно приобщались к достижениям античной культурной традиции, не забывая при этом «посмеиваться над мифами»⁹⁵.

Императоры и их чиновники, в целом, также спокойно смотрели на религиозный элемент позднеимперской педагогической традиции. Было лишь два исключения. Первым из них был Юлиан Отступник, издавший в начале 360-х гг. несколько законов, призванных сделать образовательную систему инструментом религиозной политики⁹⁶. Начало этим попыткам было положено внешне весьма безобидным эдиктом, который был издан весной 362 г. Он предписывал чиновникам из местной и центральной администрации удостоверяться в добронравии кандидатов на пост муниципального грамматика или ритора⁹⁷. Смысл первого закона был пояснен новым постановлением, опубликованным летом того же года. Второй эдикт пояснял, что добронравным может считаться лишь тот преподаватель, который учит тому, во что сам верит⁹⁸. Христиане учили

⁹⁴ *Bas.* Ad adulesc. 5.1; 4.1; 10.1.

⁹⁵ *Chor.* Laud. Marc. 1.4. См. также *Kaster* (1988). P. 80-81. Впрочем, автором подобной рекомендации был епископ.

⁹⁶ Подробнее, см. *Watts* (2006). P. 67-71; *Matthews* (2000). P. 274-277; *Banchich* (1993). P. 5-14.

⁹⁷ *СTh.* XIII.3.5.

⁹⁸ Об этой идее, см. *Cameron* (1994). P. 138.

на примере трудов авторов-язычников, но не верили в их богов, и, следовательно, не были «добронравными». Император требовал от преподавателей-христиан сделать простой выбор: «или не учить тому, что они не считают хорошим, или, если они хотят учить, то учить, прежде всего, делом и убеждать учеников в том, что ни Гомер, ни Гесиод, и никто из тех, кого они толкуют, и чье мнимое невежество и заблуждение по отношению к богам они ранее порицали, на самом деле не таковы»⁹⁹. Фактически, учителям было прямо запрещено критиковать древние верования и как-либо замалчивать этот элемент куррикулума. По сути, император хотел, чтобы преподаватели империи убеждали своих учеников в истинности языческого благочестия¹⁰⁰. Под давлением Юлиана школа начала стремительно превращаться в инструмент его культурно-религиозной политики. Впрочем, вскоре после того, как император был убит, эти постановления были отменены его преемниками¹⁰¹.

Вмешательство в школьную жизнь императора Юстиниана было менее драматично, но имело куда более далекоидущие последствия. В 529 г. в Афинах был оглашен эдикт, воспрещавший кому бы то ни было «преподавать философию и заниматься толкованием небесных знамений»¹⁰². Зачастую исследователи рассматривают этот эдикт как прямой запрет на преподавание философии, имевший силу на всей территории империи. Однако подобная интерпретация не находит подтверждения в наших источниках. Судя по всему, этот эдикт был направлен только против афинских школ¹⁰³. Так или иначе, в 531 г. император опубликовал еще два постановления, которые, хотя и не были специально нацелены на регулирование образовательного процесса, резко ухудшили правовое

⁹⁹ *Jul.* Ep. 61 (Ed. Bidez-Cumont).

¹⁰⁰ Сам император следующим образом охарактеризовал цель своей политики: «Но никому из юношей не запрещается посещать занятия. Ибо, нужно, я думаю, учить, а не наказывать этих безумцев» (*Jul.* Ep. 62 [Ed. Bidez-Cumont]).

¹⁰¹ СTh. XIII.3.6. В Кодексе Феодосия этот закон атрибутируется Валентиниану и Валенту, но дата его издания указывает на то, что он был издан еще при Иовиане.

¹⁰² *Malal. Chron.* 18.47.

¹⁰³ *Watts* (2004). P. 168-182.

положение учителей-язычников¹⁰⁴. Эти эдикты явно издавались с целью подорвать социальные и политические позиции образовательных учреждений, в которых продолжалось отправление языческого культа, а также отдельных, особо влиятельных учителей-язычников. Последователям древней веры было прямо запрещено преподавать и получать муниципальное содержание¹⁰⁵. Императорские чиновники рьяно взялись за исполнение воли своего повелителя. Раскопки, проведенные в Афинах и Афродизии, показывают, что в начале VI в. здания, в которых располагались языческие школы, были заброшены едва ли не в одночасье¹⁰⁶. Впрочем, отдельные язычники продолжили преподавать в других городах империи – вплоть до 60-х гг. VI в. Например, в Александрии философию продолжал преподавать язычник Олимпиодор Младший¹⁰⁷.

Заключение

И язычники, и христиане, в целом, негативно отнеслись к вмешательствам Юлиана и Юстиниана в образовательный процесс. Так, после смерти Отступника Григорий Назианзин яростно критиковал попытку покойного отстранить христиан от преподавания, а также представления императора о том, что «эллинская» образованность и словесность являются достоянием исключительно язычников¹⁰⁸. Некоторые христианские авторы даже назвали образовательную политику Юлиана «новым гонением»¹⁰⁹. Примечательно, что эти акции Юлиана не одобряли и отдельные сторонники императора из числа приверженцев традиционных культов. Так, Аммиан Марцеллин признавал, что, несмотря на то, что «изданные Юлианом

¹⁰⁴ CJ. I.11.9-10.

¹⁰⁵ Судя по всему, именно это подразумевалось под «*demosia sitesis*».

¹⁰⁶ Об Афинских свидетельствах, см. *Frantz, Thompson, Travlos* (1988). P. 88-89; *Shear* (1973). P. 156-164. О данных Афродизия, см. *Welch* (2007). P. 130.

¹⁰⁷ Лекции Олимпиодора по Аристотелевской «Метеорологике» могут быть точно датированы мартом или апрелем 565 г. О дате, см. *Neugebauer* (2004). P. 1043-1045.

¹⁰⁸ *Greg. Naz. Or.* IV.4-5; 104-112.

¹⁰⁹ О восприятии политики Юлиана, как гонения, см. *Soc.* HE.III.12, а также *Soz.* V.18; *Ruf.* HE.I.32; *Theod.* III.8.

указы... были вообще хороши» запрет на преподавательскую деятельность «исповедовавшим христианскую религию риторам и грамматикам», был мерой жестокой и несправедливой, а Евнапий и Либаний и вовсе предпочли умолчать об этом аспекте политики своего кумира¹¹⁰. Свидетельства о недовольстве действиями Юстиниана также сохранились в языческих и христианских источниках. В комментариях на «Энхиридион» Эпиктета неоплатоник Симпликий приводил долгое рассуждение о должном политическом поведении философа¹¹¹. Будучи верным последователем платонического учения, он отмечает, что философ является «отцом и учителем для всех, общим исправителем, советником и хранителем»¹¹². С точки зрения Симпликия, если политика не позволяет философу исполнять свой долг, «ему следует покинуть край, который нельзя излечить, и отправиться в изгнание, чтобы, если это возможно, найти другую, лучшую землю»¹¹³. Эти рассуждения можно было бы признать оторванными от реальности, если бы Симпликий и шесть его коллег не приняли их за руководство к действию: после закрытия Юстинианом афинской Академии они иммигрировали в Персию. Примечательно, что христианский историк Агафий полностью оправдывал действия укrywшихся в пределах враждебного Риму государства неоплатоников, которых он называл «цветом и вершиной всех занимающихся философией в наше время... ведь законами, как не принявшим установленных верований им было запрещено оставаться в безопасности дома»¹¹⁴.

Неприятие, с которым языческие и христианские авторы упоминали о попытках императорской власти регулировать деятельность учителей, показывает, что многие жители Римской империи считали необходимым отделять образовательный процесс от политики и религии. По сути, традиционная культура продолжала высо-

¹¹⁰ *Amm.* XXV.4.20.

¹¹¹ Подробный анализ свидетельств, см. в: *O'Meara* (2004). P. 89-98.

¹¹² *Simp.* In. Ench, 65.3.

¹¹³ *Simp.* In. Ench, 65.35.

¹¹⁴ *Agath.* II.30.3-4. Сообщение Агафия об эмиграции философов-неоплатоников из Римской империи возможно основывалось на рассказе одного из них. См. *Cameron* (1970). P. 101-102.

ко цениться на протяжении всего позднеантичного периода, несмотря на драматические изменения в религиозной и социально-политической жизни римского общества. Более того, именно в эту эпоху классический образовательный куррикулум перестает быть исключительным достоянием сферы распространения греческого и латинского языков. Так, на территории Персии действовала сироязычная Нисибисская школа, ученики которой знакомились с начатками неоплатонической философии¹¹⁵. К концу VI столетия академическая атмосфера этого училища переняла многие элементы, характерные для риторических и философских школ Римской империи. В ней утвердилась практика жесткой приписки учеников к одному наставнику; был введен кодекс поведения школяров, которые отличались от остальных жителей Персидской державы даже внешним видом и платьем¹¹⁶. Схожая школьная культура сложилась и в монастыре Кен-Нешре, который стал центром сирийской учености по римскую сторону границы. Из его стен в VII–VIII вв. вышло несколько видных сирийских комментаторов Аристотеля¹¹⁷. Влияние римских философских и в особенности медицинских школ на сироязычных мыслителей из Нисибиса и Кен-Нешре впоследствии способствовало сохранению античного знания и его рецепции в мире средневекового ислама¹¹⁸.

В целом период Поздней Античности был необычайно благополучной эпохой для школ. В значительной степени расцвет образовательной традиции был связан с тем, что именно в училищах юнцы из благородных фамилий получали доступ к идеям, языку и опыту, которые в прямом смысле слова превращали их в представи-

¹¹⁵ О Нисибинской школе, см. *Becker* (2006).

¹¹⁶ Специфика структуры этой школы подробно освещается в «Правилах святой школы города Нисибина». Об этом источнике, см. *Becker* (2008). Нормы поведения студентов Сирийского училища, описанные в «Правилах», предоставляли школярам гораздо меньшую свободу в сравнение со школами Римской империи. Оно и не удивительно, в отличие от выпускников афинских и александрийских школ, студенты, окончившие Нисибинское училище обычно вступали в ряды клира.

¹¹⁷ О Кен-Нешре, см. *Watt* (1999). P. 155-169; *Brock* (1999). P. 3-18.

¹¹⁸ Дискуссию о характерных особенностях этого процесса и его репрезентации в литературе, см. *Gutas* (1999). P. 155-194.

телей элиты Римской империи. Школьное обучение зиждилось на трех столпах: изучении грамматики, овладении риторическими навыками и знакомстве с литературным канонem. Приобщение к этой традиции проходило в особом академическом мире. В нем была своя иерархия, свои правила, законы и манера поведения, которые давали студентам возможность едва ли не беспрепятственно переходить почти все границы дозволенного и предпринимать опасные в иных условиях религиозные эксперименты. Освобожденные от необходимости соблюдать привычные общественные нормы, молодые люди получали самые широкие возможности для взаимодействия друг с другом, проявления своих симпатий и антипатий. В ходе подобной социализации юноши часто завязывали дружеские отношения, которые затем поддерживались при помощи полученных в ходе учебы литературных навыков. В совокупности все это позволяло традициям классического образования процветать на протяжении Поздней Античности и сохраниться даже после завершения этого периода.

*Перевод с английского языка и примечания
М.А. ВЕДЕШКИНА*

БИБЛИОГРАФИЯ И ЕЕ СОКРАЩЕНИЯ (REFERENCES)

- Athanassiadi* (1999). — *Athanassiadi P.* Damascius: The Philosophical History. Athens, Greece: Oakville, CT: Apamea, 1999.
- Baltussen* (2007). — *Baltussen H.* From Polemic to Exegesis: The Ancient Philosophical Commentary // *Poetics Today*. 28. 2007. P. 247-281.
- Banchich* (1993). — *Banchich T.M.* Julian's School Laws. Cod. Theod. 13.5.5 and Ep. 42 // *The Ancient world*. 24. 1993. P. 5-14.
- Bloomer* (1997). — *Bloomer W.M.* Schooling in Persona: Imagination and Subordination in Roman Education // *Classical Antiquity*. 16. 1997. P. 57-78.
- Bonner* (1977). — *Bonner S.F.* Education in ancient Rome: from the elder Cato to the younger Pliny. Routledge, 1977.
- Booth* (1983). — *Booth A.D.* À quel age Libanius est-il entré à l'école du rhéteur? // *Byzantion*. 53. 1983. P. 157-163.

- Brock* (1999). — *Brock S.P.* The Syriac Commentary Tradition // Glosses and commentaries on Aristotelian logical texts: the Syriac, Arabic and medieval Latin traditions / Ed. by C.S.F. Burnett. London: Warburg Institute, University of London, 1999. P. 3-18.
- Brown* (1992). — *Brown P.* Power and Persuasion in Late Antiquity: Towards a Christian Empire. Madison, Wis: University of Wisconsin Press, 1992.
- Cameron* (1970). — *Cameron A.* Agathias. Oxford: Clarendon Press, 1970.
- Cameron* (1994). — *Cameron A.* Christianity and the Rhetoric of Empire. Berkeley: University of California Press, 1994.
- Cribiore* (2001). — *Cribiore R.* Gymnastics of the Mind: Greek Education in Hellenistic and Roman Egypt. Princeton Oxford: Princeton University Press, 2005.
- Cribiore* (2007a). — *Cribiore R.* Spaces for Teaching in Late Antiquity // Alexandria: Auditoria of Kom el-Dikka and Late Antique Education / Ed. by T. Markiewicz, E. Wipszycka, T. Derda. Warsaw: Journal of Juristic Papyrology, 2007. P. 143-150.
- Cribiore* (2007b). — *Cribiore R.* The school of Libanius in late antique Antioch. Princeton: Princeton University Press, 2007.
- Cribiore* (1996). — *Cribiore R.* Writing, Teachers, and Students in Graeco-Roman Egypt. Atlanta: Scholars Press, 1996.
- Dionisotti* (1982). — *Dionisotti A.C.* From Ausonius' Schooldays? A Schoolbook and its Relatives // The Journal of Roman Studies. 72. 1982. P. 83-125.
- Frankfurter* (2000). — *Frankfurter D.* Religion in Roman Egypt: Assimilation and Resistance. Princeton, N.J: Princeton University Press, 2000.
- Frantz* (1975). — *Frantz A.* Pagan Philosophers in Christian Athens // Proceedings of the American Philosophical Society. 119. 1975. P. 29-38.
- Frantz., Thompson, Travlos* (1988). — *Frantz A., Thompson H.A., Travlos J.* Late Antiquity: A.D. 267–700 // The Athenian Agora. 24. 1988. P. iii-156.
- Garitte* (1966). — *Garitte G.* Textes hagiographiques orientaux relatifs à S. Leonce de Tripoli: II. L'homélie copte de Severe d'Antioche // Museon. 79. 1966. P. 335-386.
- Gutas* (1999). — *Gutas D.* The 'Alexandria to Baghdad' Complex of Narratives; A Contribution to the Study of Philosophical and Medical Historiography among the Arabs // Documenti e Studi sulla Tradizione Filosofea Medievale. 10.1999. P. 155-194.
- Hall* (2004). — *Hall L.* Roman Berytus: Beirut in late antiquity. London: Routledge, 2004.

- Hanson* (1991). — *Hanson A.* Ancient Illiteracy // Literacy in the Roman World / J.L. Humphries. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1991. P. 159-198.
- Harris* (1989). — *Harris W.V.* Ancient literacy. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1989.
- Harris* (2001). — *Harris W.V.* Restraining rage: the ideology of anger control in classical antiquity. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 2001.
- Hopkins* (1991). — *Hopkins K.* Conquest by Book // Literacy in the Roman World / J.L. Humphries. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1991. P. 133-158.
- Karivieri* (1994). — *Karivieri A.* The House of Proclus; on the Southern Slope of the Acropolis: A Contribution // Post-Herulian Athens: Papers and Monographs of the Finnish Institute at Athens, / Ed. by P. Castrén. Helsinki: Suomen Ateenan-instituutin säätiö, 1994. P. 115-139.
- Kaster* (1988). — *Kaster R.A.* Guardians of Language: The Grammarian and Society in Late Antiquity. Berkeley: University of California Press, 1988.
- Lamberton* (2001). — *Lamberton R.* The Schools of Platonic Philosophy of the Roman Empire: The Evidence of the Biographies. // Education in Greek and Roman antiquity / Ed. by Y.L. Too. Leiden; Boston: Brill, 2001. P. 433-458.
- MacCoull* (2007). — *MacCoull L.S.B.* Philosophy in its Social Context // Egypt in the Byzantine world, 300–700 / Ed. by Roger S. Bagnall. Cambridge, UK; New York: Cambridge University Press, 2007. P. 67-82.
- Majcherek* (2007). — *Majcherek G.* The Late Roman Auditoria // Alexandria: Auditoria of Kom el-Dikka and Late Antique Education / Tomasz Markiewicz, Ewa Wipszycka, Tomasz Derda. Warsaw: Journal of Juristic Papyrology, 2007. P. 11-150.
- Mansfeld* (1998). — *Mansfeld J.* Prolegomena Mathematica: From Apollonius of Perga to the Late Neoplatonism. Leiden; Boston: Brill, 1998.
- Mansfeld* (1994). — *Mansfeld J.* Prolegomena: Questions to Be Settled Before the Study of an Author, or a Text. Leiden The Netherlands; New York: Brill, 1994.
- Marrou* (1956). — *Marrou H.-I.* Histoire de l'éducation dans l'Antiquité. Paris: Éditions du Seuil, 1956.
- Marrou* (1937). — *Marrou H.-I.* ΜΟΥΣΙΚΟΣ ΑΝΗΡ: étude sur les scènes de la vie intellectuelle figurant sur les monuments funéraires romains. France: Université de Paris (1896–1968). Faculté des lettres, 1937.

- Maspéro* (1914). — *Maspéro J.* Horapollon et la fin du paganisme égyptien // BIFAO. 11. 1914. P. 163-195.
- Matthews* (2000). — *Matthews J.* Laying down the law: a study of the Theodosian code. New Haven: Yale University Press, 2000.
- Matthews* (1989). — *Matthews J.* Roman Empire of Ammianus. London: Duckworth Publishing, 1989.
- McKenzie* (2007). — *McKenzie J.* The Place in Late Antique Alexandria 'Where the Alchemists and Scholars Sit... Was Like Stairs.' // Alexandria: Auditoria of Kom el-Dikka and Late Antique Education / Ed. by T. Markiewicz, E. Wipszycka, T. Derda. Warsaw: Journal of Juristic Papyrology, 2007. P. 53-83.
- Morgan* (1998). — *Morgan T.* Literate Education in the Hellenistic and Roman Worlds. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- Neugebauer* (2004). — *Neugebauer O.* A History of Ancient Mathematical Astronomy. New York: Springer – Verlag, 2004.
- Norman* (1992). — *Norman A.F.* Libanius: Autobiography and Selected Letters, Volume II, Letters 51–193. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1992.
- O'Meara* (2004). — *O'Meara D.J.* Simplicius on the Place of the Philosopher in the City (in Epictetum Chap. 32) // Mélanges de l'Université Saint-Joseph. 57. 2004. P. 89-98.
- Petit P.* (1957). — *Petit P.* Les étudiants de Libanius. Paris: Nouvelles éditions latines, 1957.
- Roueché* (1999). — *Roueché M.* Did Medical Students Study Philosophy in Alexandria? // Bulletin of the Institute of Classical Studies. 43. 1999. P. 153-169.
- Shear* (1973). — *Shear T.L.* The Athenian Agora; Excavations of 1971 // Hesperia. 42. 1973. P. 156-164.
- Smith* (1996). — *Smith M.F.* The philosophical inscription of Diogenes of Oinoanda. Ergänzungsbände zu den tituli Asiae Minoris; Nr. 20. Wien: Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften, 1996.
- Smith* (1990). — *Smith R.R.R.* Late Roman Philosopher Portraits from Aphrodisias // The Journal of Roman Studies. 80. 1990. P. 127-155.
- Becker* (2006). — *Becker A.H.* Fear of God and the beginning of wisdom: the School of Nisibis and Christian scholastic culture in late antique Mesopotamia. Divinations. Philadelphia, Pa: University of Pennsylvania Press, 2006.

- Becker* (2008). — *Becker A.H.* Sources for the history of the School of Nisibis / Adam H. Becker. Translated texts for historians, 50. Liverpool: Liverpool Univ. Press, 2008.
- Trigg* (2001). — *Trigg J.W.* God's Marvelous Oikonomia: Reflections on Origen's Understanding of Divine and Human Pedagogy in the Address Ascribed to Gregory Thaumaturgus // *Journal of Early Christian Studies*. 9. 2001. P. 27-52.
- Watt* (1999). — *Watt J.W.* A Portrait of John bar Aphtonia, Founder of the Monastery of Qennesheh // *Portraits of Spiritual Authority / J.W. Watt, J.W. Drijvers*, 1999. P. 155-169.
- Watts* (2006). — *Watts E.* City and school in late antique Athens and Alexandria. Berkeley: University of California Press, 2006.
- Watts* (2004). — *Watts E.* Justinian, Malalas, and the End of Athenian Philosophical Teaching in A.D. 529 // *The Journal of Roman Studies*. 94. 2004. P. 168-182.
- Webb* (2001). — *Webb R.* The Progymnasmata as Practice // *Education in Greek and Roman Antiquity / Ed. by Y.L. Too*. Leiden: Brill, 2001. P. 289-316.
- Welch* (2007). — *Welch K.* Some architectural prototypes for the auditoria at Kom el-Dikka and three late antique (fifth century AD) comparanda from Aphrodisias in Caria // *Alexandria: Auditoria of Kom el-Dikka and Late Antique Education / Ed. by T. Markiewicz, E. Wipszycka, T. Derda*. Warsaw: *Journal of Juristic Papyrology*, 2007. P. 115-134.
- Westerink* (1977). — *Westerink L.G.* The Greek commentaries on Plato's *Phaedo*. *Verhandelingen der Koninklijke Nederlandse Akademie van Wetenschappen, Afd. Letterkunde; nieuwe reeks, deel 92-93*. Amsterdam; New York: North-Holland Pub. Co, 1977. Vol. 2.
- Youtie* (1971a). — *Youtie H.C.* Agrammatos: An Aspect of Greek Society in Egypt // *HSCP*. 75. 1971. P. 161-176.
- Youtie* (1971b). — *Youtie H.C.* Bradeosgraphon: Between Literacy and Illiteracy // *GRBS*. 12. 1971. P. 239-261.

Edward WATTS

SPEAKING, THINKING, AND SOCIALIZING
EDUCATION IN LATE ANTIQUITY

The article by E.J. Watts, first published in English in *The Oxford Handbook of Late Antiquity*, summarizes the author's research on

education in Late Antiquity. The historian focuses on the value of education for self-representation and worldview of the higher stratas of the late Roman society, characterizes the influence of schools on the formation of social ties among the imperial elite, gives a general description of the educational system from its lower levels (elementary letter schools) to higher education institutions of the empire (philosophical, law and medical schools). Particular attention is paid to the daily life of students, their relations with colleagues and teachers, and the importance of religion in educational practice. In addition, the article discusses the features of the Late Antique educational space and the state educational policy.