

РАЗДЕЛ III
ФИЛОСОФИЯ РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА И ОБРАЗОВАНИЯ
Part III. PHILOSOPHY OF DEVELOPMENT
OF SOCIETY AND EDUCATION

Философия образования. 2024. Т. 24, № 1
Philosophy of Education, 2024, vol. 24, no. 1

Научная статья

УДК 1:316+13+1(091)+37.0

DOI: 10.15372/PNE20240104

EDN: PNHAWI

**Особенности древнеримской философии образования:
историко-педагогический анализ**

Лалуев Владимир Яковлевич

Сибирский государственный университет путей сообщения, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия, vladimir_laluev@mail.ru, <http://orcid.org/0000-0002-9005-9959>

Аннотация. *Введение.* Актуальность темы исследования обусловлена обращением к особенностям древнеримской философии образования как социокультурного феномена с целью выявления в ней наиболее эффективной образовательной стратегии и полезной информации для современной педагогики. Модель древнеримской философии образования традиционно связывают с древнегреческой, разработанной Сократом, Платоном и Аристотелем, где учитель представлен наставником и носителем информации, обучающим навыкам логического мышления древнеримских юношей, делящимся с ними накопленные знания. *Методология.* Исследование представляет собой историко-теоретический анализ в области философии образования с использованием компаративистского, герменевтического и гносеологического подходов. *Обсуждение.* Для выработки научно-теоретического подхода в условиях нарастания цифровизации и информатизации российского общества необходимо отрефлексировать умение извлекать из истории философско-педагогические выводы, определять логику происходящих социально-политических событий и перенимать опыт реакции на вызовы социально-политических событий. При таком подходе к решению поставленных задач исследование древнеримской образовательной системы открывает возможность использования методологии философии образования (онтологии, эпистемологии и аксиологии). Субъективность автора в исследовании особенностей древнеримского образования позволяет выделить существенные праксиологические основы, которые в современной философии образования способны повлиять на формирование новой экосистемы образовательного пространства. Новизна исследования древнеримской философии образования обусловлена принципом

преемственности в исторически сложившихся моделях образования и роли педагогов и философов как основоположников актуальной образовательной системы. *Заключение.* Результаты исследования могут быть использованы современной педагогикой для рефлексии историчности в преемственности философско-образовательных традиций.

Ключевые слова: древнеримская и древнегреческая система образования, философия образования, системный подход, трехступенчатая система образования, риторские школы, тьютор, римская семья

Для цитирования: Лалуев В. Я. Особенности древнеримской философии образования: историко-педагогический анализ // Философия образования. 2024. Т. 24, № 1. С. 55–70. DOI: <https://doi.org/10.15372/PHE20240104>

Scientific article

Features of the Ancient Roman Philosophy of education: historical and pedagogical analysis

Vladimir Ya. Laluev

Siberian State Transport University, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, vladimir_laluev@mail.ru, <http://orsid.org/0000-0002-9005-9959>

Abstract. *Introduction.* The relevance of the research topic is due to the appeal to the peculiarities of the ancient Roman philosophy of education as a socio-cultural phenomenon, which is aimed at identifying the most effective educational strategy in it and the availability of useful information for modern pedagogy. The model of the ancient Roman philosophy of education is traditionally associated with the ancient Greek one, developed by such giants of philosophical thought as Socrates, Plato and Aristotle, where the teacher is presented as a mentor teaching logical thinking skills to ancient Roman youths, sharing with them the accumulated knowledge that defines the teacher as a carrier of information. *Methodology.* The research is a historical and theoretical concept in the field of philosophy of education using comparative, hermeneutical and existential approaches. *Discussion.* In order to develop a scientific and theoretical approach in the context of increasing digitalization and informatization of Russian society, it becomes necessary to reflect on such points of view as the ability to extract philosophical and pedagogical conclusions from history, the logic of ongoing socio-political events and the experience of responding to the challenges of socio-political events. With this approach to solving the tasks of studying the ancient Roman educational system, it becomes possible to connect the tools of the philosophy of education (ontology, epistemology and axiology). Subjectivity to the study of the features of ancient Roman education aims to highlight those essential tools that are already available in modern philosophy to explain the historical socio-cultural situation. *Conclusion.* The results of the research can be used by modern pedagogy to reflect historicity in the formation of the philosophy of education.

Keywords: ancient Roman and ancient Greek education system, philosophy of education, systematic approach, three-stage education system, rhetorical schools, tutor, Roman family

For citation: Laluev V. Ya. Features of the Ancient Roman Philosophy of education: historical and pedagogical analysis. *Philosophy of Education*, 2024, vol. 24, no. 1, pp. 55–70. DOI: <https://doi.org/10.15372/PHE20240104>

Введение. Великими считаются такие страны и эпохи, в которых появляются одаренные мыслители или лидеры. Но даже такие признанные гиганты немецкой классической философской мысли, как И. Кант, Г. В. Ф. Гегель, Ф. В. Шеллинг, И. Г. Фихте, не могут сравниться по силе и глубине воздействия с Сократом, Платоном и Аристотелем. Учитывая при этом тот факт, что в древнеримском мире в отличие от древнегреческого наиболее уважаемыми людьми были не философы и не педагоги, а военачальники и политические диктаторы. Римский социальный интеллект получил свое выражение в организации военных и политических институтов, а не в создании научных центров или образовательных академий.

Впоследствии родовой строй, характерный для Апеннинского полуострова, уступил место городам-государствам с четким внутренним устройством, во многом схожим с древнегреческим. Управляли ими обычно царствующие особы или сенат, состоявший из зажиточных древнеримских граждан, которых называли патрициями. Патрициям принадлежала полная власть до тех пор, пока граждане второго сорта (плебеи) не начали бунтовать и угрожать отделением и созданием собственного города-государства. Как следствие, патриции вынуждены были предоставить плебеям политические права, что выражалось в выделении им земельных участков за военную службу. Но, кроме этих привилегий, они добились права избирать в органы городского самоуправления своих лидеров или трибунов. Патриции же вместе с царствующими особами сохраняли контроль за общим управлением, а плебеям представлялась возможность приобретения земельных участков, которые в конечном счете превратились в предмет торга между двумя социальными классами. Но, несмотря на социальные компромиссы, классовые различия между ними по-прежнему сохранялись.

С VI в. до н. э. в Риме начался процесс изгнания царствующих особ и установление республиканской формы правления под руководством консулов. Республиканский строй просуществовал с конца VI по I в. до н. э. К этому времени римским войскам удалось завоевать близлежащие города-государства и к III в. до н. э. Рим стал сильной военной державой. Однако в культурном отношении римский народ не очень далеко ушел от состояния варварства. Это наглядно проявляется в том, что официальные образовательные школы в Риме открылись только в III в. до н. э. и поначалу полностью подчинялись греческому влиянию, поскольку учителями в них были греческие рабы. Исходя из социальных условий для практичных римлян образование не сводилось только к формальному обучению. Их прежде всего заботило создание могучей империи, а не культуры. Римляне считали, что главная цель образования заключается в воспитании достойных граждан. Но,

будучи практичными людьми, они признавали превосходство греческой культуры и ее образовательной системы над римской¹.

Таким образом, можно признать, что древнеримская система образования полностью сложилась только к концу I в. до н. э., причем главным образом благодаря завоеванию Греции. Однако, по сути, этот процесс начался еще с момента основания Рима как города-полиса. Ближайший к Риму греческий город Кумы оказывал благотворное культурное влияние. Иными словами, Рим никогда не был свободен от воздействия эллинизма, а на самих греков огромное оказали влияние этруски, жившие между реками Арно и Тибр в IV в. до н. э., игравшие важную роль на Апеннинском полуострове. Этруски, или «разенны», представляли собой резкую противоположность как латинским и сабельским италикам, так и грекам. По телосложению они отличались от греко-итальянских племен, а нравы и обычаи свидетельствовали об их индивидуальной самобытности. Вывод подтверждается еще одним доказательством их непохожести: языком, который ученым не удалось определить и классифицировать в соотношении с известными языками [1, с. 108].

По мере становления Римского государства греческое культурное влияние усиливалось. С падением области Тарента в 272 г. до н. э., больше известной как «Великая Греция», она полностью подпала под власть римлян. После долгой серии войн в 168 г. до н. э. была завоевана Македония, а в 132 г. до н. э. – Пергамское царство. Но, несмотря на успешные завоевания, историки справедливо подчеркивают огромное значение для Рима соприкосновения с эллинизмом. Так считает философ и педагог R. F. Butts: «Рим выиграл военные битвы, а греки победили в “интеллектуальной войне”» [2, р. 103]. Историк и педагог Nadas Moses утверждает, что «наиболее характерная отличительная черта греков заключалась в том, что где бы они ни селились, сразу же открывали школы и организованное обучение, что становилось главным фактором в процессе эллинизации. Однако такой подход греков к образованию вызвал сопротивление некоторых римлян этому позитивному процессу» [3, р. 59]. Об этом же пишет Paul Edwards².

Формированию целостного представления о становлении философии образования как науки и особой сферы человеческой практики, соответствующей тенденциям развития российского общества в журнале «Философия образования / Philosophy of education» посвящен раздел «История философии образования», где отмечается, что «исследование генезиса философии образования необходимо для понимания современных исторических подходов к развитию мировоззренческих и методологических

¹ Народная энциклопедия. Т. VIII. Исторический. М.: Типография т-ва И. Д. Сытина, 1912. С. 61–75.

² Edwards P. The Encyclopedia of Philosophy. N. Y.: Free Press, 1967. 362 p.

оснований гуманитарного знания в современной цивилизации» [4, с. 156], формирующегося в качестве отдельной части парадигмально-дифференцированной системы «образование – общество», «образование – человек». Отечественные философы, творчески используя идеи мировой философии образования [5–10], взвешенно, с учетом рациональных (а не эмоциональных) ценностных ориентиров приходят к обоснованию практико-ориентированных подходов, среди которых имеют место альтернативные варианты развития российского исторического образовательного процесса.

Методология. Историко-теоретический анализ древнеримской образовательной традиции имеет основанием компаративистский, герменевтический и гносеологический подходы. Ключевым методом исследования в статье выступает философско-педагогический способ объяснения особенностей древнеримской системы образования, непосредственно связанной с древнегреческой философией образования и охватывающей широкий спектр концепций, взглядов на историю ее возникновения и функционирования. Сравнительный анализ образовательных систем Древней Греции и Древнего Рима включает синтез, интерпретацию и проблематизацию. Объектом исследования является древнеримская философия образования. Предметом исследования – процесс становления и развития древнеримской системы образования и ее связь с древнегреческой.

Обсуждение. Современные историки и педагоги обращают внимание на то, что при исследовании древнеримской философии образования необходимо учитывать прежде всего системный подход с учетом особенностей, которые древнеримская философия образования позаимствовала от древнегреческой. Так, знаменитый римский государственный деятель и оратор Цицерон был одним из тех, кто высоко ценил достижения древнегреческой культуры и систему образования. Он настойчиво рекомендовал своим согражданам изучать греческий язык, философские труды и способы развития человека.

Системный метод при анализе процесса формирования древнеримской философии образования позволяет выделить в ней следующие направления:

1) социально-политическое направление, которое находится в основе философии образования, учитывает ее направленность на формирование образованной личности, способной служить римскому государству и обществу;

2) антропологическое направление в исследовании древнеримской философии образования, определяющей методы и принципы формирования личности детей, юношества и римских граждан как людей разумных (Homo Sapiens), стремящихся повысить свой интеллектуальный уровень, чтобы стать достойными гражданами Рима [11].

Таким образом, интеллектуальное воздействие древнегреческой культуры непреодолимо распространялось на все сферы бытия. Это в конечном счете привело к тому, что обширные районы цивилизованного мира можно было считать эллинскими или эллинистическими (примерно с 800 г. до н. э. по 200 г. н. э.). Кроме этого, существенную роль в процессе эллинизации сыграли военные походы греческих полководцев, например, Александра Македонского. Благодаря греческим завоеваниям, по мнению R. Freeman Butts, «были созданы благоприятные социально-политические условия. По сути, основой такого успешного распространения послужила политическая, военная и экономическая смелость греков, а также их язык, литература, философия, знания, искусство и образ жизни» [2, р. 103].

Несмотря на то что политическая власть теперь принадлежала римлянам, греки понимали, что у них более высокая культура. Народ, мечтавший о правителях-философах и идеальном государстве, не видел достоинств в военизированной организации римского общества. Наоборот, греки считали римлян нелюбознательным и совершенно непохожими на них с их способностью к творческим и умозрительным размышлениям. Они сознавали, что после непродолжительной борьбы их культура будет с готовностью воспринята римлянами. Цицерон, обладая тонким политическим чутьем, признавал и высоко оценивал превосходство интеллектуальных достижений греков, древнегреческой культуры. Он посвятил несколько лет жизни переводу на латинский язык сочинений Платона и греческих моралистов.

При этом следует признать, что древнегреческое образование, по сути, было теоретическим и направленным на развитие более широкого «круга знаний». Руководствуясь этим критерием, особое внимание греки уделяли не столько искусству риторики, сколько учениям теоретиков образования, таким как Платон, Аристотель³. Более того, они серьезно интересовались вопросами этики, добродетели, музыки и предметами, которые составили впоследствии основу средневековой программы обучения: грамматики, логики и риторики [12]. Древнегреческое образование в своей основе имело гуманитарную ориентацию, которая не получила надлежащей организованности у римлян. Образовательные школы для детей в Римской империи работали только там, где в данный момент находился греческий учитель. То есть во времена Виктора и Катона греческое образование получило не только широкое распространение в Римской империи, но и способствовало функционированию римского образования, которое пока не продвинулось дальше первых шагов.

В отличие от древнегреческой системы образования с ее эстетической направленностью древнеримская система образования была более педан-

³ Платон, Аристотель. Пайдейя. Восхождение к доблести. М.: УРАО, 2002. 474 с.

тичной и ориентированной на практику. Там, где греки, например, изучали поэму, римляне – законодательство города. Единственное усовершенствование, которое внесли практичные римляне в греческую педагогику заключалось в том, что они создали таблицу академических уровней образования. Иными словами, можно признать, что практичные римляне разработали трехступенчатую систему образования: 1) начальные школы; 2) средние школы; 3) риторские школы (наподобие современных колледжей), которыми подробно рассмотрим далее.

Прежде чем перейти к сравнительному анализу трехступенчатой системы древнеримского образования и ее отличий от древнегреческой, отметим роль римской семьи. Характерно, что на ранних этапах жизнь в Риме строилась на соблюдении традиций и ответственности за передачу будущим поколениям знаний о ценностях, обязанностях и ритуалах, связанных с этими традициями. Эта роль лежала на отце как на главе семьи. Обучение детей в римской семье имело такой глубокий традиционный подтекст, что становится необходимостью сохранения семейного воспитания и образования как в раннем периоде Древнего Рима, так и во времена Республики, многие римляне все еще обучали детей дома. Для сравнения в Древней Греции начальное обучение ребенка доверялось рабу или привлеченному для этих целей опекуну или педагогу⁴.

Римское понятие «тьютор» (опекун), в отличие от греческого, имело более широкие коннотации, чем те, которые относятся к учителю или наставнику. Изначально «тьютор» означает «попечитель подопечного». Как и у греков, обучение в римской семье главным образом основывалось на непосредственном наблюдении и подражании, на формировании нравственного характера, правильного поведения и социального долга перед государством. Отец в данном случае представлял собой ролевую модель римской добродетели, но именно мать давала детям первое образование. По мере взросления ребенка отец обучал его чтению, письму и арифметике. Мальчикам и девочкам давалось одинаковое образование, разница заключалась лишь в том, что мальчики занимались физическими упражнениями, а девочки – домоводством. Однако римское образование было крайне ограниченным и акцент в нем делался в основном на практичность и нравственность [13, с. 24–25].

Таким образом, в ранний период (с 750 по 200 г. до н. э.) опорой системы римского образования была семья. Как отмечает Н. I. Maugou, «до семилетнего возраста ребенка воспитывала мать. Даже в самых знатных и богатых семьях мать считала за честь находиться дома для исполнения своего долга и быть как бы служанкой своим детям» [14, р. 232]. «Влияние

⁴ Иегер В. Пайдейя. Воспитание античного грека: в 3 т. Т. 1 / пер. с нем. М. Н. Ботвинника. М.: Греко-римский кабинет Ю. А. Шичалина, 2001. 594 с.

матери сказывалось потом на всю жизнь. Когда же мать не могла должным образом выполнять свои обязанности, для присмотра за детьми приглашали воспитательницу. Ею могла быть родственница или опытная женщина, которая пользовалась уважением всей семьи, умеющая поддерживать атмосферу строгости и высокой нравственности даже во время игр детей» [14, р. 232].

Историки отмечают необычайную прочность римской семьи и уважение, которым пользовалась в семье мать, ее преданность детям. Однако мать не баловала детей и не была «тряпкой» в их руках. Наоборот, она проявляла к ним искреннюю любовь и одновременно заботилась о поддержании дисциплины. Отец пользовался непререкаемым авторитетом даже в самые ранние годы, когда дети находились под опекой матери, и не снимал с себя ответственности за их воспитание и образование. Когда мальчик достигал семилетнего возраста, он переходил под наблюдение отца, который считался его «истинным учителем». Позднее роль отца в той или иной мере стали исполнять в древнеримской культуре тьюторы или литераторы в *ludus* (начальной школе) [15]. Полезный материал для нашего исследования предлагает отечественный педагог И. С. Верник, расширяя представления о педагогических подходах прошлого [16].

Так, с III в. до н. э. частное домашнее образование осуществлялось тьюторами-опекунами и считалось римской аристократией вполне обычным способом обучения. Появление тьюторов и литераторов в определенной степени ослабило значение роли отца в процессе образования ребенка. Вероятно, как в Древней Греции, так и в Древнем Риме такое же влияние имели рабы-педагоги, сопровождающие детей в школу. Рабы-педагоги должны были не только оберегать детей и юношей от неприятностей или опасностей, но и следить за тем, чтобы они выполняли все домашние задания. Однако этим надзором римские тьюторы и литераторы вызывали раздражение со стороны юных воспитанников, потому что не давали им расслабляться.

Древнеримская система образования требовала от отца старательного исполнения обязанностей учителя и наставника, неследования примеру беззаботных и неумелых греческих родителей, показанных Платоном в его философских трудах как плохой пример⁵. Когда римскому юноше исполнилось шестнадцать лет, его домашнее образование заканчивалось. Для завершения своего «образования» он поступал на военную службу и посвящал этому один год (как и в современной России), а затем готовился к профессиональной деятельности. Постепенно древнеримская система образования формируется, совершенствуется и заимствует от древнегреческой системы образования ее лучшие достижения. Когда Римская империя значительно

⁵ Платон. Государство. Закон. Политика. М.: Мысль, 1998. 798 с.

но расширила свои границы, моделью для создания древнеримской программы образования послужила древнегреческая система образования. В *ludus*, или начальной школе, теперь учились дети римлян в возрасте от семи до десяти или одиннадцати лет; в грамматической (*grammatikus*) средней школе – в возрасте от десяти до шестнадцати лет; в риторской школе – от шестнадцати до восемнадцати лет.

Особенности начального уровня образования в древнеримских школах. Начальные школы в Риме появились в конце IV в. до н. э. как дополнительное образование к домашнему, но со временем их заменили общественные начальные школы *ludus*. Римские педагоги руководствовались древнегреческим образовательным идеалом всесторонне развитой личности, поэтому в начальный период обучения детей в *ludus* римские педагоги уделяли основное внимание грамотности. Когда же обучение детей стало более формальным, запоминание «законов двенадцати таблиц» сменилось чтением «Одиссеи» Гомера и других сочинений греческих авторов. Однако, несмотря на эти новации в древнеримской начальной образовательной системе, основными методами преподавания по-прежнему оставались заучивание, физические упражнения и приучение детей к дисциплине.

Особенности среднего уровня образования в древнеримских школах. К III в. до н. э. в Риме возникли средние школы, попавшие под влияние эллинистической литературы, философии и науки. Этому поспособствовала, в первую очередь, экономическая целесообразность римлян изучать греческий язык, общаться с греческими купцами. Новые условия потребовали присутствия в Риме большего количества греческих ученых и учителей. R. F. Butts отмечает: «В конце республиканского правления и в начале императорского, большинство римских интеллектуалов воспитывалось в греческом духе» [2, р. 117]. Разумеется, что греческое влияние вызвало восторг не у всех представителей римской власти и, естественно, встретило сопротивление со стороны многих образованных римлян, например, Катон-Старший, видел только вред, который греческая культура могла нанести здоровой культуре Рима.

Эллинизация Запада завершилась благодаря экономическим, политическим и культурным контактам Рима с Грецией. По сути, побуждение изучать греческий язык и греческую литературу было самым главным достижением эллинистического Востока. Римляне ответили на это попыткой сделать латинский язык общепринятым в средних школах. Н. I. Маггю по этому поводу пишет: «Латинская поэзия возникла в силу необходимости противостояния греческой поэзии, которую изучали римские дети в греческих средних школах, или что-либо ей подобное» [14, р. 336]. «Внедрение латинской поэзии в учебный процесс осуществлялось с целью, чтобы римские учителя могли ссылаться на нее как на предмет национальной гордости. Римская гордость долго не могла мириться с тем, что преподава-

ние в древнеримских школах ведется исключительно на греческом языке» [14, р. 336].

Анализ этого социально-педагогического вопроса показывает, что в первых средних школах Рима обучение проводилось только на иностранных языках. Поэтому латинскому языку пришлось вести трудную борьбу с греческим, и в конечном счете он завоевал в образовательном процессе такой же статус, как и греческий. Можно вспомнить, что первые средние школы для англоязычного населения в американских колониях так же были латиноязычными. Нельзя не согласиться с утверждением R. Freeman Butts, что «какой-то другой язык лучше подходит для образовательных целей, чем собственный, это давняя традиция. Особенно ярко это проявляется в период становления системы образования» [2, р. 119]. «Когда же нация достигает стадии своего расцвета, основным языком становится собственный, и люди начинают даже думать, что должны распространять его среди других народов» [2, р. 119].

Прежде чем перейти к анализу образовательной системы риторских школ, кратко рассмотрим вопрос наказания детей в древнеримской системе образования. До и во время жизни выдающегося римского педагога и ритора Марка Фабия Квинтилиана (35–95 гг. н. э.) телесное наказание было обычным делом. Римский историк Герод, живший в III в. до н. э. описал яркую картину типичной сцены порки детей и юношей. Жестокое отношение к ученикам было характерным и для иудейских школ [17]. Однако римский педагог Марк Фабий Квинтилиан, по словам Barclay William, «в отличие от других римских педагогов, решительно осуждал практику телесных наказаний и подчеркивал, что учителя должны делать все возможное со своей стороны для создания надлежащей атмосферы, стимулирующей учебный процесс» [18, с. 165–166]. Для того времени это был далеко идущий гуманистический шаг в системе древнеримского образования.

Особенности системы образования в риторских школах Рима. Чтобы выявить особенности образовательной системы риторских школ Рима, необходимо прежде всего признать, что в республиканский период правления римская молодежь из высших слоев общества по достижении шестнадцатилетнего возраста в течение двух или трех лет продолжала образование в риторских или философских школах Александрии, Афин или других эллинистических центров Востока. Греческий язык был международным языком дипломатии. Следовательно, овладение искусством красноречия представлялось крайне полезным для древнеримского политика.

В III в. до н. э. в Риме появились грекоязычные риторские школы, но впоследствии римский сенат изгнал из города греческих философов и риторов из-за явного расхождения с ними в понимании нравственных норм. Со времени деятельности Цицерона (106–43 гг. до н. э.) и в начальный период существования Римской империи латиноязычные риторские школы успешно

конкурировали со школами, в которых преподавание велось латинскими учителями на греческом языке. Риторика занимала в древнеримском среднем образовании такое важное место, что римляне никогда добровольно не обсуждали вопросы, связанные с древнегреческой философией и наукой.

Но это не говорит о том, что контакт с древнегреческой культурой оказал на древнеримское образование отрицательное влияние. Наоборот, хотя многие образованные римляне, такие как Катон-Старший, решительно противились греческому влиянию, они не могли отрицать глубину его воздействия или подавить его. При этом нельзя не заметить, что ранние римские историки писали свои сочинения на греческом языке. Даже великий апологет христианства апостол Павел обращался в своих посланиях к римской Церкви на греческом языке. На этом же языке римский поэт Адриан писал свои эпиграммы, римский император Марк Аврелий – свой труд «Рассуждения о самом себе», а римский ритор и педагог Марк Фабий Квинтилиан рекомендовал обучение школьников начинать на греческом языке и только после его освоения переходить на латинский язык. Так греческий язык как язык культуры, несмотря на сопротивление некоторых римских деятелей, завоевал почти все стороны жизни римского общества.

Цель, которую ставили риторские школы Рима, заключалась в том, чтобы готовить ораторов и государственных деятелей. При этом греческую модель воспитания образованного человека эти школы сочетали с римской практичностью. Практическую ценность ораторского искусства римляне видели в возможности управлять толпой, оказывать воздействие на результаты голосования и повышать воинский дух. Постигая искусство риторики, римляне знакомились и с другими областями древнегреческой культуры. Официально в риторских школах учили риторике и декламации, но границы научных или риторических знаний не были точно определены. В результате эти школы часто выходили за рамки своих задач. Известно, что в школах риторики помимо самой риторики преподавали музыку, математику, историю и законодательство. Изучение этих предметов стало целью в стране, где приоритетом в образовании была поставлена задача – воспитывать в юных римлянах чувство гражданской ответственности, а для выступавших перед народом раторов – восхвалять закон и политику власть предержащих.

Бесспорно, овладение искусством красноречия было самым надежным средством для достижения общественного признания и профессионального роста. Это относится в первую очередь к республиканскому периоду, когда римское образование находилось в частных руках, и государство в эти процессы не вмешивалось. Но с установлением императорской власти римское государство стало оказывать влияние на образовательный процесс и контролировать его в том числе посредством субсидирования работы учителей и новых образовательных школ. Особенно активным в этом

отношении, по мнению W. Barclay, был римский император Веспасиан (69–79 гг. н. э.), который «ввел налоговые льготы для привлечения греческих библиотек и предоставил широкие возможности для работы выдающимся риторам» [18, p. 54].

Особый интерес у современных педагогов вызывают практические методы обвинения и защиты, которые практиковались риторам для обучения молодых людей как будущих политических деятелей, адвокатов и ораторов. Например, один из них должен был обвинять, а другой – защищать Одиссея, застигнутого над трупом Аякса с окровавленным мечом в руках; один из них должен был обвинять Одиссея в убийстве соратника, другой же брал на себя его защиту. Как считает немецкий историк Т. Моммзен, «латинские упражнения и декламации, методы обвинения и защиты на греческие школьные темы в конечном счете привели к тому, что из римской молодежи с ранних лет готовили позеров в области адвокатуры и политики, и убивали в зародыше всякое неподдельное красноречие» [19, с. 636].

Однако финансовая и политическая поддержка римского образования государством была сопряжена с определенными проблемами и по мере того, как Римская империя приходила в упадок, качество римского образования стало понижаться. Деспотичным диктаторам, таким как император Нерон, не нравилось публичное обсуждение проводимой им политики. С утратой политической свободы искусству риторики был нанесен тяжелый удар. Если ранее риторика основывалась на темах, связанных с реальной жизнью римлян и, в частности, системой управления, теперь она стала более формальной и витиеватой, наполненной заимствованиями и хвалебными речами. Печально, что некогда выдающиеся риторические школы Древнего Рима стали отдаляться от действительности.

Т. Моммзен отмечает, что «воспитание и образование римских детей и юношества в римском мире шло сложившимися в предыдущие эпохи путями приобретения гуманитарных знаний на двух господствующих языках; общее образование в римском мире все более укладывалось в формулы, установленные для него греками» [19, с. 636]. Значимость этих изменений показывает сравнение катоновской «Энциклопедии» с аналогичным сочинением Варрона «О школьном образовании». Составными частями неспецифического образования у Катона являются ораторское искусство, сельское хозяйство, право, военные и врачебные науки, а у Варрона – грамматика, логика, риторика, геометрия, астрономия, музыка, медицина, архитектура.

Таким образом, в течение VII в. римской истории военное искусство, право и сельское хозяйство превратились у Катона из предметов общего образования в специальные науки, а у Варрона во всей полноте выступает воспитание юношества на эллинский лад. Рядом с грамматико-риторико-философским курсом мы видим оставшийся здесь строго

эллинский учебный курс, состоящий из геометрии, арифметики и музыки. В сравнении с предыдущей эпохой как греческое, так и латинское образование выигрывают в объеме и систематичности школьного преподавания, но вместе с тем утрачивают чистоту и тонкость. Более того, как утверждает Gutek Gerald Lee, «усиливающееся стремление римских педагогов к греческой науке придает самому преподаванию ученый характер» [20, р. 516–517].

Следовательно, мы приходим к выводу, что подобно тому, как к наивным народным верованиям Рима присоединился просвещенный супранатурализм стоиков, так в области римского воспитания и образования наряду с примитивной народной школой появилось высшее образование, изысканная замкнутая *huminites*. Благодаря развитию высшего образования стал повышаться и уровень начального образования. Место «Двенадцати таблиц» занял латинский перевод «Одиссея». По нему римские дети учились, словно по азбуке, правилам своего родного языка, так же как греческие дети изучали свой язык по оригиналу. «Это было начало, – пишет немецкий историк Т. Моммзен, – высшего латинского образования. Преподавание латинского языка оставалось элементарным, пока не было соответствующей литературы. Лишь с тех пор как появились не только латинские учебники, но и латинская литература, и последняя достигла известной законченности в произведениях классиков VI столетия, лишь тогда изучение латинской литературы действительно вошло в состав высшего образования» [19, с. 634].

В более поздний период, когда некогда могучая древнеримская империя начала распадаться, образование в древнеримских школах приобретает более формальный характер. Греческие педагоги и учителя начали покидать Рим, а зарождавшаяся христианская Церковь стала настаивать на значении веры и нравственных устоев в противовес гуманитарному образованию и способствовать переходу к средневековью. Образование человека как личности в Римской империи нивелировалось и превратилось в забаву для ведущих праздный образ жизни богатых молодых людей, а народные массы не могли себе позволить обучение из-за огромных налогов, которые вводились пришедшими к власти императорами.

Заключение. Подводя итог историко-теоретическим рассуждениям о формировании древнеримской образовательной системы и выяснении влияния, которое оказало на нее древнегреческая система образования, следует отметить, что в целом ее нужно воспринимать как ценность связанную, с одной стороны, со стремлением римлян сформировать свою педагогическую систему образования с национально-ориентированным социокультурным бытием и традициями; с другой – с древнегреческой философией образования, гносеология которой в значительной степени превосходила древнеримскую. Таким образом, философская со-

ставляющая образования римской античности предлагается как средство и способ решения проблем, заложенных в древнегреческой и древнеримской системах образования, направленных на воспитание человека, полезного для государства и общества.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. **Моммзен Т.** История Рима: в 4 т. Т. 1. Ростов на/Д: Феникс, 1997. 683 с.
2. **Butts R. F.** The Education of the West: a formative chapter in the history of civilization. N. Y.: McGraw-Hill, 1973. 631 p.
3. **Nadas M.** Hellenistic Culture Fusion and Diffusion. N. Y.: Columbia University Press, 1959. 324 p.
4. **Яковлева И. В., Косенко Т. С., Ушакова Е. В.** Концептуальный плюрализм теории и практики развития образования в журнале «Философия образования (2011–2015 гг.) // Философия образования. 2022. Т. 22, № 3. С. 136–209. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49504194>
5. **Агапова Н. Г.** Феномен смены образовательных парадигм в истории культуры // Философия образования. 2008. № 2 (23). С. 20–29. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=11789716>
6. **Черданцева И. В.** Философ как образованный человек: античное и современное представление // Философия образования. 2008. № 4 (25). С. 115–120. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=12790476>
7. **Антипов Г. А.** Историческое знание в социальных и образовательных системах // Философия образования. 2009. № 1 (26). С. 276–284. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=11837694>
8. **Василики К.** Что значит быть по-настоящему образованным: размышления по поводу эпистемологической основы политических взглядов Платона и Гегеля // Философия образования. 2013. № 1 (46). С. 94–105. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18828614>
9. **Душин А. В.** Античная образовательная парадигма и современное российское образование // Философия образования. 2013. № 4 (49). С. 54–58. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20234800>
10. **Корольков А. А.** Истоки педагогической антропологии в античной пайдеи // Философия образования. 2016. № 4 (67). С. 3–12. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26603795>
11. **Антисери Д., Реале Дж.** Западная философия от истока до наших дней. Античность и средневековье (1–2) / в пер. с итал. и под ред. С. А. Мальцевой. СПб.: Пневма, 2003. 688 с.
12. **Лалуев В. Я.** Особенности средневековой философии образования // Сибирский учитель. 2023. № 1 (146). С. 84–89. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50505656>
13. **Гордон Э.** Столетия тьюторства: монография / пер. с англ. М. Л. Мельниковой. Ижевск: ERGO, 2008. 347 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20048020>
14. **Magrrou N. I.** A History of Education in Antiquity. N. Y.: New American Library, 1964. 600 p.
15. **Богомолова М. И.** К вопросу развития семейного и общественного воспитания детей в история зарубежной педагогики до XVIII века // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2014. № 3 (18). С. 30–41. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=22599771>
16. **Верник И. С.** К вопросу о соотношении семейной и общественной форм воспитания в разные исторические периоды // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 72-4. С. 60–64. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47793916>
17. **Лалуев В. Я., Лалуева Л. С.** Роль педагогических концепций иудаизма в истории и философии // Условия эффективности качественной профессиональной подготовки в уни-

- верситете: сб. трудов (Новосибирск, 31 января 2017 г.). Новосибирск: Сибирский гос. ун-т путей сообщения, 2017. С. 73–76. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29785756>
18. Barclay W. Educational Ideals in the Ancient World. London: Grand Rapids Baker, 1974. 288 p.
19. Моммзен Т. История Рима: 4 т. Т. 2. Ростов на/Д: Феникс, 1997. 640 с.
20. Gutek G. L. A History of the Western Educational Experience. N. Y.: Prospect Heights, 1995. 558 p.

REFERENCES

1. Mommsen T. *The History of Rome*: in 4 volumes, vol. 1. Rostov-on-Don: Pheniks Publ., 1997, 683 p. (In Russian)
2. Butts R. F. *The Education of the West: a formative chapter in the history of civilization*. New York: McGraw-Hill Publ., 1973, 631 p.
3. Hadas M. *Hellenistic Culture Fusion and Diffusion*. New York: Columbia University Press, 1959, 324 p.
4. Yakovleva I. V., Kosenko T. S., Ushakova E. V. Conceptual pluralism of the theory and practice of education development in the journal *Philosophy of Education* (2011–2015). *Philosophy of Education*, 2022, vol. 22, no. 3, pp. 136–209. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49504194> (In Russian)
5. Agapova N. G. Phenomenon of the change of educational paradigms in the history of culture. *Philosophy of Education*, 2008, no. 2 (23), pp. 20–29. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=11789716> (In Russian)
6. Cherdantseva I. V. Philosopher as an educated person: ancient and modern representation. *Philosophy of Education*, 2008, no. 4 (25), pp. 115–121. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=12790476> (In Russian)
7. Antipov G. A. Historical knowledge in social and educational systems. *Philosophy of Education*, 2009, no. 1 (26), pp. 276–284. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=11837694> (In Russian)
8. Vasiliki K. What it means to be truly educated: reflections on the epistemological basis of the political views of Plato and Hegel. *Philosophy of Education*, 2013, no. 1 (46), pp. 94–105. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18828614> (In Russian)
9. Dushin A. V. Antique educational paradigm and modern Russian education. *Philosophy of Education*, 2013, no. 4 (49), pp. 54–58. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20234800> (In Russian)
10. Korolkov A. A. Origins of pedagogical anthropology in ancient paideia. *Philosophy of Education*, 2016, no. 4 (67), pp. 3–12. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26603795> (In Russian)
11. Antiseri D., Reale J. *Western philosophy from its origins to the present day. Antiquity and the Middle Ages (1–2)*. Transl. from Italian and ed. by S. A. Maltseva. St. Petersburg: Pnevma Publ., 2003, 688 p. (In Russian)
12. Laluev V. Ya. Features of the medieval philosophy of education. *Siberian Teacher*, 2023, no. 1 (146), pp. 84–89. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50505656> (In Russian)
13. Gordon E. *Centuries of tutoring: the history of alternative education in America and Western Europe*: a monograph. Transl. from English by M. L. Melnikova. Izhevsk: ERGO, 2008, 347 c. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20048020> (In Russian)
14. Marrou N. I. *A History of Education in Antiquity*. New York: New American Library Publ., 1964, 600 p.
15. Bogomolova M. I. On the issue of the development of family and social education of children in history of foreign pedagogy before the XVIII century. *Vector of Science of Tolyatti State University. Series: Pedagogy, psychology*, 2014, no. 3, pp. 30–41. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=22599771> (In Russian)

16. Vernik I. S. On the question of the correlation of family and social forms of education in different historical periods. *Problems of Modern Pedagogical Education*, 2021, no. 72-4, pp. 60–64. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47793916> (In Russian)
17. Laluev V. Ya., Lalueva L. S. The role of pedagogical concepts of Judaism in history and philosophy. *Conditions for the effectiveness of high-quality professional training at the university: collection of works* (Novosibirsk, January 31, 2017). Novosibirsk: Siberian State University of Railway Engineering, 2017, pp. 73–76. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29785756> (In Russian)
18. Barclay W. *Educational Ideals in the Ancient World*. London: Grand Rapids Baker Publ., 1974, 288 p.
19. Mommsen T. *The History of Rome*: 4 vols. 2. Rostov-on-Don: Pheniks Publ., 1997, 640 p.
20. Gutek G. L. *The history of Western educational experience*. New York: Prospect Heights Publ., 1995, 558 p.

Информация об авторе

В. Я. Лалуев, доктор философских наук, доцент, профессор кафедры философии и культурологии, Сибирский государственный университет путей сообщения (630049, Новосибирск, ул. Д. Ковальчук, 191); доцент, профессор кафедры народной художественной культуры и музыкального образования Института культуры и молодежной политики, Новосибирский государственный педагогический университет (630126, Новосибирск, ул. Вилюйская, 28).

Information about the author

Vladimir Ya. Laluev, Doctor of Philosophical Sciences, Associate Professor, Professor of the Chair of Philosophy and Cultural Studies, Siberian State University of Transport (630049, Novosibirsk, D. Kovalchuk str., 191); Associate Professor, Professor of the Chair of Folk Artistic Culture and Music Education Institute of Culture and Youth Policy, Novosibirsk State Pedagogical University (630126, Novosibirsk, Vilyuyskaya str., 28).

Поступила: 10.11.2023

Received: November 10, 2023

Одобрена после рецензирования: 29.12.2023

Approved after review: December 29, 2023

Принята к публикации: 30.01.2024

Accepted for publication: January 30, 2024