

Міністерство освіти і науки України
Сумський державний університет

**СУСПІЛЬНО-ПОЛІТИЧНІ ПРОЦЕСИ
НА УКРАЇНСЬКИХ ЗЕМЛЯХ:
ІСТОРІЯ, ПРОБЛЕМИ, ПЕРСПЕКТИВИ**

Матеріали
VI Всеукраїнської науково-практичної конференції

(Суми, 19 квітня 2019 року)

Суми
2019

КУДИНОВ Д. В.
д-р іст. наук, доцент

ВИХОВАННЯ ХЛОПЦІВ У ДАВНЬОМУ РИМІ: СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ ВИМІР

Вагомим показником тієї чи іншої епохи є методи, способи й спрямованість передачі соціально важливого досвіду людства. Формування особистості, ідеали й мета виховання є своєрідним лакмусовим папером життя суспільства. В історичній ретроспективі це означає, що без відтворення картини розвитку освіти важко усвідомити дух епохи. От чому комплексне дослідження історії Давнього Риму неможливе без оцінки системи домашнього й шкільного виховання. У даній публікації пропонується розкрити зміст *nutrimentum* у сім'ї та закладах освіти.

Оскільки останні відігравали не останню роль у виховному процесові, варто детальніше розглянути саму систему освіти. Її витoki, припустимо, сягають ще царських часів. Перші відомості про латинську школу подавав римський історик Тит Лівій (59 BC – AD 17) відносно 449 BC. Тоді, за його даними, у Вічному місті «серед лавок» діяла школа на Форумі. Утім сучасні коментатори Лівія цей факт вважають суто літературним і реальну дату появи першої римської школи відносять до III BC, коли, за повідомленням Плутарха, Карвилій, відпущеник Спурія Карвилія Максима (консул у 234 BC), відкрив свій навчальний заклад [5, с. 204; 14, с. 152, 531]. Надалі римське шкільництво розвивалося в цілому за

грецьким зразком, що надалі певною мірою вплинуло на еллінізацію виховання.

У республіканський період система шкільної освіти передбачала існування таких інститутів: 1) елементарні школи (*ludus, ludus litterarum, ludus litterarius*) – заклади без певної програми та терміну навчання, де здобували знання як хлопчики, так і дівчата 7–12 років; 2) «школи граматики» для хлопців віком 12–16 років з терміном навчання чотири роки; 3) «школи риторики», які влаштовувалися за еллінським зразком для юнаків віком від 16 років та поділялися відповідно до мови навчання на грецькі та латинські, – прототипи закладів вищої освіти. Тут навчання тривало 3–4 роки й могло перериватися службою студентів у армії. Разом всі ці ступені, за виразом драматурга Люція Апулея (AD II), відповідали метафорі «чаші Муз»: «перша – чаша учителя читання, літератора – закладає основи; друга – чаша граматики – насичує знаннями; третя – чаша ратора – озброює красномовством» [2, с. 351–352]. Усі ці ступені існували незалежно одна від одної й не передбачали обов’язкової послідовності. *Ludus*, як правило, відвідували учні з демократичних верств населення, тоді як люди зі статками віддавали перевагу домашньому початковому навчанню, а іноді й більш поглибленому рівневі освіти.

Часто-густо елементарні школи організовувалися просто неба (на «*перехресті*» вулиці – *trivium*), під навісом за фіранкою, у легких прибудовах до основних будівель, на дахах будинків або в одній кімнаті квартири вчителя. Заняття тут починалися на світанку (сучаснику, любителю поніжитися в ліжку поету Марку Валерію Марціалу (AD

бл. 40 – після 100) «наставники школи не дають жити з ранку») і тривали до пізнього вечора з перервами на сніданок, обід та прогулянки.

Усі римські школи республіканського періоду були приватними. Обов'язок фінансувати навчання й виховання дитини до часів імператора Траяна цілком покладався на батьків чи опікунів:

*...родители – вот кто строитель,
Они для детей воздвигают фундамент.
Выводят старательно ставят все скрепы
На всеобщее благо, народу в пример.
Ни сил не жалеют своих, ни достатка.
Расход не в расход для себя полагают,
Отделка – ученье наукам, законам,
Труды, издержки снова [18, с. 192–193].**

Цим рядкам драматурга Тита Макція Плавта (254–184 BC) комплементарна й думка громадського діяча й філософа Марка Туллія Цицерона (106–43 BC) про мету римського виховання періоду Республіки: «Діти римлян виховуються так, щоб із часом вони могли бути корисними батьківщині, і тому їх слід навчати державному ладові та установам предків. Вітчизна породила та виховала нас з умовою, щоб ми на користь їй присвятили більшу частину кращих сил нашого духу, обдарованості та розуму; тому нам слід вивчати мистецтва, якими ми могли б принести користь державі, оскільки це я вважаю вищою мудрістю та вищою

* Тут і далі віршовані цитати подані наявною мовою перекладу

чеснотою» [28, с. 356]. Отже, прагматизм та патріотизм були тими орієнтирами, що визначали основний зміст виховання. Ідейними засадами римського виховання ранньої республіканської доби слугували повага до політичного ладу, героїчні легенди й історії Вічного міста.

Замість гармонійного розвитку особистості, як в еллінів, римська педагогіка пропонувала памолоді розвивати в собі властивості громадянина й воїна. *«Римлянин добивався потужної та продуктивної діяльності, користі, й самою ціллю його виховання слугував практичний подвиг громадянина, – робив висновок німецький історик освіти К. Шмідт, – тоді як грек з його способами виховання намагався випестити чудову індивідуальність, ідеальну досконалість людини. У греків виховання тяжіло до ідеї краси й добра, у римлян – до практичності та корисності. Там прагнули здійснити естетичне, а тут дійсне життя. Ідеал грецького виховання був спрямований на витонченість, а римського – на сановитий, сповнений зовнішнього достоїнства прояв практичної діяльності»* [28, с. 358]. Остання передбачала в тому числі військову підготовку – латинський юнак повинен був навчитися управляти конем та колісницею, володіти списом на полюванні, битися з мечем в строю (німецький історик Т. Момзен відзначав *«міцне та здорове»* фізичне виховання римлян раннього та високого періоду Республіки, позбавлене, однак грецького *«художнього розвитку тіла»*). Державний діяч та письменник Марк Порцій Катон Старший (234–149 BC) сам учив свого сина грамоті, їздити верхи конем, володіти зброєю, боротися, плавати, терпіти холод та спеку,

напучував його на прикладі предків і діянь римлян моралі, не доручаючи ці справи рабам. Супровід батька в полі, в справах, на суді та зібраннях було нормою поведінки римського юнака, який отримував необхідну виучку, наслідував суспільно значущі форми поведінки та отримував у такий спосіб досвід громадської діяльності: *«З повноваженнями доповідачів, з правами виборців, зі владою магистратів, зі становищем вільних громадян, з тим, де можна поступитися і де чинити опір, коли час замовкнути, яким чином говорити, як розмежувати суперечливі думки, як надати додаткові пропозиції, – отже, з усім сенатським звичаєм знайомилися на прикладах»*, – давав характеристику старовинним звичаям виховання патриціїв Пліній Молодший. Подібна практика батьківської опіки була проявом *patria potestas* – *«батьківського права»*, що регламентувала поведінку родителя й дитини, робила її послухною волі патріарха (*«власний батько був учителем синові»*, Пліній Молодший). Крім того, *«другим батьком»* для юнака ставав наставник з числа громадських діячів Республіки, в присутності якого юнак, так само як і при батькові, *«був глядачем, перш ніж стати учасником»* [16, с. 237; 17, с. 191; 19, с. 144; 20, с. 445; 25, с. 166–168]. Старші дбали про моральне здоров'я дітей та суворо їх карали за порушення традиційно важливих норм поведінки. Фізичний розвиток доповнювався естетичним в частині співів релігійних гімнів та патріотичних пісень. *«Таке виховання мало ту перевагу, що робило тіло міцним, характер твердим, душу дисциплінованою та сліпо підпорядкованою законам. Йому, безсумнівно, Рим*

зобов'язаний тим, що добився влади над усім світом, причому жодного разу під час навіть самих великих лих його громадяни не втрачали дух», – зауважував французький дослідник повсякденності Давнього Риму П. Гіро [9, с. 78; 27, с. 95].

Громадянська патетика у вихованні зазнала ерозії на пізньому етапі існування Республіки. Еллінська культурна інвазія III–I BC значно змінила пріоритети, хоча прагматичний характер виховання при цьому все ж таки зберігався. Розквіт гедонізму, посилення скептичного ставлення до релігії, ревізія традиційних цінностей римських громадян не забарилися відбитися на формуванні чеснот їхніх дітей. Правило *«не розчинятися в державі, а навпаки, висувати вперед свою особистість»* стало гаслом епохи [28, с. 378]. Щоправда, воно мало визначало пріоритети розкриття корисних потенцій індивіда. Навпаки, у часи пізньої Республіки Рим пірнув у прірву морального занепаду та розпусти. Зокрема, сексуальний дебют у юнаків та дівчат відбувався мало не з самого початку пубертатного періоду, чому сприяли доступність рабинь, повій та поширення культу похоті, який важко було сховати від дітлахів. Не сприяли цнотливості й образи хтивості в літературі, яка, в тому числі, потрапляла до стін навчальних закладів. Сцени адюльтеру та спокуси з творів «дорослих» авторів ставали надбанням дитячої аудиторії, що, наприклад, осягала зміст таких інтимних понять як *«ніхва»* чи *«золотий дощ»*. *«Ні, невірно, певно, що легше завчити ці слова в силу їхнього ганебного змісту, –* постфактум обурювався зі свого досвіду навчання в граматичній школі отець Церкви

Аврелій Августин; – *такі слова дозволяють спокійніше здійснювати цю мерзоту*» [4, с. 31]. Саме через це вже у AD I чимало батьків віддавали перевагу домашньому навчанню та вихованню дітей, бо, за словами відомого ритора й педагога Марка Фабія Квінтіліана (AD 35–100), хоча *«в училищах набуваються великі успіхи, але мораль псується»* [13, с. 16]. Лише християнізація в AD IV поступово поклала край ліберальному сексуальному вихованню та виправленню моральних настанов.

Ерозія традиційних виховних цінностей поглибилася в епоху Імперії, коли мистецтво, наука та література були поставлені до служіння монархії, примхам багатства та новій моралі, де зовнішні прояви ставали вагомішими за щирість. Культ грошей та слави превалував над чеснотою (*«мене примушували вчитися прагнути ненасиченого жадання злиденного багатства й ганебної слави»*, Аврелій Августин). Замість відчуття громадянської доблесті поширювалися патерналістські почуття – сподівання на щедроти й милість принцепса чи патронів [19, с. 382].

Відповідно духові часу, моральна атмосфера епохи наповнювала приміщення школи. Римський поет Децим Юній Ювенал (AD бл. 60 – бл. 132) так описував стандартну картину домашнього виховання: *«Нині доручають дитину грецькій рабині чи рабу, який ні до чого іншого немає хисту. Тендітній дитячій душі тут же передаються казки та різні безглуздості. Раби дозволяють собі в присутності дітей все, що відтворює дурне враження. Ба більше, батьки самі нерідко підводять дітей до гидоти та нахабства. Отже, діти живуть наче з вродженими вадами міста, як-то пристрась до*

гладіаторських боїв і т. п. І де ж тут місце в душі для високих мистецтв та наук!» [28, с. 418]. Майже слово у слово те саме читаймо в «Діалозі про ораторів» історика Публія Корнелія Тацита (AD бл. 58 – бл. 117): діти псуються як недолугими рабами, так і самими батьками, і «от непомітно в їх душі закрадається безсоромність і презирство як до свого, так і до чужого» [26, с. 392–393]. Римляни наповнювали свої оселі на очах у дітей сценами несправедливості, жорстокості, ідіотських витівок, витончених знущань і розпусти та інших аморальних вчинків. Надалі ці картини доповнювалися завдяки «порокам міста» – пристрастям до видовищ. Грецький письменник і римський чиновник Лукіан Самосатський (AD II) писав про Рим, як про місто «вподобане здебільшого для любителів багатства, ледарства, пирувань, лестоців і любовних насолод», що можна отримувати крізь «усі ворота тіла», місце, де «течуть вулицями срібллюбство, перелюб та відступництво від клятв». Всі ці явища з жахом змальовували Ювенал, Сенека й Тацит і які не могли не відбитися на дитячому вихованні (діти грають у азартні ігри, «спокушаються кухнею та пируваннями», обізнані про інтимне життя своїх батьків; удома «батько вчить скнарості, ябедництву, наживі на військовій службі й загалом як нахапати грошей та майна, не гребуючи несправедливістю», Ювенал). Дурні кампанії, численні коханки, перелюбство, тринькання грошей, зловживання своїм становищем, гонитва за задоволеннями – норми часу для молодих людей, позбавлених праведної опіки. Із цими характерними для ранньої Імперії картинами домашнього

побуту контрастувала поведінка Катона, який *«ретельно в присутності дитині запобігав лайливих слів так само, як і в присутності весталок і ніколи не мився з ним разом»*. І тут не так важлива достовірність цих даних, скільки ідеалізація минувшини сучасниками, відчуття ними втрати суспільством низки захисних моральних імперативів. Ностальгія за *«золотим віком»* у тих, хто шукав альтернативі стандартному підходу до організації виховання, доповнювалася філософським ескапізмом від аморальної реальності (*«оточення божевілля»*, Лукіан). Так, Псевдо-Плутарх радив як у рамках сімейної, так і шкільної освіти, спиратися на вчену мудрість, яка *«наставляє, що слід шанувати богів, батьків, старших, підкорюватися законам, начальникам, любити друзів, бути розсудливим із дружинами, ласкавим із дітьми, нежорстоким із рабами, а головне – у щасті та нещасті, задоволенні триматися міри, у гніві не перетворюватися на тварину»*. Нарешті, за допомогою філософії чоловік здатний добитися вищого рівню моральності людини – *«бути благородним у нещасті», «вести життя корисне для суспільства, поки займаєшся політикою, і життя спокійне й тихе, коли віддаєшся філософії», «завжди говорити правду»*. Прибічником абстрагування від дійсності в справі виховання був і Квінтіліан, який ставив перед собою мету *«зробити з вихованця мудрого римлянина (sapiens romanus), котрий став би справжнім державним мужем із відповідними рисами в своїй діяльності, досвіді, а не в самотніх диспутах»*. Утім підготовка майбутнього державного мужа з високими моральними установками для часу Квінтіліана – скоріше

данина республіканському минулому Рима. При імператорському дворі цінувалися інші якості, а етичні судження філософів багато в чому були вирвані з контексту дійсності. *«Генії минувшини, – зауважував з цього приводу британський дослідник історії Риму Е. Гіббон, – не передали нащадкам ані того полум'я, ані тих високих поривів, якими надихалися самі; незабаром галузі літератури наповнилися одними холодними й рабськими копіюваннями».* Зниженість, занепад громадянського духу та войовничості нації (а все це й є окремими ознаками розкладу рабовласницької системи), розвивав думку вчений, обернулися відтворенням *«одноманітного, штучного й не природнього для корінних жителів Італії виховання»* [6, с. 223–224; 7, с. 560; 8, с. 40; 12, с. 407; 20, с. 445; 23, с. 9, 14, 20].

Якщо фамільне виховання часів Катона було цілком нормальним явищем, то від І ВС заможні батьки делегували цю справу іншим людям. Поведінка батька поета Квінта Горація Флакка (65–8 BC), який проявляв справжній інтерес до життя сина, жертвував несамовито свій достаток на його утримання, навіть сам водив хлопчика до школи, а не передовіряв *«педагогу»* чи домашньому вчителеві, виглядала, судячи з акцентів барда, як щось надзвичайне для столиці (у провінції, вочевидь, староримські консервативні традиції виховання ще зберігалися). Нарешті, родитель виховав у ньому якості, якими не міг не пишатися його вдячний нащадок:

*Тож, коли хиби мої – незначні й лиш місцями
вражають*

Душу мою, загалом незіпсовану, – от, як буває,

*Родимки бачив на тілі міцнім, – якщо людям у вічі
Прямо дивлюсь, – бо не жадібний я, не горнусь ні до
бруду,*

*Ні до повій, – якщо чесний і чистий, і друзям я милий
(так я хвалю вже себе!), – в тому батька заслуга
велика* [2, с. 20–21; 10, с. 143–144].

Проблема «*відсутнього батька*», кажучи сучасними категоріями, загострилася в епоху принципату. Наче йдучи на компроміс із новими віяннями, прибічник сімейного виховання Квінтіліан розумів постановку батьківського обов'язку («*надії на сина*») вже наступним чином: підбирати дитині розумних, моральних годувальниць, які б говорили чистою мовою, уникати розпущених служителів та «*злонравних*» учителів, а наймати грамотних і ретельних наставників та наглядачів, «*добронравних*» учителів, на яких, власне, і покладалося завдання виховання дитини [13, с. 2–5, 16–18].

Подібне пропагував і Псевдо-Плутарх: стежити аби годувальниці не розповідали дітям «*дурних казок*», підбирати «*благих*» слуг дитині аби «*не кульгати, живучі з кульгавими*», уникати невільників від наймання в якості педагогів (бо саме недолугим до господарських занять рабам, «*пиякам і ненажерам*» нерідко доручають виховання хлопчика), а навпаки підбирати «*вчителів бездоганного образу життя і моральності з величезним досвідом*», ізолювати юнаків від «*безглуздох промов ораторів*», яких анонімний автор звинувачував у подвійних стандартах та в любові до «*задоволень*» [23, с. 6–7, 11]. Певні вимоги до вихователя віднаходимо також в одній із сатир Ювеналія:

*Требуите, чтоб выводил он пальцами нежные нравы,
Как кто лепит из воска лицо, вы требуите, чтоб он
Был отцом своей школы, чтоб гнусно они [учні –
авт.] не играли,*

Не вдавались в порок... [29, с. 138].

Утім, попри застереження мудреців, заможні батьки уперто приставляли наставниками до дітей рабів-педагогів (*litteratus* чи *paedagogus*) або «дядьків» з когорта відпущеників (*liberti*). При цьому їхня роль була значно вищою ніж у Греції. Вони користувалися широкими правами вихователя і навіть могли фізично карати підопічного неслуха [25, с. 164–165].

Актуальною проблемою процесу виховання Давнього Риму залишалося питання допустимості гомоеротичних відносин, у чому слід вбачати еллінський слід. Зокрема, Пліній Молодший у листі до своєї знайомої пропонував їй віддати свого сина до навчання саме до ритора Юлія Генітора, бо він не лише володів широкими знаннями й твердими переконаннями, але й міг стати «*сторожем і керівником*» цноті. Натяк на упередження можливого розбещення юнака якимось недобросовісним учителем підкреслюється словами про «*виключну красу*» хлопця. Лукіан у «Розмовах гетер» висміював риторів, які «*не вчать юнаків, а просто живуть із ними, хоча й обіцяють зробити їх подібним богам*». При цьому сам письменник навіть вітав педерастію між філософами і юнаками: «*одружуватися слід кожному чоловікові, але кохати хлопчиків повинно стати справою виключно мудреців*». Загалом, приклади педерастії в середовищі авторитетних філософів класичного та елліністичного періодів слугували

своєрідним виправданням інверсії («*педерастія духовна повинна заохочуватися*», Псевдо-Плутарх; «*кохати парубків слід так, як це робив Сократ, котрий спав з Алквіадам під одним плащем, як батько з сином*», Лукіан) супроти тому осуду, яким її піддавали деякі шанобливі еллінські літератори, як, зокрема, Езоп у байці «*Зевс і сором*» (Сором: «*Я увійду в людину через зад, але якщо щось ще після мене туди зайде, то я миттєво зникну*») [7, с. 480, 553, 564–567; 19, с. 72; 23, с. 21].

Поступове відсторонення батьків від виконання своїх обов'язків призводила до подальшого загострення кризи сімейних відносин, насичувала римську історію прикладами непорозуміння, неповаги й навіть суперництва між поколіннями однієї родини. У приклад римлянам Гораций наводив скіфів, в яких мачуха не кривдить нерідних дітей, жінки не вдаються до перелюбу, «*зрада – гріх; за цей гріх – платять життям у них*» [10, с. 83]. Нарешті, як пересторога лунали такі слова поета:

*Все сплюсь подрито быстрым упадком!
Развратное племя отцов породило
Растленных детей, и вот, гляди, подрастет
Зловреднее этих потомство!* [28, с. 418].

Ці вади певною мірою намагалася компенсувати школа, де під час граматичних занять дітям пропонувалися на розгляд моральні сентенції, які до того ж заучувалися напам'ять [12, с. 313]. Іншими прийомами виховного впливу, за Псевдо-Плутархом, можна назвати «*настанови, погрози і обіцянки, поради і вмовляння, наведення в якості прикладів таких осіб, які в погоні за насолодою стали нещасними та навпаки, хто стриманістю здобули славу*»,

ігнорування. Головне, доходить сакраментального висновку автор трактату *«Про виховання дітей»*, батькам слід виховувати самих себе, щоб мати право вже виховувати власний дітей і не бути лицемірами по відношенню до них [23, с. 22, 25].

Звісно, ефективним засобом виховного впливу залишалися фізичні покарання (*«підлі різки – шкінетр педагогів»*, Марціал). Аби донести інформацію до *«нижнього вуха»*, окрім різок, застосовували батіг (*scutica*), пасок, лінійку (*ferula*: *«ми під ферулу долонь підставляли»*, Ювенал). Такі методи впливу систематично застосовувалися відомим римським граматиком І ВС Орбілієм Пупіллою, за що його колишній учень Горацій прозвав *«забіякою»* (*plagosus*). Поет Доміцій Марс навіть деталізував знаряддя розправи над неслухами: *«Орбілій бив ферулою та батогом»*. Нарешті типову картину змальовував Марціал:

Петухи-хохлачи еще не прервали молчанье,

Как уж сердито ворча хлещешь ударами ты [15, с. 581].

До використання наставниками різок чи паску суспільство в цілому ставилося із розумінням. *«Чим кращий учитель, чим здібніше він, тим більше гніву та нетерпіння проявляє він на своїх заняттях. Йому болісно бачити, що учень не розуміє того, що він зрозумів так легко та швидко»*, – виправдовував методи фізичного впливу Цицерон [9, с. 90]. Ритор і поет Авсоній (AD 310–395) напучував свого онука-тезку не лякатися *«вбивання»* в тіло науки:

Пусть не смущают тебя ни всхлесты, ни вскрики, ни страхи.

Ни потрясаемый жезл тростяной, ни открытые розгам

Спины, ни бич, до поры притаившийся в кожаных ножнах,

Ни под учениками от дрожи скрипящие скамьи, –

Все это лишь показной и вовсе не надобный ужас [1, с. 12].

Августин загнував, що коли його у школі били старші схвалювали цей «звичай» і навіть батьки майбутнього отця Церкви «продовжували сміятися над цими побоями, великим і тяжким тоді моїм нещастям» [4, с. 17–18].

Натомість чутними були й голоси противників фізичного впливу на учнів. Зокрема, Лукіан вважав, що вихователю слід у своїх вимогах урахувати вік підопічного, краще розуміти його, що, власне, й упередить необхідність хапатися за пасок. Винагороди замість бійки практикував граматик часів імператорів Августа й Тиберія Марк Веррій Флакк, який влаштовував змагання між учнями, кращі з яких отримували «чудові або рідкісні» книги в дарунок. Прикладом ставлення із розумінням до некміпливих школярів, за Плутархом, служив учитель Катона Старшого Сарпедон, який «тримав напоготові для учня пояснення, а не колотушку». Нарешті, Квінтіліан радив перетворювати навчання й виховання на «забаву», застосовуючи прийоми похвали, маніпуляції через ревності до іншої дитини, якій тимчасово приділили більшої уваги, змагання поміж учнями, у тому числі, у вигляді ігор на

питання-відповіді та винагородження їх за гарні результати. Ці поради демонстрували альтернативу фізичним покаранням, які, на думку римського педагога, були не лише за своєю природою «*підлими та властивими лише для рабів*», але й виявляли непрофесіоналізм учителів [7, с. 561; 9, с. 84; 13, с. 8, 22–23, 29–30; 28, с. 390; 21, с. 277; 22, с. 29; 24, с. 226].

Поширення християнства та, головне, перетворення його на державну релігію докорінно змінило підходи до виховання, з якого поступово викорінювалася фривольність. Моральний розвиток памолоді ставився в залежність від дотримання релігійних настанов, дисциплінарних вимог, покірності тощо. Відповідно до едикту 370 р. імператора Валентиніана I (AD 364–375), чітко регламентувалося перебування на навчанні в Римі студентів: юнак повинен був пред'явити спеціальному поліцейському чиновнику (*magister census*) свідоцтво за підписами представників магістратів провінції, звідки він прибув, де вказувався його місце народження й отримання попередньої освіти, вік, майнове становище батьків або опікунів. Крім того, студент мав повідомити якими предметами хоче навчатися та де має намір жити в столиці. З цього моменту він підлягав ретельній перевірці поліції, яка відстежувала відвідування ним занять, позашкільні захоплення, дозвілля, контакти з таємними товариствами тощо. У випадку порушення громадського порядку юнака могли публічно висікти та вислати додому [9, с. 85; 11, с. 12; 27, с. 173]. Звісно, подібні зміни вказували не стільки на певне огрубіння моралі, скільки на зростання ролі дисципліни в школі, поширення впливу християнського

благочестя. Поступово зникали корпоративність та певний лібералізм у відносинах студентів та риторів. Разом із тим посилювалася виховна функція викладача, а з опануванням риторичними й філософськими школами теологами вона ставала чи не найголовнішою в освітньому процесі. Утім повного розриву з виховними традиціями античності не відбулося. Їх елементи можемо спостерігати в більш повній мірі у візантійській, у меншій – західній (латинській) освіті доби Середньовіччя.

Система римського виховання до епохи доміану не регулювалася державою й перебувала цілком в залежності від традицій, актуальних запитів суспільства, правил, які встановлювали в своїх школах їх власники, нарешті, від особистості самого наставника. Криза республіканського ладу поєдналася із кризою виховної традиції, в основу котрої поклалися чесноти громадянської доблесті, правового й фізичного виховання. Підкреслений індивідуалізм, індустрія задоволення, сексуальна розпуста руйнували підвалини староримської моралі й формували нові імперативи духовного розвитку. Попри те, що вони продовжувалися ґрунтуватися на *«римських витоках»*, дбайливо збережених історичних прикладах, релігійних засадах римського пантеїзму або світському філософському вченні, виховання епохи принципату вже мало нагадувало педагогіку попередніх епох квіритів і цілком підлягало індивідуалізованому характеру. Останнє, власне, не заперечувало прогресивних підходів до виховання, зафіксованих у пропозиціях інтелектуальної еліти держави, які, щоправда, не набували масового наслідування. Ідеологічна революція в епоху доміану

сприяла ствердженню загальних християнських принципів виховання, успадкованих Середньовіччям.

-
1. Авсоний Магн. Стихотворения / Авсоний Магн; подгот. М. Л. Гаспаров. – М.: Наука, 1993. – 356 с.
 2. Апулей, Люций. Апология. Метаморфозы. Флориды / Люций Апулей. – М.: АН СССР, 1959. – 434 с.
 3. Благовещенский Н. М. Гораций и его время / Н. М. Благовещенского. – СПб.: тип. Имп. Акад. наук, 1864. – [4], 226 с.
 4. Блаженный Августин Аврелий. Исповедь / Аврелий Августин. – М.: ДАРЪ, 2005. – 544 с.
 5. Винничук Л. Люди, нравы и обычаи Древней Греции и Рима / Л. Винничук. – М.: Высшая школа, 1988. – 496 с.
 6. Виппер Р. Ю. Очерки истории Римской империи (окончание). Рим и раннее христианство. Избранное сочинение в II томах / Р. Ю. Виппер. – Ростов н/Д: Феникс, 1995. – Т. 2. – 478 с.
 7. Всемирная галерея: Древняя Греция. – СПб.: Александр ПРИНТ, 1995. – 640 с.
 8. Гиббон Э. История упадка и разрушения Римской империи / Э. Гиббон. – М.: Тип. Решетникова, 1824. – VIII, 264, XIII, [1] с.
 9. Гиро П. Частная и общественная жизнь римлян / Поль Гиро; Пер. с фр. под ред. [и с предисл.] С. П. Моравского. – СПб.: Л. Ф. Пантелеев, 1899. – VIII, 623 с.
 10. Гораций, Квинт Флакк. Твори / Квинт Гораций Флакк. – К.: Дніпро, 1982. – 254 с.
 11. Гордиевич О. И. Высшее образование в Риме во времена императоров / О. И. Гордиевич. – К.: тип. И. И. Чоколова, 1894. – 21 с.
 12. Жураковский Г. Е. Очерки по истории античной педагогики / Г. Е. Жураковский. – М.: Учпедгиз, 1940. – 472 с.
 13. Квинтилиан, Марк Фабий. Двенадцать книг риторических наставлений / Марк Фабий Квинтилиан. – СПб.: Императорская академия наук, 1834. – Ч. 1. – XI, 483 с.
 14. Ливий, Тит. История Рима от основания города / Тит Ливий. – М.: Наука, 1989. – Т. 1. – 575 с.

15. Марциал Марк Валерий. Эпиграммы / М. В. Марциал. – М.: Тип. А. И. Мамонтова и К°, 1891. – Ч. 2. – [4], 933 с.
16. Момзен Т. История Рима. В 4 томах / Т. Момзен. – Ростов н/Д: Феникс, 1997. – Т. 1. – 640 с.
17. Момзен Т. История Рима. В 4 томах / Т. Момзен. – Ростов н/Д: Феникс, 1997. – Т. 2. – 640 с.
18. Плавт, Тит Макций. Комедии / Тит Макций Плавт. – М.: Искусство, 1987. – Т. 2. – 800 с.
19. Плиний, Гай Цецилий Секунд. Письма Плиния Младшего / Гай Плиний Цецилий Секунд. – М.: АН СССР, 1950. – 578 с.
20. Плутарх. Сравнительные жизнеописания: В трех томах / Плутарх. – М.: АН СССР, 1961. – Т. I. – 503 с.
21. Плутарх. Сравнительные жизнеописания: В трех томах / Плутарх. – М.: АН СССР, 1963. – Т. II. – 548 с.
22. Плутарх. Сравнительные жизнеописания: В трех томах / Плутарх. – М.: АН СССР, 1964. – Т. III. – 546 с.
23. Псевдо-Плутарх: О воспитании детей / Псевдо-Плутарх. – Варшава: Тип. Варшав. учеб. окр., 1913. – [2], 26 с.
24. Светоний, Гай Транквилл. Жизнь двенадцати цезарей / Гай Светоний Транквилл. – М.: Наука, 1993. – 368 с.
25. Сергеенко М. Е. Жизнь Древнего Рима: очерки быта / М. Е. Сергеенко. – М.-Л.: Наука, 1964. – 335 с.
26. Тацит, Публий Корнелий. Сочинения: В 2 т. / Публий Корнелий Тацит. – Л.: Наука, 1969. – Т. I: Анналы. Малые произведения. – 444 с.
27. Уссинг И. Воспитание и обучение у греков и римлян / Иоганн Людвиг Уссинг; Пер. Н. Новопашенный. – СПб.: Тип. В. Безобразова и К°, 1878. – XIV, 175 с.
28. Шмидт К. История педагогики Карла Шмидта, изложенная во всемирно-историческом развитии и в органической связи с культурной жизнью народов. – М.: К. Т. Солдатенков, 1890. – Т. I: Дохристианская эпоха: Воспитание у диких народов на Востоке, у греков и римлян / Карл Шмидт. – 1890. – XXX, 815 с.
29. Ювенал, Децим Юний. Сатиры / Децим Юний Ювенал. – М.: Тип. М. Г. Волчанинова, 1885. – 245 с.