

ИНСТИТУТЫ ШКОЛЫ И МЕНТОРСКОГО УЧЕНИЧЕСТВА В ДРЕВНЕГРЕЧЕСКИХ ТРАГЕДИЯХ

В. К. ПИЧУГИНА

Институт стратегии развития образования РАО

Pichugina_V@mail.ru

Victoria Pichugina

Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education

SCHOOL INSTITUTES AND MENTORING APPRENTICESHIP IN ANCIENT TRAGEDIES

ABSTRACT. Ancient Greek tragedies of the 5th century BC are considered as double texts (texts for scenic incarnation and texts for reading) that ensured the development of school institutions and mentoring apprenticeship and reflected the pedagogical positions of playwrights on these institutions. Texts of tragedies as texts for scenic incarnation were aimed at adult students – townspeople, who continued their education in the theater as a special educational landscape – school on the stage. Texts of tragedies as texts for reading were texts for schoolchildren who used them as notebooks with prescriptions for rewriting or as text-exercises for reading aloud, reciting, memorizing.

KEYWORDS: educational landscape, school, mentoring apprenticeship, ancient Greek tragedy, Aeschylus, Euripides, Sophocles.

* Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда (проект № 18-78-10001).

Существует относительно небольшая группа хорошо известных текстов, которые обсуждают особенности организации и взаимодействия древнегреческих институтов школы и менторского ученичества. Трагедии, принадлежащие афинскому «золотому веку», не входят в эту группу, проявляясь в ней многочисленными цитатами в текстах разных авторов и жанров. Во многом это обусловлено тем, что афинский театр традиционно рассматривается как часть великого наследия античного мира, предопределившая развитие мировой интеллектуально-культурной, но не педагогической традиции. При-

СХОЛН Vol. 13. 1 (2019)

© В. К. Пичугина, 2019

www.nsu.ru/classics/schole

DOI: 10.25205/1995-4328-2019-13-1-137-152

вычность того, что говорят тексты древнегреческих трагедий о политических и социальных реалиях, затрудняет изучение того, что они могут еще сказать как историко-педагогические тексты. Поиск ответов на целый ряд открытых вопросов (какие приемы использовали драматурги, чтобы восполнить для зрителей пробелы в знаниях по истории, литературе, географии? какие образцы мышления и поведения демонстрировались ими с целью закрепления? тексты каких трагедий становились доступными читающей публике и становились элементами школьных учебных текстов? как связана популярность трагедии и ее представленность в школьной традиции? какова была роль учителя при интерпретации учеником текстовых фрагментов трагедий? и др.) ведет к новым (не исключено, что спорным) выводам.

Мир, демонстрируемый на сцене древнегреческого театра, отличался сложностью и неоднородностью. Объединяя значительное число богов и людей разных этносов и возрастов, этот мир не был застрахован от внутренней напряженности по многим вопросам, в т.ч. и касающимся образовательных реалий своего времени. Происходящее на сцене всегда выходило за ее рамки, было много большим, чем простая сумма того, что замыслил автор, явили актеры и увидели зрители. Приближая трагическое или комическое действие к зрителю через серию инновационных приемов, драматурги превращали театр в пространство, где несогласные могут достичь согласия за счет бóльшей вовлеченности в происходящее. На то, что театр отчасти является образовательным пространством, четко указал «отец комедии» Аристофан, вложив в уста «отца трагедии» Эсхила следующие слова: «Зевс свидетель, все – правда! Но должен скрывать эти подлые язвы художник, / Не описывать в драмах, в театре толпе не показывать. Малых ребяток / Наставляет учитель добру и пути, а людей возмужавших – поэты. / О прекрасном должны мы всегда говорить» (*Aristoph. Fr.* 1054-1057; пер. Адр. Пиотровского). Притязания на то, что в театре поэты выступали в роли наставников, а зрители – в роли учеников, позволили прояснить отношения между школой и/или разными типами менторского ученичества. Многочисленные образы учеников и наставников в древнегреческой драме были необходимы, в том числе, чтобы указать на «болевы» точки образования того времени. Вопрос, поставленный титаном в «Прометее прикованном» – кто имеет право учить, а кто имеет право учиться? – в дальнейшем повторяется во многих трагедиях от лица разных, в том числе и маргинальных групп (стариков, женщин, военнопленных, иностранцев, рабов).

Античная драма объединяла ретроспективы (как это могло случиться?) и перспективы (что случится после всего этого?), однако это объединение не

было одинаковым для комедий и трагедий. Образно выражаясь, античная драма была «своего рода сновидением в общественном месте» (Redfield 1992, 324), поскольку зрители трагедий молча смотрели на идеализированную действительность, а зрители комедий – на деформированную. Если трагедия ставила целью указать на возможность некоей программы по улучшению существующего образования, то комедия демонстрировала ностальгию по лучшему образованию.

Отличительной чертой трагедий V в. до н.э. было то, что подкрепленная мифом античная история, политика и педагогика разворачивались для зрителя или читателя на большой хронологической дистанции. Драматурги-классики в оригинальной художественной форме выражали свою педагогическую позицию, делая ключевыми следующие темы: образование в полисе и за его пределами, педагогическая власть внутри семьи и вне ее, деструктивные последствия образования для мужчин и ограниченность образования для женщин и мн. др. Несмотря на кажущуюся широту тем, они не были отдельными и непроницаемыми для комплексного обсуждения особенностей функционирования институтов школы и менторского ученичества. В первой части статьи будет дана подкрепленная примерами характеристика древнегреческих трагедий V в. до н.э. как текстов для школьников и последователей наставников, а во второй части – представлены примеры того, каким образом эти тексты отражали педагогические позиции драматургов относительно институтов школы и менторского ученичества.

Педагогическое измерение древнегреческих трагедий: тексты для школяров и учеников-взрослых. Древнегреческие трагедии V в. до н.э. были написаны в период, когда оформлялись основополагающие для западноевропейской педагогической культуры идеи и практики. Множественность их пониманий сохраняют для нас понятия «σχολή», «παιδεία», «ἐπιστήμη», «τέχνη» и многие другие, прошедшие через многовековую текстовую традицию. Эта традиция на протяжении всей античной истории обладала исключительной чувствительностью, сохраняя, распространяя, восстанавливая и реагируя на тексты и контексты их появления, а также комментарии и критику к ним. Процедуры сохранения, распространения, восстановления и реагирования преломлялись через призму античной педагогической культуры, которая отличалась текстоцентрированностью.

Одни и те же тексты часто использовались на разных уровнях обучения: стихи Гомера, Еврипида и Менандра заучивались и переписывались учениками на элементарном уровне обучения под присмотром грамматика, а затем декламировались и использовались как упражнения при обучении у ритора. Эти же стихи встречали завершившего или продолжающего обуче-

ние человека на сцене древнегреческого театра в виде правоучительных цитат или полноценных постановок. Термин «*engkuklios paideia*» отражал не только полноту и всеобъемлющий характер обучения, но и цикличность в обращении с текстами, поскольку «образовательный круг начинался и заканчивался, во многом, на одном и том же месте» (Cribiore 2001, 241). Однако прохождение этого круга было очень разным, поскольку грамматик, в отличие от наставника-ритора, в большей степени сосредотачивался на упражнениях, чем на детальном обсуждении ключевых для того или иного текста тем и идей. Античный ученик проходил тот же путь, что и современный: сначала он приучался анализировать текст, исходя из конкретной учебной задачи, а затем постепенно переходил на уровень глубокого анализа и понимания. Отличие состояло лишь в том, что тексты в стиле «мама мыла раму» не позволяли пройти полный образовательный круг, и ученику приходилось почти сразу работать с достаточно сложными текстами древнегреческих трагедий драматургов-классиков, которые идеально подходили для этой цели. Итогом обучения античного ученика становилось полное овладение неким набором текстов, т.е. четкое понимание замысла такого непростого автора, как например, Еврипид.

Помимо того, что *каждый текст трагедии* имел свой контекст появления и свою «перспективу в мире комментариев о трагической драме» (Smith 2013, 25), он *являлся двойным текстом*¹: *текстом для сценического воплощения* и *текстом для чтения*. То, что оба текста (хоть и в разной мере) были текстами, «работавшими» на институты школы (в разных пониманиях этого слова) и менторского ученичества до сих пор продолжает оставаться вне исследовательского внимания. Для большинства простых горожан образование завершалось достаточно рано, и театр был для них своеобразной школой, где с помощью текста для сценического воплощения трагедии можно было его продолжить. После постановки текст трагедии становился доступным читающей публике, среди которых особое место за-

¹ Отмечу, что также как и многие исследователи считаю текст лишь одним из элементов театрального представления. Нет никаких оснований, которые позволяли бы утверждать, что театральная постановка реализуется, когда музыка или танец подчинены речи. Однако не ставя целью объять необъятное, в рамках данной статьи я сосредоточусь только на текстах древнегреческих трагедий, которые педагогически связаны с другими текстами и самими собой. Такое сосредоточение позволит осветить один из множества аспектов организации и взаимодействия древнегреческих институтов школы и ученичества.

нимали не только школяры, но и более возрастные ученики, примкнувшие к популярным в то время наставникам.²

Текст древнегреческой трагедии как *текст для сценического воплощения* имел целый ряд особенностей, из которых я сосредоточусь лишь на тех, которые представляют историко-педагогический интерес. Древнегреческие драматурги изначально «направляли свои пьесы» и у них не было оснований дополнять текст трагедии дополнительными текстами: «читатель любой греческой трагедии столкнется со значительным количеством более и менее четких отсылов к сцене и действиям на ней в основном тексте» (Алтепа 1999-2000, 306, 303). Однако ученые расходятся в оценках этих отсылов: одни считают, что текст трагедии является достаточным источником для реконструкции происходившего на сцене действия, а другие считают своим долгом оспорить эту уверенность.³ Вопросы о том, встроен ли визуальный смысл в текст древнегреческой трагедии и может ли быть восстановлен, продолжают оставаться дискуссионными. Наше знание о поставленных на сцене древнегреческих трагедиях сочетается с незнанием существовавших конвенций относительно их постановки. Любая попытка реконструировать действие на сцене имеет смысл только тогда, когда мы в состоянии связать визуальность драматического мира с повседневностью реального мира во всем ее многообразии. Текст любой древнегреческой трагедии можно разбить на блоки, в которых присутствуют *явные или скрытые указания на действия на сцене* и особенности организации этого действия: жесты, движения, звуки, костюмы, маски, реквизиты, декорации, прически, украшения актеров и т.д.

² Неслучайно Сократ так ревностно следил за постановками Еврипида, среди зрителей и читателей которого могли быть и его ученики. Аристофан даже подозревал Сократа в том, что он притязал на педагогический контроль за театром как школой для учеников-взрослых. Диоген Лаэртский приводит цитату Аристофана о Сократе, которой нет в дошедшем до нас тексте «Облаков»: «Для Еврипида пишет он трагедии, / В которых столько болтовни и мудрости» (Diog. Laert. II.18; пер. М. Л. Гаспарова).

³ Хронологически забегаю вперед, отмечу, что тексты древнеримских трагедий уже нельзя было в полной мере назвать двойными текстами. Непрерывающаяся дискуссия о том, писались ли трагедии Сенеки только для чтения или, все же, и для постановки на сцене, убедительно демонстрирует изменение в отношении к тексту драмы. Римляне перестали считать трагедию особой формой зрелища, сведя ее к простому тексту: зритель полостью оказался вытесненным читателем, который все может получить через чтение. Лукиан, яростно критиковавший трагических актеров, за то, что они лишь дают свои голоса древним поэтам, говорил как раз о том, что нет больше необходимости в двойных текстах трагедий.

Явные указания, маркирующие непрерывность действий, отражаются, например, в переходах местоимений (со «здесь» на «там», с «этот» на «тот» и т.д.), призывах к молитве, клятвенных заверениях героев, вопросах и ответах, проясняющих намерения говорящего. Эти ссылки позволяют не только предугадать дальнейшее действие, но и проследить желательность этого действия. В частности, в «Финикиянках» Еврипида явное указание на действие на сцене присутствует в просьбе о физической помощи. Антигона говорит наставнику: «Протяни мне старую руку, / Помоги мне, старик, подняться...» Наставник отвечает ей: «Держись, дитя! Ты подросла кстати...» (Eur. *Phoen.* 105-6, 108; пер. И. Анненского). Здесь в тексте трагедии присутствует явное указание на действие: просьба Антигоны удовлетворена, наставник подает ей руку. Если анализировать только визуальность драматического мира, без его связи с повседневностью реального мира, то нас неизбежно будет преследовать вопрос, почему, герои ссылаются в речи на очевидное визуальное действие. Если это продиктовано заботой о читателе, то так ли важно ему знать об этом, казалось бы, незначительном моменте?

В драматическом мире это действие (и его вербализация) необходимы, чтобы Антигона поднялась на городскую стену и осмысленно осмотрела войска, готовящиеся напасть на Фивы. Ее просьба о помощи здесь не сводится только к физической поддержке; она просит у наставника разъяснения ситуации, а тот подчеркивает своевременность ее вопрошания. В реальном мире женщина, находящаяся в таком же социальном статусе как Антигона, не могла совершить подобное. Все физические перемещения женщин вне дома были регламентированы строгими правилами, вне зависимости от того, с какой целью они покинули дом. Древний закон, восходящий к Солону, гласил, что свободно перемещавшаяся женщина находится вне защиты закона, поскольку она осознанно ею пренебрегает. В случае с героями Еврипида Антигона делает свой выбор под контролем наставника, который очень не сразу напоминает ей о необходимости вернуться в дом. Читатель и зритель Еврипида, закончивший обучение в школе, должен был угадать в Антигоне Елену из третьей книги «Илиады» Гомера, также желавшую смотреть вниз с городской стены. Явное указание на совершающееся на сцене действие необходимо Еврипиду, чтобы сделать очевидным множественность смыслов, скрытых в просьбе Антигоны к наставнику: «Помоги мне...». Более подробно этот фрагмент разобран ниже, поэтому здесь лишь отмечу, что он позволяет увидеть особую практику менторского ученичества, когда в роли ученика выступает женщина.

Еще одно указание на действие на сцене присутствует в этой же трагедии, например, когда Иокаста пытается примирить своих сыновей Этеокла

и Полиника, претендующих на отцовский трон. В борьбе за власть Этеокл готов убить родного брата и утверждает, что добродетелен во всем, кроме этого⁴. Он ослеплен тем, что его мать называет «жажда чести», и не хочет слушать даже тех, кто старше и мудрее. Иокаста трижды просит сыновей друг другу в глаза, поскольку «так легче говорить и слушать речь» (Eur. *Phoen.* 468-9; пер. И. Анненского). Это явное указание на действие, которое очевидно только зрителю, но не читателю. Текст трагедии не дает нам понять, посмотрели ли братья друг на друга и, если да, то какими взглядами они друг друга удостоили. Мы можем лишь предположить, что они не могут просто проигнорировать просьбу Иокасты и должны ответить действием, которое проиллюстрирует «характеры братьев, силу связи между ними и их матерью» (Altena 1999-2000, 313). Зритель обладал большей информацией, чем читатель, которому лишь оставалось анализировать следующие за этим обличительные монологи Этеокла и Полиника и констатировать, что ей не удалось выступить в роли мудрой наставницы для своих детей.

Скрытое указание на действие присутствует в заключительных сценах «Электры» Софокла Орест приходит в во дворец в качестве никем не признанного гостя, чтобы реализовать коварный план мести. Орест демонстрирует Эгисфу мертвое тело его жены Клитемнестры вместо своего собственного. Приподнимая покрывало над телом Эгисф спрашивает: «Что вижу я?» На что Орест отвечает ему: «Чего ж ты испугался?» (Soph. *El.* 1516-17; пер. С. Шервинского). На первый взгляд, ответы на вопросы очевидны: Эгисф обескуражен тем, что стало с его женой, а Орест своей иронией намеренно отягощает ситуацию. Однако сама постановка вопросов не может не смущать как античного, так и современного читателя. Логичнее было бы, если бы Эгисф спросил «Что стало с моей женой?», а Орест иронично ответил что-то вроде «Ты ее не узнаешь?». В. Кальдер считает, что в этом фрагменте текст не может заменить нам видения сцены: Эгисф, скорее всего, уже давно догадался о подлоге, и в момент поднятия покрывала смотрит не на тело Клитемнестры, а на Ореста. Возможно, вопрос Эгисфа «Что вижу я?» адресован именно Оресту, который в этот момент мог угрожающе положить руку на свой меч со словами «Чего ж ты испугался?» (Calder 1963, 215). Двойное убийство, которое совершает Орест, настолько противоречит всем канонам аристократической добродетели, что достойное поведение Эгисфа перед смертью выглядит как наставление всем присутствовавшим при этом.

Ссылки в речи на более (в случае с Антигоной и Иокастой) или менее (в случае с Орестом) очевидные визуальные действия были вполне конкрет-

⁴ Подробный разбор этого фрагмента будет осуществлен ниже.

ным посылом от драматурга к зрителю, который в пространстве театра-школы становился взрослым учеником. Читатель не всегда мог распознать все явные и скрытые указания без посторонней помощи и в полной мере проникнуться воспитательной силой той или иной поставленной на сцене трагедии. Для читателя, находящегося в школьном возрасте и работавшего с текстом трагедии как *текстом для чтения*, такую помощь оказывал учитель. Прежде чем эта мысль получит развитие, стоит сказать несколько слов об особенностях практик учебного чтения того времени. Древнегреческие книги представляли собой сплошной текст, поэтому миссия превращения их удобной для чтения или переписывания текст целиком и полностью возлагалась на учителя. Записывание с его слов с разделением на слоги или расстановкой апострофов было обычной практикой особенно на начальном уровне обучения. При этом ученики, чаще всего, из экономии учебных материалов писали стихи в непрерывных строках (Cribiore 2001, 251). Неразделенность текстов для чтения в сочетании с непрерывностью ученических письменных текстов создавали еще один своеобразный круг «*engpklaios paideia*», которая совсем не была простым.

Изменение театральных и литературных вкусов древних читателей во многом было обусловлено тем, с какими именно текстами они знакомились в школьные годы. Использование текстов древнегреческих трагедий V в. до н.э. с педагогическим умыслом было распространенной практикой для грамматиков и наставников-риторов. Тексты Гомера также применялись в учебных целях, но они были много более сложными, чем тексты Эсхила, Софокла и особенно Еврипида. Последние не нужно было почти пословно декодировать, что экономило учебное время. Однако ряд сложностей при работе с фрагментами драматургов-классиков, все же, возникали. Эсхил использовал сложный слог и редкие слова, а одно из его авторских слов из трагедии «Персы» (слово «*poemophthoroisin*», 653) (Nandakumar, 2017) до сих пор вызывает недоумение ученых. Хоровые оды в трагедиях Еврипида, где он часто обращался к редким словесным украшениям, не были просты для понимания: «Ученик в провинции не смог бы оценить этот виртуозный спектакль без помощи своего учителя» (Cribiore 2001, 252).

Знаменитая фраза А.С. Пушкина о его лицейских вкусовых предпочтениях – «Читал охотно Апулея, а Цицерона не читал...» – вполне могла быть произнесена древнегреческим школяром с заменой Апулея на Еврипида, а Цицерона на Гомера. На греческом Востоке, например, ученик подвергался воздействию более, чем одного языка, что создавало неизбежные педагогические проблемы: в повседневной жизни функционировала общая форма греческого языка, а в школе обучение осуществлялось на аттическом грече-

ском (Cribiore 2001, 244). Древнегреческий ученик, как и лицеисты во времена Пушкина, охотнее читал те тексты, которые не были слишком сложны. Вопрос вкусовых предпочтений, во многом, был отдан на откуп языковым ограничениям и Цицерон или Гомер уступали Апулею или Еврипиду отнюдь не в содержательном смысле.

Современные исследования древнегреческих трагедий неравномерно подпитываются папирологическими открытиями последних десятилетий, которые отчасти проливают свет на особенности работы с ними как текстами для чтения. Можно сказать, что одним трагедиям в этом смысле везет меньше, а другим больше. К числу последних относится, например, уже упомянутая нами трагедия Еврипида «Финикиянки». Многолетнее оспаривание подлинности отдельных строк этой трагедии не умаляет того, что ее текст являлся одним из самых популярных учебных текстов. Школьные папирусы греко-римского Египта свидетельствуют о том, что этот текст использовался как аналог тетради с прописями (его копировали, оттачивая навыки чистописания и отрабатывая навыки понимания литературного текста), как текст-упражнение (его читали вслух и декламировали, расширяя словарный запас, тренируя память и выразительность речи) (Cribiore 2001, 242). Тексты Эсхила и Софокла использовались много реже, несмотря на популярность мифологического сюжета о Фивах и то, что именно Софоклу принадлежит цикл трагедий на этот сюжет.

Ученая традиция, касающаяся текстов Еврипида, интересна тем, что рассматривается, преимущественно, «дидактическая роль науки, то есть способ, через который парадигма учитель-ученик проявляется в формальных структурах комментариев» (Smith 2013, 28). Одной из причин того, что грамматика отдавали предпочтение «Финикиянкам» Еврипида было то, что этот текст трагедии содержал большое количество сентенций, а, следовательно, к нему можно было возвращаться снова и снова на разных уровнях обучения. Ученики, переписывая, читая и декларируя фрагменты из «Финикиянок», заучивали нравоучительные фразы героев о добродетели, добре, справедливости и семейных отношениях. Антигона рассуждает об опасности мужской гордости (Eur. *Phoen.* 182-191), а раб-наставник отвечает ей осуждением недостойного поведения женщин (Eur. *Phoen.* 192-201); Полиник рассуждает об опасностях богатства (Eur. *Phoen.* 439-40), а Иокаста отвечает ему восхвалением скромной жизни (Eur. *Phoen.* 554-55). Неслучайно Лукиан, постоянно являющий Еврипида в роли морального арбитра для своих героев, так пишет о его трагедиях: «Еврипид говорит здравые слова, когда он выводит на сцену богов, которые спасают добрых людей и героев...» (Luc. *Z Tr.* 41; пер. С.Э. Радлова) «Здравость» слов Еврипида для грамматиков, по-

видимому, означала простоту помещения в разные по сложности образовательные контексты.

Кроме того, фрагменты «Финикиянок» Еврипида в роли школьных текстов позволяли учителям одновременно очертить мир, близкий ученику и знакомый ему по другим текстам, и выйти за его пределы, увидев широту рассмотрения ключевых тем. «Финикиянки» Еврипида, разворачивающие для ученика панораму взлетов и падений правителей Фив, по уровню пафоса были сравнимы с путешествиями Одиссея, о которых повествовал Гомер. Немного утрирую, но подчеркну, что грамматик и ритор просто не могли пройти мимо такого сюжета, поскольку их ученики получали возможность насладиться оригинальным продолжением хорошо известной истории.

Педагогическое измерение древнегреческих трагедий: институты школы и ученичества в драматическом и реальном мире. Многие сюжеты, которые драматурги положили в основу трагедий видятся современному читателю жестокими или запутанными. Современники же воспринимали их много проще, поскольку перед ними были мифологические сюжеты из их героического прошлого, превращенный драматургами в ключ к пониманию настоящего (в т.ч. и педагогического). Текст древнегреческой трагедии функционировал на нескольких уровнях, являясь частью общения между: героями в *драматическом мире*; участниками театральной постановки (автором-режиссером, актерами, декораторами) в *реальном мире*; актерами и их зрителями *на границе этих двух миров*. Древнегреческие драматурги стремились не просто продемонстрировать сложность и тяжесть мифологического прошлого, но и «указать на существование альтернативной модели, с помощью которой герои пьесы могут избежать страданий» (Swift 2009, 55). Эта модель становилась видимой, когда один из героев позиционировал себя как «образовательный продукт» своего времени или начинал притязать на роль наставника. Рассмотрим несколько подобных примеров из древнегреческих трагедий V в. до н.э.

В трагедии «*Прометее прикованном*» Эсхил ставит вопрос – кто имеет право учить, а кто имеет право учиться? – и пытается ответить на него, выстраивая аналогии между педагогической и политической властью. Его Прометей противопоставляет тирании Зевса особым способом: расширяет свои учительские функции, вызвав ревность Громовержца к росту познаний у людей-учеников. В итоге он сам становится учителем с небольшой, но существенной оговоркой: знание принадлежит Зевсу по праву, а Прометей его украл. Открытым оставлен вопрос, на что именно претендует Прометей (только ли на основоположника школы для всех людей или, все же, на роль

ли нового тирана Олимпа после Зевса?), если забирает то, что ему не принадлежит и так сильно охраняется.

В одном из монологов Прометей говорит о существовании людей до момента их превращения в людей-учеников: «Они глаза имели, но не видели, / Не слышали, имея уши. Теням снов / Подобны были люди, весь свой долгий век / Ни в чем не смысла» (Aesch. *Prom.* 447-450; пер. С. Апта). Прометей говорит о глухоте и слепоте, обусловленной незнанием. Значительный по объему монолог Прометея посвящен описанию его педагогического подвига: смертные ничего не зная и «ни в чем не смысла» благодаря ему стали разумными. Прометей научил людей строить дома, понимать смену сезонов и время суток, пользоваться сухопутным и морским транспортом, дал основы медицины, открыл природу снов, объяснил особенности поведения птиц, научил добывать металл, приобщил их к наукам, искусствам и ремеслам (Aesch. *Prom.* 442-471, 476-506). Прометей сообщает, что дал людям «глубокую науку чисел, букв сложенье и творческую память, великую родительницу муз» (Aesch. *Prom.* 459-460; пер. С. Апта). Прометей объясняет, в чем его «величайший дар»: он подарил людям огонь и знание, став их первым учителем, т.е. дав им пример для открытия школ.

Эсхил своеобразно выстраивает диалог Прометея с титаном Океаном, демонстрируя одну из возможных моделей ученичества между бессметрными. Океан намекает на дельфийскую мудрость «познай самого себя», призывая Прометея справиться с собой: в нужный момент осознать тщетность своих усилий, научиться видеть и принимать как должное предел возможных изменений. Упрек Прометея в «глупом простодушии» Океан парирует словами: «Это очень выгодно – / Глупцом казаться, если ты совсем не глуп» (Aesch. *Prom.* 384-385; пер. С. Апта). Эсхила здесь дважды употребляет производные от *phronis* («разум», «благоразумие», «рассудительность»), чтобы подчеркнуть, что действие по знанию не должно приносить вред ни себе, ни окружающим. Прометей не понимает Океана и не хочет быть пассивным носителем знания. Для него знание связано с активным действием по преобразованию чего-либо (в т.ч. и самого себя) и осознанию ответственности за это преобразование. Несмотря на то, что два титана не находят понимания и каждый остается при своем мнении, Океан все же особым образом наставлен Прометеем и делает вывод, который я приведу в двух переводах: «Мне казнь твоя урок». «Твое несчастье, Прометей, наука мне» (Aesch. *Prom.* 393; пер. Д. Мережковского). Поэтические особенности перевода создают иллюзию, что Эсхил не обращается к отношениям «наставник – ученик», а просто украшает текст метафорой. Однако это да-

леко не так: дословно эта фраза Эсхила может быть переведена как «твоя беда, Прометей, мой учитель» (Aesch. *Prom.* 393).

Диалог Прометея с вынужденной скитаться по миру Ио больше похож на школьный урок географии. Титан выстраивает для нее достаточно странный маршрут через земли разных народов и мифических существ (Aesch. *Prom.* 700-740 и 790-877). Географически точные сведения перемежаются с фантастическими областями, которые оказываются на большом расстоянии от географически достоверных мест. Отправляя Ио в путь от скалы с Прометеем к устью Нила, Эсхил одинаково подробно описывает особенности мест проживания и нравов скифов, халибов, амазонок, однозубых лебедей, горгон и грифов. Греческую часть описания маршрута Ио отличает высокая точность, а негреческую – сбивчивость и приблизительность. Выход к плодородным землям Нила как апогей путешествия для девушки Ио, которая волею судеб была превращена в корову, скорее всего, имеет у Эсхила политические подтексты. Драматизация подробностей пути Ио позволила Эсхилу преподнести зрителю урок по современной ему географии со скрытыми элементами политических перспектив и желаний.

Пытаясь через миф о Прометее определить роль и место образования в жизни человека, Эсхил выдвигает своеобразную концепцию возникновения ученичества и, отчасти, школьного обучения.

Еще один миф, которому Эсхил посветил трилогию, был миф о Персее. Сохранившиеся фрагменты примыкавшей к ней сатирической драмы «Рыбаки» дают основание предположить возможную педагогическую направленность содержания всей трилогии. В ней Эсхил о своеобразной школе, в которую волею судеб придется ходить одному из главных героев.

Акрисий заточил дочь и внука в ларец и велел бросить в море. Зевс не дал им погибнуть, и ларец прибило к берегам острова, где его обнаружили рыбаки и сатиры. Известные своей нестандартной внешностью и слабостью к женскому полу, сатиры напугали Даная, и она молит богов, чтобы не стать пленницей «тварей этих» (Aesch. *Satyr. Fr.* 775; пер. В.Н. Ярхо). Однако постепенно открывается их добрый нрав и большая любовь к детям. Один из них пытается понравиться маленькому Персею и искренне радуется эмоциям ребенка. Что-то идет не так и Персей начинает плакать. Сатиры пытаются его успокоить, применяя все известные им педагогические приемы – причмокивания и щелканье языком. Видимо, мальчик не перестает плакать и в дело вмешивается Диктис – будущий муж Данаи и воспитатель Персея: «Не бойся! Что ты плачешь? / Скорей с тобою к детям мы пойдем. / Ну, не сердись, возьму тебя / На ласковые руки, / И будешь забавляться, / Мой милый, с оленятами, / Хорьками и ежатами» (Aesch. *Satyr. Fr.* 804-809; пер. В.Н.

Ярхо). Диктис рассказывает мальчику как ему будет хорошо жить на острове, и со временем детские игры и забавы сменяются иным времяпрепровождением – охотой и добыванием трофеев для матери. Педагогическому рвению сатиров, видимо, найдется применение, и они тоже смогут участвовать в воспитании Персея. Эсхил немного изменяет мифологический сюжет и Даная сразу же дает согласие на брак с Диктисом, о чем радостно поют сатиры в придуманном ими гимне. Сохранившиеся фрагменты не позволяют сделать вывод о том, насколько сильна была педагогическая линия в этой сатирической драме. Но ее наличие совершенно очевидно. Рядом с оставшейся одной женщиной почти мгновенно появляются мужчины, которые начинают помогать ей в воспитании ребенка, создавая для него некое подобие школы.

В «Финикиянках» Еврипида присутствуют многочисленные отсылы к институтам школы и менторского ученичества. Подробное описание Еврипидом нападающих на Фивы армий напоминает школьный урок географии с элементами мифологии, похожий на тот, который явил Эсхил в «Прометее прикованном». «Вероятно, однако, что только самые продвинутые ученики грамматика могли оценить это непосредственно: большинство из них должны были довольствоваться косвенным знанием Эсхила, полученным от их учителя» (Cribiore, 2001, 255). География не относилась к числу самостоятельных предметов, поэтому древнегреческий ученик познавал ее вместе с иной информацией. Те части «Финикиянок», где Еврипид описывает особенности ландшафта и все, что случилось «поодаль, под гробницей Амфиона» (Aesch. *Prom.* 663; пер. И. Анненского) могло вызвать смутные воспоминания о текстах Гомера, с которыми ученики знакомились в ранние школьные годы.

Уже упоминаемый выход Антигоны за пределы дома также является интересным с историко-педагогической точки зрения фрагментом. Главная героиня совершает неслыханный для женщины поступок: взбирается на городскую стену в сопровождении раба-педагога, чтобы посмотреть военные маневры. Диалог Антигоны и раба на городской стене напоминает школьный урок, в ходе которого ученица узнает о меди как металле для военных доспехов и засовов на оборонительных воротах, начинает разбираться в военной иерархии и этнической принадлежности войск, вникает в особенности военных маневров. Антигона сначала видит только «сверкающий блеск доспехов, а не разрушения, которые они вызовут», и только к концу трагедии она получает «больше трагического опыта о смысле и инструментах боя» (Saxonhouse, 2005, 480). После изучения с городской стены военного вторжения Антигона

начинает путь от боязливой девушки, привязанной к женской части дома, к смелой героине, отстаивающие в городе свои интересы.

Диалог Антигоны и раба интересен еще и тем, что двое неграждан осторожно высказываются о положение друг друга в городе. Сначала Антигона вскользь замечает, что никогда не смирится с порабощением. Она обращается к богам с просьбой защитить ее от возможного статуса рабыни. После этого суждения раб-воспитатель резко заканчивает «урок» и просит Антигону незамеченной вернуться в женскую часть дома. Если для Антигоне рабство страшно лишением свободы в целом, то раб-воспитатель указывает на то, что женское положение тоже рабство, где происходит лишение свободы слова. Показательно, что проблема исключения гражданами неграждан через молчание поставлена по аналогии со школьным уроком. Рабы и женщины, ущемленные в праве на высказывание, в трагедиях стараются явно или скрыто вразумлять тех, кто это право имеет. Часто слово, а не власть становится орудием воздействия и противодействия. Рабы и женщины часто превращаются в наставников, находящихся рядом с главными героями мужчинами, которые не всегда им внимают.

Описание поединка Этеокла и Полиника могло быть особенно ценно для тех, кто заметил, что физическому столкновению братьев предшествовал словесный агон в присутствии женщины. Когда Иокаста в первый раз видит Полиника между ними происходит такой диалог: «Скажи, дитя, отчизну потерять Большое зло для человека, точно? / Огромное: словами не обнять...» (Eur. *Phoen.* 387-389; пер. И. Анненского). Искренняя речи Полиника на тему тягот изгнания резко контрастирует с софистической речью Этеокла по поводу праведности неправедных действий во имя возвращения власти (Eur. *Phoen.* 499-502; 524-25). Иокаста старается стать мудрой наставницей для сыновей, но получается у нее лишь занять роль судьи в этой словесной перепалке. Ее речь о недопустимости действий по глупости, которые могут спасти или погубить мудрый город, остается незамеченной.

Отграничение софистического и любого иного, несофистического ученичества осуществлено во многих трагедиях V в. до н.э. именно через то, каким образом герои приобретают право на высказывание. В частности, Ясон в «Медее» Еврипида являет собой неудачный образец гуманитарного образования на софистический манер, которое подразумевало грамотность и литературное образование. Медея предстает как «продукт» иной, несофистического ученичества, поскольку демонстрирует полису иной тип мудрости⁵. Электра в одноименных трагедиях Еврипида и Софокла использует

⁵ На этот вопрос о том, что же Еврипид считает альтернативой софистике, если не разделяет взглядов представителей этого педагогического движения, точного

множество приемов, ставших популярными благодаря Протагору и Горгию, ловко жонглируя словами и манипулируя собеседниками. Большинство диалогов Электры с другими героями иллюстрирует то, каким образом мужчина отказывается от своей правоты и вынужден подчиниться женщине, которая неправа, но умеет быть убедительной (Gallagher 2003, 405).

Историко-педагогический анализ древнегреческих трагедий V в. до н.э. позволяет увидеть афинское образование этого периода не как цепочку событий, а как динамику институций или практик. Если постоянно говорящие герои-взрослые помещались в ситуации, позволяющие драматургам открыто демонстрировать плюсы и минусы менторского ученичества, то молчаливые герои-дети, окруженные женщинами и рабами-воспитателями, часто использовались, чтобы скрыто рассуждать о школьной традиции. Парадокс заключался в том, что мужчины, за плечами которых была школа и, возможно, институт менторского ученичества, часто показаны проигрывающими в мудрости тем, кто в силу возраста или социального статуса не был приобщен ни к одному из этих образовательных институтов. Это было своеобразным уроком в театре, который для зрителей V в. до н.э. являлся школой на сцене.

Театр как образовательное пространство для взрослых и взрослеющих: версия драматургов V в. до н.э. Поиск педагогических аллегорий, аналогий и иных выражений «педагогического» в текстах древнегреческих трагедий осложнен тем, что жанр задает почти бесконечную множественность возможных прочтений. Исследовательская задача по уточнению особенностей организации и взаимодействия древнегреческих институтов школы и ученичества через изучение афинского театра, выражаясь математическим языком, похожа на решение уравнения с двумя неизвестными при относительно известном третьем. Не имея права как математики задавать произвольные значения, остается выявлять закономерности той или иной степени общности. Одной из таковых является то, что содержание древнегреческих трагедий позволяет проследить эволюцию представлений драматургов об образовании и обозначить стратегии, с помощью которых они просвещали свою аудиторию. Драматурги-классики органично вплетали в мифологическую канву подробные описания географических мест, исторических событий и военных кампаний. Это превращало их трагедии в: 1) удобные учебные тексты, которые позволяли грамматiku или ментору сосредоточить внимание ученика-школяра или ученика-взрослого на важных деталях или общем понимании контекста, 2) дискуссионные тексты,

ответа нет. Скорее всего, Еврипид хочет чтобы возникла аналогия с ученичеством, которое прошел он сам у Анаксагора.

позволяющие обозначить свою позицию по отношению к институтам школы и менторского ученичества, поместив важные детали в новые контексты.

БИБЛИОГРАФИЯ / REFERENCES

- Altena, H. (1999-2000) "Text and Performance: On Significant Actions in Euripides' *Phoenissae*," *Illinois Classical Studies. Euripides and Tragic Theatre in the Late Fifth Century* 24/25, 303-323.
- Calder, W.M. (1963) "The End of Sophocles' *Electra*," *Greek, Roman, and Byzantine Studies* 4(4), 213-216.
- Criore, R. (2001) "The grammarian's choice: the popularity of Euripides' *Phoenissae* in Hellenistic and Roman education," Too, Y.L., ed. *Education in Greek and Roman antiquity*. Leiden, 241-259.
- Gallagher, R.L. (2003) "Making the Stronger Argument the Weaker: Euripides *Electra*, 518-44," *The Classical Quarterly* 53(2), 401-415.
- Nandakumar, M. (2017) "How Do You Decode a Hapax? (Also, What's a Hapax?)," *Atlas Obscura* (<https://www.atlasobscura.com/articles/hapax-legomenon-hapaxes>)
- Redfield, J. (1992) "Drama and Community: Aristophanes and Some of His Rivals," Winkler J. and Zeitlin F.L., eds. *Nothing to do with Dionysos? Athenian drama in its social context*. Princeton, 314-335.
- Saxonhouse, A.W. (2005) "Another Antigone: The Emergence of the Female Political Actor in Euripides' *Phoenician Women*," *Political Theory* 33(4), 472-494.
- Smith, J.M. (2013) *Greek and Roman Scholarly Traditions: Ancient Interpretations of Classical Texts*. Unpubl. Diss., University of Wisconsin-Madison.
- Swift, L.A. (2009) "Sexual and Familial Distortion in Euripides' *Phoenissae*," *Transactions of the American Philological Association* 139(1), 53-87.