

Ім'я користувача:  
К-ра історії ст. світу

ID перевірки:  
1016007567

Дата перевірки:  
14.12.2023 22:17:59 EET

Тип перевірки:  
Doc vs Internet + Library + DB

Дата звіту:  
14.12.2023 22:26:45 EET

ID користувача:  
34049

Назва документа: Попович\_магістерська

Кількість сторінок: 97 Кількість слів: 26707 Кількість символів: 189690 Розмір файлу: 479.00 KB ID файлу: 1015692403

## 0% Схожість

Збіги відсутні

## 7.97% Цитат

Цитати

88

Сторінка 100

Не знайдено жодних посилань

## 1.54% Вилучень

Деякі джерела вилучено автоматично (фільтри вилучення: кількість знайдених слів є меншою за 15 слів та 2%)

1.22% Вилучення з Інтернету

192

Сторінка 101

0.54% Вилученого тексту з Бібліотеки

453

Сторінка 102

## Модифікації

Виявлено модифікації тексту. Детальна інформація доступна в онлайн-звіті.

Замінені символи

9

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ЧЕРНІВЕЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ ЮРІЯ ФЕДЬКОВИЧА**

**Факультет історії, політології та міжнародних відносин  
кафедра всесвітньої історії**

**Погляди італійських інтелектуалів доби Відродження  
на освітньо-виховний процес**

Кваліфікаційна робота  
Рівень вищої освіти – другий (магістерський)

Виконала:  
студентка 2 курсу, 611  
групи  
Попович Анастасія  
Олександрівна  
Керівник:  
кандидат історичних наук,  
доцент Воротняк І. Д.

До захисту допущено  
на засіданні кафедри  
протокол № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_ 2023 р.  
Зав. кафедрою \_\_\_\_\_ проф. Сич О. І.

**Чернівці – 2023**

## ЗМІСТ

<b>Вступ</b>	<b>3</b>
<b>Розділ 1. Вплив античної спадщини на формування освітньо-виховних ідей італійських гуманістів</b>	<b>17</b>
<b>Розділ 2. Ідеї виховання в італійському гуманізмі</b>	<b>43</b>
<b>Розділ 3. Погляди гуманістів на освітній процес</b>	<b>66</b>
<b>Висновки</b>	<b>95</b>
<b>Список використаних джерел та літератури</b>	<b>98</b>

## ВСТУП

У будь-яку епоху роль інституту виховання в житті суспільства виняткова. Являючи собою один із способів формування особистості за допомогою сім'ї, школи та інших соціальних інститутів, виховання і освіта сприяють включенню людини в суспільство, забезпечуючи тим самим його функціонування як соціальної системи; від стану виховання і освіченості багато в чому залежить здоров'я суспільного організму. Природно, що звернення до позитивного досвіду виховання інших епох цікаве і повчальне завжди, і тим більше значуще воно для нас у переломний період життя суспільства, коли починає складатися новий устрій життя, формуватися нова людина.

Досвід доби Відродження, через центральну роль у його гуманістичному світогляді людини, особливо багатий і змістовний. Епоха, якій належить гуманістична культура Відродження, є перехідною від середньовіччя до нового часу, від феодалізму до капіталістичного суспільства. У цей період відбувається поступове виживання старих форм економічної діяльності, старих феодальних структур. Виділення в перехідні епохи особистості на перший план природно. Руйнування традиційних соціальних зв'язків вибиває особистість зі звичного місця в соціальній ієрархії, корпорації; людина виявляється представленою самій собі, вона шукає опору в самій собі, що розвиває в ній особисту ініціативу та енергію, формує самосвідомість [73 а, с. 3].

Чи випадково тому, що Відродження рясніє яскравими особистостями? Гуманізм як передова світоглядна течія епохи, ставлячи в центр людину, безсумнівно, відображає цю ситуацію. Але, будучи світоглядом перехідної епохи, гуманізм належить і майбутньому, він спрямований у майбутнє, має образ цього майбутнього й образ нової людини. Він пропонує епосі своє бачення людини, пов'язує з її цілеспрямованим формуванням, принаймні в XIV – XV ст., вдосконалення і щастя самої людини і через людину

благоденство суспільства. Ця особлива роль, що відводилась вихованню, складає в певній мірі специфіку означеного періоду. Пізніше мислителі Відродження звернуть свої погляди до суспільства і держави, до науки і церкви, розглядаючи їх як вирішальні чинники оновлення. Але у XIV-XV ст. головною надією на вдосконалення життя була для гуманістів належно вихована людина, в яку вони палко і щиро вірили.

Першими про виховання людини в новому дусі заговорили гуманісти Італії. Міста цієї країни з їхнім інтенсивним торгово-економічним розвитком, що виходить за середньовічні рамки, і першими формами капіталістичного підприємництва, з бурхливим політичним життям, політичною боротьбою, різноманітними формами правління, що швидко змінюються, зі світською культурою, що затвердилася і набувала в міру секуляризації життя дедалі більшого значення, першими вступили в смугу серйозних соціальних змін, які вивели на арену «нових людей» [73 а, с. 4].

Цю назрілу суспільну потребу у формуванні нової людини гостро відчували і висловлювали у своїх творах і практичній діяльності гуманісти; претендуючи на роль вчителів суспільства і усуваючи від цієї ролі старих ідеологів, вони свідомо пропонували суспільству свій ідеал виховання, який вони творили з інтелектуального матеріалу минулого, і робили вони це тим більш зацікавлено й енергійно, що виховання нової людини ставало нагальним завданням і для самої гуманістичної інтелігенції, яка вперше виходила на історичну арену. Адже гуманісти теж «нові люди», і їхнє самоствердження як перших представників інтелігенції, що народжується в даний час, було неможливим без їхнього відтворення, без підготовки зміни, тобто без виховання в новому дусі нових поколінь письменників, учених, художників. Ця потреба в самоствердженні не могла не накласти відбитку на гуманістичні уявлення про освіту і виховання. Викладені вище міркування зумовлюють актуальність дослідження поглядів італійських гуманістів на освітньо-виховний процес.

**Хронологічні рамки** дослідження охоплюють період XIV-XV ст. Даний вибір пояснюється виключною роллю дидактичний виховання в гуманізмі цього часу, їхнім центральним місцем у системі поглядів, а також найбільш видатним внеском даного етапу гуманізму у розвиток гуманістичної педагогіки Відродження.

**Об'єктом** даного дослідження є гуманізм як ідейна течія, що виникла і сформувалася в культурі Італії в добу пізнього середньовіччя.

**Предметом** дослідження є погляди італійських гуманістів на освітньо-виховний процес.

**Мета** даного дослідження полягає у комплексній характеристиці дидактичних ідей італійських гуманістів досліджуваного періоду. Виходячи з мети, завданнями роботи є:

- продемонструвати вплив античної культурної традиції на формування педагогічних ідей гуманістів;
- визначити роль візантійських інтелектуалів у трансляції ідей античної культурної спадщини в середовищі італійських мислителів;
- охарактеризувати погляди італійських гуманістів на виховний процес;
- проаналізувати творчий доробок мислителів, присвячений актуальним проблемам виховання;
- з'ясувати специфіку поглядів гуманістів на проблему реформування освітнього процесу;
- визначити особливості функціонування навчальних закладів Вітторіно да Фельтре і Гуаріно да Вероне;
- висвітлити процес проникнення ідей гуманізму в освітнє середовище італійських шкіл.

**Історіографія проблеми.** У зарубіжній науці означена проблема не залишилася поза увагою, хоча спеціальних праць, їй присвячених, не так уже й багато. Набагато частіше питань гуманістичного виховання дослідники

торкаються в загальних роботах з гуманізму та Відродження, у роботах з історії освіти та виховання.

Зусиллями відомого французького дослідника Жюля Мішле в історіографії XIX ст. прокладалася лінія рішучого протиставлення Відродження середньовіччю. Історик говорив про переворот у світогляді епохи Відродження, сенс якого він бачив у руйнуванні духовних пут, накладених католицькою церквою. Ренесансний гуманізм висунув новий, принципово відмінний від середньовічного розуміння проблеми «людина і світ». Історичну роль Відродження Мішле вклав у ємну, крилату формулу – «відкриття світу» і «відкриття людини», що задала світську тональність дослідженням ренесансної культури у другій половині XIX ст. [34, с. 542]

У праці німецького історика Г. Фойгта «Відродження класичної давнини або перше століття гуманізму» (1859 р.) послідовно обґрунтовувалося значення античної спадщини у розвитку гуманізму як важливої складової всієї ренесансної культури. У гуманізмі Фойгт знаходив насамперед прояв світськості та індивідуалізму [81-82]. Підходи Мішле і Фойгта до трактування Відродження, що висвічує новизну цієї культурної епохи, її відмінність від традицій середньовіччя, виявилися близькими до концепції швейцарського історика Буркхардта, яку він чітко висловив у своїй праці «Культура Італії в епоху Відродження» [39].

Типові риси ренесансної культури, як і перехідної історичної епохи, що породила її, швейцарський історик пов'язував з розвитком індивідуалізму у світогляді й реальному суспільному житті (сильні особистості правителів, кондот'єрів тощо), з активним утвердженням світського начала в мисленні та поведінці людей, з воскресінням і глибоким освоєнням античної культури. Буркхардт розглядав ренесансну культуру Італії як цілісне явище, що має свою специфіку, відмінні риси і від середніх віків, і від подальшого Нового часу. Історична функція культури Відродження, за Буркхардтом, у тому, що вона здійснила поворот від «корпоративності» середньовіччя до «розкутої індивідуальності» Нового часу [34, с. 542].

У більшості досліджень, спеціально присвячених італійській гуманістичній педагогіці, предметом уваги є XV ст. – період розквіту педагогічних ідей гуманізму. При цьому одні дослідники звертаються до творчості окремих теоретиків виховання і педагогів, інші висловлюють цілісний погляд на гуманістичне виховання (В. Х. Вудвард, Е. Гарен, Г. Мюллер). Англійський учений У. Вудвард був наприкінці XIX – початку XX ст. найбільш визначним дослідником педагогічних ідей гуманізму [93-94]. Італійській гуманістичній педагогіці він присвятив роботу, в якій, окрім нарису життя і діяльності Вітторіно да Фельтре [94] і перекладу на англійську мову низки педагогічних творів (трактатів П'єтро Верджеріо, Леонардо Бруні, Еннео Пікколоміні, Гуаріно да Вероне), є розділ, що містить загальний погляд автора на італійську науку виховання. Крім того, він здійснив педагогічну інтерпретацію ренесансного ідеалу «uomo universale» («універсальної людини»), давши комплексну характеристику італійської «науки виховання».

Загальний погляд на виховання склався у Вудварда не без впливу Буркхардта, на якого він не раз посилається. Головною метою виховання Вудвард бачить у формуванні досконалого громадянина, а необхідною умовою цього вважає повний розвиток індивідуальності. Ідеал гуманістичного виховання був, на його думку, продуктом не вільного міста чи університету, а двору і тільки при дворі отримав повну реалізацію [93].

Найбільшим дослідником педагогічних ідей гуманізму Відродження в наш час є італійський учений Е. Гарен. Йому читачі зобов'язані насамперед публікаціями та перекладами багатьох джерел з педагогіки італійського Відродження. Серед інших його публікацій, які, як правило, супроводжуються змістовними вступними нарисами та вичерпними коментарями, том джерел «Педагогічна думка гуманізму» по-справжньому унікальний. Перу дослідника належить монографія про виховання в Європі 1400-1600 рр., де він висловив свій погляд на роль гуманізму в оновленні культури і виховання, на італійську науку виховання і школи та на цілу низку



інших проблем. Загальні оцінки італійської гуманістичної педагогіки даються Гареном і у вступних статтях до публікацій джерел. Гарен дивиться на гуманістичне виховання в Італії ширше, ніж Вудвард.

Підсумком раннього етапу творчості вченого стала його робота «Італійський гуманізм. Філософія і громадянське життя в епоху Відродження», що з'явилася спочатку в німецькому виданні (Берн, 1947), а потім у 1952 р. і в італійському варіанті. Книга ця багаторазово перевидавалася і отримала широке визнання. Уже в цій праці Е. Гарен дав обґрунтований виклад власної концепції італійського гуманізму XIV-XVI ст., концепції, оригінальної в її головних положеннях і водночас час тісно пов'язаної з прогресивними традиціями історіографії. Ця концепція протистояла тенденційним оцінкам ренесансної культури (зокрема й зробленим нерідко з клерикальних позицій), які були характерні для рясної зарубіжної літератури з Відродження, що з'явилася в повоєнний період [38, с. 5].

Вважаючи головним завданням виховання формування цілісної людини – доброго громадянина й освіченої людини, яка живе також усією повнотою земного життя без усякого зречення, але сприймає життя як дар Бога і світ як храм Бога, він пов'язує таке виховання з містом, звільненим від феодалних зв'язків і структур, з прошарком посполанства, яке приходить до влади в італійських містах-державах. Дослідник наголошує на ролі *litterae* (гуманістичних наук, словесності) у формуванні людини, у спонуканні її до діяльного та громадянського життя, у збагаченні її духу, у відкритості до соціальних контактів. Діяльність гуманістичних шкіл розглядається Гареном у цілковитій єдності з творчістю теоретиків виховання: педагоги працювали над формуванням того типу людини, що його розробляли у своїх творах гуманісти; школа слугувала інструментом оновлення суспільства відповідно до гуманістичних ідеалів. Зі зміною в містах політичних і соціальних умов, із трансформацією синьйорій, «заснованих талантом і доблестю», у принципати, гуманістичне виховання, на думку Гарена, втрачає свій

громадянський характер, і гуманістичні науки починають служити тепер формуванню досконалого придворного і вченого-філолога [40].

Опонентом Е. Гарена є провінцій американський історик П. О. Крістеллер (США) і його послідовники. На відміну від прихильників медієвізації Відродження, вони визнають світську орієнтацію ренесансної культури та її самостійне історичне значення, але водночас різко звужують поняття «гуманізм», відмовляють гуманізму у світоглядній ролі, зводять його до специфічних фахових завдань гуманітарних дисциплін, насамперед філологічних штудій і риторики. П. О. Крістеллер бачить у гуманізмі – на відміну від Е. Гарена – не новий світогляд, що охоплює найрізноманітніші сфери культури і соціального життя, а лише одну з ідейних течій часу, пов'язану з розвитком гуманітарних знань, де народжувався новий критичний метод дослідження [91].

Близькі Е. Гарену позиції прогресивного напрямку, зокрема одного з чільних фахівців з культури Відродження – Г. Барона і його школи. Для цього напрямку характерний інтерес до соціальних аспектів гуманізму, розуміння його як нової світської ідеології, виробленої в процесі розвитку нового комплексу гуманітарних дисциплін, але аж ніяк не обмеженої сферою вузькопрофесійних інтересів, – навпаки, яка мала найтісніший зв'язок із соціально-політичною практикою часу, що жваво відгукувалася на актуальну проблематику. Г. Барон ввів термін «громадянський гуманізм», позначивши ним етико-політичні вчення патріотичної, громадянської спрямованості, що склалися на переломному етапі історичного розвитку Флоренції в перші десятиліття XV ст. та визначили важливі суспільні функції гуманістичної ідеології [38, с. 6].

Серед сучасних дослідників гуманістичного виховання можна назвати й німецького вченого Г. Мюллера. Його підхід до виховання складається інакше, ніж у Вудварда і Гарена. Мюллер широко тлумачить гуманістичне виховання, включаючи в його коло Домінічі, Савонаролу тощо. У педагогічній думці він виділяє два напрямки – християнський і світський, до

представників першого відносить, зокрема, Вітторіно да Фельтре, Гуаріно да Верона, Веджо, до другого напрямку – Верджеріо, Бруні, Пікколоміні, Альберті, Пальмієрі та ін. В роботі вивчається зміст виховних ідеалів обох напрямів, їхню схожість і відмінність, акцентується на перевагах перевагу християнської педагогіки.

Педагогічна думка доби Ренесансу є предметом наукових студій українських вчених. В першу чергу варто відзначити науковий доробок професора Харківського національного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди Б. В. Гола [41-45]. Вивчаючи розвиток дидактичних ідей італійських гуманістів науковець визначив ключову мету гуманістичного виховання – «виховання моральності, прагнення зробити людину не просто освіченішою, а кращою; цілям морального виховання слугує, зрештою, знання, наука». Вчений з'ясував значення античної культури а також дослідив роль філософії, яку гуманісти сприймали як моральну науку, історії, поезії, красномовства у вихованні. вчений акцентує на тому, що в світській педагогіці ця головна мета знайшла своє вираження у заклику до реалізації моральних цінностей, у християнській вона доповнюється любов'ю як кінцевою метою. Дослідник акцентує на відмінності педагогіки гуманізму від педагогічних ідеалів патристики та середніх віків.

Б. В. Гол простежив еволюцію ідеї всебічного та гармонічного виховання в Європі в добу Відродження, визначив його передумови, виділив ключові етапи та методологічно-теоретичні засади, висвітлив процес формування нової виховної парадигми.

Полтавський дослідник Д. Лобода [53-55], ґрунтуючись на філософсько-педагогічному доробку італійських гуманістів, визначив ідейно-теоретичні підвалини підготовки «ідеального правителя». Науковець виділив наступні елементи змісту виховання з точки зору італійських мислителів, визначив роль «природнього права» у дидактичних пошуках італійських інтелектуалів, визначив мету виховання «ідеального правителя» –

формування високоосвіченої особистості з високими моральними якостями, фізично підготовленої, діяльнісної, соціально орієнтованої, з'ясував ключові принципи виховання і освіти ренесансних правителів: гуманізм, соціальна спрямованість, демократизм, синкретизм дидактичних практик доби Античності і Відродження тощо.

У першому розділі монографії Ю.Сабадаш [76, с. 6-63] розглядається італійська педагогіка доби Відродження. Дослідниця акцентує увагу на періоді кінця XIV-XV ст., цілком справедливо вказуючи, що саме в цей час були створені більшість трактатів, в яких мислителі-гуманісти, спираючись у значній мірі на античну культурну спадщину, розробляють оригінальні ідеї освіти і виховання, виникають і успішно функціонують школи самими вченими-гуманістами – Вітторіно да Фельтре і Гуарніо да Вероне. Як резюмує дослідниця, гуманістична педагогіка реалізовувала завдання, визначені творцями нової культури, – формування мирського світогляду, ґрунтуючись на концепті *studia humanitatis*. Розширюючи межі традиційної освіченості, Леонардо Бруні, П'єтро Паоло Верджеріо та інші гуманісти сформувавши ідеал нової людини: мудрої та добродісної, вільної і активної, інакше кажучи корисного для суспільства громадянина. Отримані у ході пізнання мудрість та моральна досконалість, що стали важливими засобами у повсякденному практичному житті, сприймалися мислителями як основа людської гідності.

*Джерельна база дослідження* представлена трактатами і епістолярною спадщиною італійських мислителів гуманістів, в яких викладені їх педагогічні ідеї.

В інвективі першого філософа-гуманіста Франческо Петрарки «Про невігластво своє власне і багатьох інших» [22], спрямованої проти венеціанських філософів-верроїстів і проти всієї схоластичної філософії та її головного авторитета – Аристотеля; Петрарка протиставляє опонентам своє розуміння завдань філософії, заявляє про її орієнтацію на людину, об'єднує нерозривними узами знання і моральність.

Для розуміння специфіки організації навчального процесу в передренесансній Італії цікавим і змістовним джерелом є лист Петрарки другові дитинства і юності Гвідо Сетте, в якому він цілком позитивно описав процес свого навчання в школі і загалом про той шкільний час, називаючи його веселим і безтурботним. Він називає і термін навчання в школі – чотири роки. Судячи з усього, жили школярі дуже скромно, а сама школа була одночасно і місцем для занять, і місцем для житла: «на світанку життя, що починається», – гарно говорить Петрарка, – солом'яна підстилка в граматичній школі була нашим домом» [23].

«Лист до нащадків» [20] (розпочатий між 1350-1351 рр., продовжений у 1367-1368 рр., доповнений у 1371-1374, але так і незавершений) демонструє, що думка про школу і вчителів свого часу в зрілого Петрарки була доволі критичною. Освітня програма не змінилася і до часу звернення з посланням до нащадків: уже зрілий гуманіст і поет, який перебував на порозі 50-річчя, говорить читачеві про те, що зазвичай викладають у школах «небагато». Фактично за цими словами стоїть прихована критика шкільної освіти. Для розвитку гуманістичної педагогіки могли бути перспективними спостереження Петрарки над властивостями знання. Одна з них – ясність, вона для Петрарки є найвищим доказом розуму і знання. Гуманіст критикує схоластів за те, що їхня наука незрозуміла ні їм самим, ні іншим.

З творчості Маттео Пальмієрі видно, як флорентійський гуманізм XV ст. здійснив перехід від переваги моральної філософії та ідеалів громадянськості до захоплення тим напрямком думки, який відкривали твори Платона і його послідовників. У 1439 р. Пальмієрі написав діалог «Про громадянське життя» [18]. Концепція людини, якої Пальмієрі притримувався, побудована на ідеалах громадянськості, служіння загальному благу, вітчизні. Саме вимогами громадянської моралі визначаються в кінцевому підсумку цілі виховання, яке, в розумінні гуманіста, є справою надзвичайної важливості, що потребує спеціального наставництва.

Не можна стверджувати, ніби Пальмієрі абсолютно відмовився від станового підходу до проблем виховання. Але безсумнівно, що сам він – прихильник всебічного розвитку людини й особливо наголошує на важливості формування високих моральних якостей у ній. З цим пов'язана перевага, яку він віддає з-поміж інших наук філософії, насамперед моральній, що стає вершиною всієї піраміди освіти. Важливе місце в етико-педагогічній програмі Пальмієрі посідає думка про необхідність завжди зважати на вік, враховувати його можливості й обмеження і, що не менш важливо, природні нахили та прагнення, які проявляє кожна людина.

Першим теоретиком гуманістичного виховання був П'єтро Паоло Верджеріо, автор педагогічного трактату «Про шляхетні звичаї та вільні науки» [9]. Твір був присвячений Убертіно – синові правителя Падуї Франческо Каррара, якому було на той час 10-12 років. В історіографії через це поширилася точка зору, згідно з якою Верджеріо був наставником майбутнього правителя. Однак ні сам гуманіст, ні його сучасники про це ніде не говорять.

За своїм змістом трактат ширший, ніж повчання майбутньому государю, хоча він починається і завершується зверненням до Каррара і в самому трактаті є посилання на досвід сімейства Каррара. Трактат складається зі вступу, що містить звернення до Карра і заклик до батьків навчати дітей «добрих мистецтв і чесних наук», і двох частин. У першій частині гуманіст звертає увагу на характери дітей, відмінні риси їхнього віку і говорить про важливість морального виховання.

У другій частині автор обговорює значення освіти, дає огляд наук із розстановкою відповідних акцентів, що вказує на їхню важливість, висловлює низку міркувань щодо процесу навчання, а також говорять про фізичне виховання та відпочинок. У трактаті відчувається вплив античних ідей (Цицерона, Аристотеля, Плутарха і Псевдо-Плутарха, «Фізіогноміки» Псевдо-Аристотеля), спартанської системи виховання. В оцінці Верджеріо

природничих наук відчувається і вихованець Падуї. У трактат включено деякі елементи рицарської системи виховання (військова підготовка).

Трактат Маффео Веджо «Про виховання дітей і про їхні гідні вдачі» (між 1445 і 1448 рр.) [19] є найважливішим педагогічним твором італійського гуманізму, серед праць на теми виховання це найбільш ґрунтовний і найбільший за обсягом трактат. У шести його книжках Веджо простежує виховання дитини від моменту її народження і до юнацького віку, коли вона буде в змозі сприймати високі істини моральної філософії.

Перша книга присвячена вихованню маленьких дітей до початку їхнього навчання; друга – проблемам, пов'язаним зі школою (зміст освіти, методи викладання, вчитель); третя обговорює питання природних нахилів дітей, музики, відпочинку, ігор, фізичних занять і занять філософією та деякі інші питання переважно морального порядку, зокрема й виховання дівчинки; четверта книга говорить про душевне загартування юнаків, про скромність (*verecundia*) як найважливішу чесноту, що у Веджо містить у собі низку соціальних обов'язків; в п'ятій представлені міркування про цнотливість і сором, про пристойні манери; шоста продовжує обговорення моральних проблем і пристойних манер, а також говорить про відповідність поведінки місцю і часу та про сам час.

Трактат ґрунтується на великій античній літературі, у ньому широко використовуються Біблія і ранньохристиянські автори, особливо Августин, мати Августина, Моніка, подається як приклад виховательки. Християнські й античні джерела використовуються Веджо упереміш, і оголошення такого підходу принциповою установкою – характерна риса Веджо, він ясніше за інших гуманістів показує, що для нього важливим є не звучання античної чи християнської думки в контексті стародавньої пам'ятки, а включення її у власні міркування і підпорядкування своєму ходу думки.

Велике значення в трактаті має авторитет природи, аргумент від природи настільки ж важливий для Веджо, як і книжковий. І ще одна відмінна риса його трактату – звернення до власного досвіду. Праця Веджо

розрахована на широкого читача, вона адресована до батькамв, яких гуманіст закликає добре виховувати синів і висловлює сподівання, що його праця послужить справі такого виховання.

Інтерес до теми виховання проявляв свого часу Енео Сільвіо Пікколоміні, який здійснив приголомшливу кар'єру від єпископа до Папи римського (відомий як Пій II, 1458 р.). Для нашого дослідження найцікавішим є трактат «Про виховання дітей» (1450) [26], написаний Пікколоміні, на той час іще єпископом Трієста, для Владислава, короля Богемії та Угорщини, що був тоді хлопчиком-підлітком. Після короткої передмови, де міститься висока оцінка мудрості й чеснот як якостей, необхідних правителю, слідує сам трактат, що являє собою рекомендації з виховання хлопчика. Починаючи з міркувань про роль природних задатків, навчання і досвіду та у зв'язку з ними ролі вчителя, Пікколоміні простежує різні боки процесу виховання дитини – тілесне виховання, що включає й рекомендації щодо харчування, розвиток інтелекту та роль філософії в моральному вихованні, навчання хлопчика, необхідні предмети та способи навчання, де багато уваги приділяється вихованню вміння гарно говорити та граматиці; серед дисциплін навчання, окрім традиційних семи вільних мистецтв, названо поезію, історію, моральну філософію, заклик до вивчення якої й закінчується трактат. Освіта будується на античних авторах, ранньохристиянських письменниках і Біблії.

У діалозі «Про сім'ю» Леона Батіста Альберті [2] порушено комплекс питань, що різнобічно висвітлюють підвалини сімейного життя, взаємини членів великої сім'ї, що складається з трьох поколінь, моральний клімат, що панує в сім'ї, її внутрішні розпорядки, а також багатогранні соціальні зв'язки родини. Співрозмовники діалогу (члени родини Альберті) з жвавим інтересом звертаються до досвіду предків, до традицій свого роду, наводять приклади із сучасного життя, цитують твори античних авторів. У підсумку формулюються принципи виховання підростаючого покоління, визначаються методи господарювання і пов'язані з ними обов'язки різних членів сім'ї,



постулюються етичні максими, покликані регулювати стосунки не тільки окремої особистості з іншими членами сім'ї, а й відносини всієї родини з суспільством і державою.

Твір має підкреслено дидактичний характер, що безпосередньо пов'язано з його практичною спрямованістю, позначеною автором у пролозі. На думку Альберті, сім'я – це не тільки природний організм, заснований на кровній спорідненості, але водночас час і соціальний інститут, основний осередок суспільства, що виконує важливі функції: відтворення роду, виховання і освіти дітей, ведення господарських справ, участь у політичному житті держави. Він навіть проводить паралель між сім'єю і державою, доля яких багато в чому залежить від «доброго правління», що ґрунтується на розумних законах і старанній діяльності.

Гуаріно да Верона – один з найвидатніших педагогів-практиків італійського Відродження. Він не залишив теоретичних творів з педагогіки, але з його багаточисельних листів [13] можна реконструювати систему поглядів педагога на теорію і практику виховання і освіти. На Гуаріно, як і на інших гуманістів, теоретиків і практиків гуманістичної освіти, здійснили сильний вплив трактати Псевдо-Плутарха «Про виховання дітей» і Квінтіліана «Про виховання оратора».

Для дослідження нашої теми практичний інтрес становлять листи Гуаріно, адресовані учням, які згодом стали його друзями. Як видно із змісту листів, Гуаріно прагнув допомогти їм у своїх листах, розуміючи всю складність і відповідальність цієї праці. За інформаційним наповненням ці листи, що містять настанови і поради відносно педагогічної діяльності є свого роду невеликими трактатами з педагогіки.

Загалом можемо підсумувати, що наявні і проаналізовані історіографія і джерела у повній мірі дають змогу висвілити педагогічні погляди італійських гуманістів досліджуваного періоду.

## РОЗДІЛ 1. ВПЛИВ АНТИЧНОЇ СПАДЩИНИ НА ФОРМУВАННЯ ОСВІТНЬО-ВИХОВНИХ ІДЕЙ ІТАЛІЙСЬКИХ ГУМАНІСТІВ

Як і весь гуманістичний світогляд, гуманістична педагогіка формується, широко запозичуючи античний матеріал, сприймаючи та переробляючи античні ідеї та вчення, використовуючи численні приклади з античної історії та літератури.

Вражає інтенсивність гуманістичних роздумів з питань освіти та виховання. Лише у XV ст. вийшло кілька спеціальних робіт з педагогіки, кожна з яких зробила чималий внесок у формування гуманістичного ідеалу виховання. Це педагогічні трактати Пьетро Паоло Верджеріо, Маффео Веджо, Леонардо Бруні, Енео Сільвіо Пікколоміні та ін., педагогічні розділи в роботах Леона Батіста Альберті та Маттео Пальм'єрі. Крім теоретичних робіт з педагогіки існувала багата гуманістична практика, що знайшла своє вираження в діяльності Гаспаріно Барціца, Вітторіно да Фельтре, Гуаріно з Верони, – повідомлення про неї ми зустрічаємо у спогадах сучасників, учнів гуманістів, листах самих педагогів. Безперечно, сильний вплив на гуманістичну педагогіку здійснили Франческо Петрарка і Колюччо Салютаті, хоча вони й не залишили спеціальних робіт з педагогіки.

Така увага гуманістів до педагогіки, мабуть, пов'язана з тим, що виховання та освіту людини вони розглядали як єдиний, принаймні для XV ст., шлях виправлення та покращення людини і суспільства, а у загальне оновлення гуманісти XV ст. щиро вірили. Природно, що в таких установах гуманістичне виховання носило цілеспрямований характер: головним завданням педагогів було створення нової, досконалішої людини. Навіть педагогічні принципи, викладені в трактатах, адресованих правителям, мають ширше завдання, ніж виховання імператора і державної людини. Залежно від спрямованості гуманістичних творів (звернення їх до державців з метою виховання найкращого правителя або до співгромадян, перед якими ставилося завдання формування досконалого члена суспільства), від

характеру соціально-політичної ситуації тощо в них посилено чи послаблено громадянський дух, ясно звучить чи, навпаки, опущена платонівська думка філософів, які правлять державою. Здається, проте, що з усіх відмінностей (наприклад, ступеня впливу християнських ідей) у яких набагато більше подібності: ці педагогічні трактати об'єднані загальними принципами гуманістичного світогляду, що дозволяє розглядати їх як якесь ціле.

Мабуть, найзагальніша гуманістична установка педагогічних творів – це формування суспільної людини, підготовка її до соціального життя. Педагоги прагнуть навчити юнаків жити разом з іншими людьми. Адже «люди за природою схильні об'єднуватися разом, вони охоче і старанно пов'язуються один з одним, серед людей живуть радісно, уникають і гнітяться самотністю» [2, с. 42].

Як же розуміється соціальне життя, до якого педагоги готують людину? Це не тільки життя на благо суспільства і держави – мотиви громадського служіння і взагалі громадянського ентузіазму сильніше у гуманістів, які живуть у флорентійській республіці (Пальм'єрі) або ідейно пов'язані з Флоренцією (Верджеро). Але навіть флорентієць Пальм'єрі поруч з любов'ю до батьківщини поставив любов до своїх дітей [35, с. 201]. Тема сім'ї, турботи батьків про виховання та освіту дітей входить у всі педагогічні трактати роботи. Це цілком відповідає теоретичним настановам гуманістів – адже сім'ю вони розглядають як важливий соціальний та громадянський інститут як це видно з робіт Салютаті, Бруні, Фр. Барбаро, Манетті та ін. [66, с. 76]

При ширшому розумінні суспільного життя, де, поряд з різними соціальними інститутами, науками, суспільна цінність яких особливо підкреслюється, знаходять собі місце сім'я і діти, родинні зв'язки, друзі, виховний сенс набувають не тільки славні подвиги в ім'я батьківщини Сципіона Африканського, Гая Марія, Квінта Фабія і т. п., але і порятунок в юності тим же Сципіоном Африканським свого батька в битві (цей приклад наводять Верджеріо і Веджо), вміння Катона, засідаючи в сенаті, читати

одночасно книги, з яких він черпав мудрі поради для держави [9, с. 87], а похвальним прикладом для батьків стає Гай Марій, який, будучи вже немолодим, навчав сина, займаючись разом з ним фізичними вправами [70, с. 67]. А Катон, про ніжну любов якого до дітей говорить Альберті, цінується ним за прагнення самому навчати дітей як наукам, так і фізичним вправам [2, с. 105].

Можливо, частково тому, що суспільне життя розуміється широко і служінням державі не вичерпується, суворі ідеали класичного поліса з його поглиненістю людини державою, які відбилися у платонівській та аристотелівській системах виховання, сприймаються гуманістами слабо, хоча роботи і Платона і Аристотеля були їм доступні [83, с. 17]. Можливо, що у нових суспільних умовах суворий, ригористичний полісний ідеал, особливо платонівської «Держави», був незрозумілий гуманістам. Пальм'єрі, наприклад, у своїй роботі «Про громадянське життя» заявляє, що він не прагне зобразити уявні чесноти, які ніколи не були на землі громадян, які Платоном та іншими мудрецами вважалися зразками чесноти та мудрості, – вони швидше вигадані і навряд чи коли-небудь або існували. Він звертається до похвального життя добродесних громадян, які справді жили і з якими він сам міг би жити на землі [18, с. 179].

І все ж таки гуманісти-педагоги не пройшли повз ідеологію грецького полісу і цивільних ідей римської республіки, тільки черпали вони частіше через Плутарха, сприймаючи їх у пом'якшеному вигляді [83, с. 18], а також через Цицерона з його прихильністю до сім'ї [32, с. 68]. Безпосереднім чином вони сприйняли деякі ідеї Аристотеля і, перш за все, його розуміння людини як суспільної істоти, що найбільше відповідає головному завданню гуманістичного виховання. Однак думки Аристотеля про державне виховання, безсумнівно, відомі педагогам-гуманістам, не зустрічали у них гарячого відгуку. Необхідність однакового всім повноправних громадян виховання Аристотель пояснював тим, кожна людина є часткою держави, тому його виховання – приватна справа, саме державна [5, с. 213]; він також

вказував, що виховання на кшталт відповідного державного ладу – найважливіший засіб для збереження цього устрою [5, с. 130]. З педагогів, мабуть лише Верджеріо підтримує ідею державного виховання: «...хоча турбота про юнаків переважно довірена домашньому вихованню, дещо зазвичай визначають і закони, а повинні [визначати], я сказав би, все. Адже для держави (Reipublicae) важливо, щоб молодь у суспільстві (in civitatibus) була добре вихована, і якщо юнаки виховуватимуться упорядковано (ratione), то це буде благом і для суспільства і для них самих» [9, с. 81]. Веджо також віддає перевагу домашньому вихованню школи, але це швидше приватна школа, подібна до гуманістичних шкіл Відродження, і ратує Веджо за неї з моральних міркувань (щоб відірвати юнака від непристойних розмов і домашніх справ); самотність може завдати шкоди – вона розвиває в юнаку нездатність до спілкування з людьми, і з цієї причини успішнішим є виховання в атмосфері колективу [19, с. 197]. Інші гуманісти пишуть про домашню освіту, про те, як важливо знайти хорошого вчителя для дітей.

Але при різному підході до школи незмінною в усіх педагогів-гуманістів залишається соціальна мета виховання. Прагнення до слави, страх ганьби і безчестя, діяльна активність, зневага до ледарства, уміння швидко забувати образу, не впіратись, не бути мстивим, доброзичливо ставитися до людей, не цураючись їх; обов'язок перед богом, батьками, старими людьми, владою, співгромадянами, повага до людей похилого віку і т.п. виражений соціальний характер [72, с. 78].

Поруч з цим деякі педагоги вказують на виховання з допомогою моральної філософії якостей, які сприяють формуванню особистості; це насамперед уміння керувати собою, керувати пристрастями, долати негаразди; цю ж мету мають і гуманістичні рекомендації щодо самоосвіти [72, с. 78] і самовиховання; юнак, зокрема, повинен оцінювати власні вчинки (тут цікаві роздуми Веджо про сором, про самоповагу і користь усамітнення [19, с. 197]), природні схильності і можливості. Бережне ставлення до особистості учня, виховання в ньому почуття власної гідності шляхом

похвали і ,відмова від тілесних покарань, що формують рабську душу [18, с. 180], також сприяють розвитку самосвідомості. Якщо у всьому цьому відчувається певний вплив Сократа та стоїків з їх вимогами самопізнання, самовдосконалення, моральної стійкості, то заклик до формування соціальних якостей в учнів, мабуть, не обходиться без впливу ідей грецької класики та римської республіки, особливо у те, що стосується виховання в них прагнення до слави, духу суперництва, почуття «шляхетної заздрості», громадського обов'язку, поваги до людей похилого віку тощо [36, с. 17].

Характер гуманістичної системи виховання, загальну його тенденцію гранично ясно висловив Верджеріо: «Я називаю вільними ті заняття, які достойні вільної людини, а саме ті, за допомогою яких вправляється і плекаються чеснота і мудрість, а тіло і душа виховуються для всього кращого; завдяки їм ми зазвичай і добиваємося слави та честі – нагород, обіцяних мудрій людині, поряд з чеснотою» [9, с. 83]. У гуманістів, як бачимо, поєднуються моральне, розумове і фізичне виховання, які тільки в сукупності і дають людині можливість досягти суспільного визнання. Виховання нової людини носить, таким чином, універсальний характер.

Важливу роль вихованні відіграє група дисциплін, спочатку пов'язаних з пізнюантичними сімома вільними мистецтвами, але не тождесних цьому комплексу. Зміст і дух цих дисциплін змінені відповідно до гуманістичних установок, в освіту широко включена антична культура. Втім, єдиної для всіх системи освіти у гуманістів ми не знайдемо. Але, зазвичай, в освіту включається моральна філософія, історія, поезія. Розширюючи коло гуманітарних дисциплін, наполягаючи на їх першорядній важливості, ряд гуманістів часом звужує квадрівіум, а деякі з них (Бруні, Пальмієрі), слідом за Сенекою і Петраркою, навіть відкидають природничі знання (природну філософію), вважаючи його марним для життя [36, с. 18]. Така трансформація колишньої системи освіти, висування на перший план гуманітарних дисциплін, запровадження моральної філософії та її центральна роль знаходять своє пояснення в переважно загальноосвітніх, а не професійних

завданнях гуманістичної педагогіки, у тому, що розумове і моральне виховання в ній нерозривно пов'язані. І тут гуманісти мали попередників. Відомо, що проблема зв'язку знання та моральності обговорювалася в античності. У Сократа пізнання добра саме собою вело до чесноти. Сенека ж думав інакше: пов'язуючи моральність, досконалість душі з мудрістю (за суттю, з моральною філософією), він досить скептично ставився до вільних мистецтв і наук. У цьому відношенні показовий LXXXVIII лист до Луцилія: «Та коли ви кажете, що без вільних наук немислимо досягнути доброчесності, то яким правом можете твердити, що вони нічого тій доброчесності не дають?» – А тим правом, що й без їжі чесноти не досягнеш, а їжу з чеснотою таки ніщо не в'яже. Деревина нічого не дає кораблеві, хоча без дерева корабля не побудуєш. Отож повторюю: немає підстави судити, що якусь річ можемо отримати лише за допомогою того, без чого вона взагалі не може існувати.

Врешті, скажу й так, що до мудрості можна дійти й оминувши вільні науки. Хоча доброчесності й треба вчитися, все ж ми вчимося її, не вдаючись саме до тих наук. Чому б я мав вважати, що необізнана з грамотою людина не може стати мудрецем? Чи ж то вся мудрість полягає в одній лише грамоті? Мудрість подає нам свою науку не на словах, а на ділі...» [30, с. 340].

Сенека вплинув на педагогів-гуманістів (безпосередньо чи через Петрарку), які у своєму ідеалі прагнули поєднати «людину добра» Сенеки та освічену людину, хоча й усвідомлювали складність цього завдання і часом говорили про розрив знання та моральності (а іноді – у дусі Сократа – ототожнювали знання з доброчесністю). Загалом вони все ж таки не прийняли скептичного ставлення до вільних мистецтв, хоча керівницею їх, як і Сенека, зробили моральну філософію [83, с. 21].

Гуманісти не відмовляють знанню у здатності морального впливу. Але чи всяке знання має таку здатність? – Задають вони питання. Над цією проблемою замислювався ще Петрарка. Відомо, як він висловлювався про «Етику» Арістотеля. Прочитавши її, пише він, я став більше знати, але душа залишилася тією ж, що була, і воля тією ж: «Аристотель вчить, що таке

чеснота, але спонукаючих і палких слів, які запалюють душу любов'ю до чесноти, ненавистю до пороку, читання не дає» [цит. за: 47, с. 79]. Справжніми моральними філософами та вчителями чесноти Петрарка вважає тих, «перше і останнє прагнення яких полягає в тому, щоб зробити добрим свого слухача і читача, і які не тільки вчать, що таке чеснота чи порок... але й укорінюють у душі прагнення і любов до добрих справ, ненависть до поганих і втеча від них» [22, с. 40].

Вся гуманістична педагогіка спрямована до всебічного і максимально ефективного морального впливу на учня не тільки на його розум, а й на серце, почуття і волю. У цьому гуманісти-педагоги – вірні продовжувачі Петрарки і, мабуть, Сенеки [58, с. 344]. Вони неодноразово говорять про важливу роль історичних прикладів, що діють сильніше, ніж будь-яке міркування, і надихають на славні діяння. Невипадково вони рекомендують читати ораторів, які володіють особливими прийомами впливу на душі людей і здатних емоційно впливати на них. Не без урахування подібного впливу вводиться в освіту поезія (правда, її функція цим не вичерпується), звертається увага на монументальні портрети видатних діячів, а також на «живі приклади», яким можна наслідувати. Звідси і визнання ролі вчителя як головного наставника в моральності та «живого прикладу», високі вимоги не лише до його знань, а й до моральності. Деякі педагоги пред'являють високі моральні вимоги і до батька як «живого прикладу», до батьків взагалі (навіть до народження дитини), до перших дошкільних вихователів, до годувальниці [19, с. 198].

Моральна мета гуманістичної освіти поєднується у педагогів із соціальною. Вони виявляють розуміння суспільної цінності морального виховання [36, с. 20]. Крім того, вони вважають, що знання здатне не тільки зробити людину кращою, а й сприяти тіснішому її зв'язку з іншими людьми. Недарма Верджеріо називає моральну філософію, історію та риторику складовими частинами громадянської науки (*civilis scientiae*) і підкреслює їхню першорядну роль в освіті [9, с. 90]. Про важливість цих дисциплін



гуманісти часто пишуть. Для Гуаріно, наприклад, мета історії – користь, яка впливає зі знання істини; знайомство з подіями минулого робить людину більш обізнаною в справах і більш палкою в прагненні до чесноти та слави [73, с. 42]. Набуте знання для Бруні не мертве багатство, воно має бути звернене до життя, до людей, сприяти соціальному спілкуванню: «Яка користь знати багато і прекрасного, якщо не можеш гідно розповісти про це і не в змозі написати, не викликаючи сміху!» [7, с. 63]. Читаючи про добрі діяння, каже Альберті, «ти станеш багатим на приклади, багатий на сентенції, збагатишся переконаністю, станеш сильним аргументами і доводами... тебе охоче слухатимуть громадяни, будуть захоплюватися тобою, хвалити і любити тебе» [2, с. 46].

Говорячи про граматику і логіку, гуманісти всіляко підкреслюють інструментальну роль цих дисциплін, особливо логіки, значення якої, порівняно з її роллю в схоластиці, сильно обмежується. Саме у зв'язку з логікою Пікколоміні згадує Цицерона, який вважав, як пише він, що «справжня заслуга людини полягає в її справах, і тому будь яка розумова витонченість, хоча б і нешкідлива, яка відволікає нашу увагу від плідної діяльності, недостойна справжнього громадянина» [26, с. 218]. Юнакам потрібні не відірване від життя безплідне розумування, не поєднання діалектики, не риторичні прикраси самі по собі, а те життєво цінне, що міститься в граматиці та логіці і сприяє моральному вихованню та формуванню громадянина, а це – головна мета педагогіки. Але все ж таки прагматичний підхід не вичерпує ставлення гуманістів до гуманітарних дисциплін. Відомо, як захоплено ставилися вони до поезії, як палко захищали її від усіляких нападок (досить згадати полеміку Бруні з хулителями поезії [7, с. 56] або захист поезії благочестиво налаштованим Веджо [19, с. 197]). Верджеріо, підкреслюючи значення поезії для життя, вважає, що вона приносить найбільшу насолоду [9, с. 192]. Гуманісти пишуть про чисту душевну радість і задоволення, які отримують від читання книг, від музики, від самого процесу пізнання. Рамки морального і громадянського виховання

розширюються, включаючи естетичні моменти. Естетичне виховання немає ще самостійного значення, але, переплітаючись із цивільними і моральними цілями, пронизує всю систему гуманістичної освіти [36, с. 21].

Найважливішою складовою педагогічного ідеалу гуманістів було фізичне виховання. Ідея гармонійного розвитку людини – надбання класичної доби античності [27, с. 495-496]. Її роль в епоху еллінізму і в пізню античність зменшилася, і фізичне виховання, по суті, перестало входити в загальну підготовку. Гуманісти ж виступають гарячими його прихильниками. «...Дух і тіло, ці дві стихії, що утворюють людину, повинні розвиватися одночасно» [26, с. 219], – каже Пікколоміні, висловлюючи погляд, спільний для всіх гуманістам. Фізичне виховання розглядається як необхідний елемент виховання взагалі, воно вводиться в навчальну програму в гуманістичних школах Гуаріно з Верони та Вітторіно да Фельтре [70, с. 69].

Важливість фізичного виховання всебічно аргументується посиланнями на античні приклади, медиків. Фізичні вправи важливі як для військової підготовки, але здоров'я і тілесної міцності, загартування тіла. Вони допомагають набутти постави, стрункості, надають краси кінцівкам, дають відпочинок від занять. Фізичні вправи впливають і на розумові здібності, роблячи розум швидким і живим. Вони впливають на душевний стан, створюють радісний настрій, допомагають долати смуток та зневіру; крім того, вони виховують душевну твердість і самовладання, щоб не зламалися люди у скрутну хвилину, – і тут досвід спартанців навряд чи варто відкидати. Педагоги пропонують порівнювати навантаження, враховувати особливості віку та природного будови тіла, не втомлювати надмірно учнів, тому що головне – виховання людини міцної духом і тілесно здорової, а не підготовка атлетів [70, с. 69].

Гуманістам бачиться людина мужня, стійка; звідси їхні поради загартовувати дітей і привчати їх переносити тягар життя. Альберті, наприклад, посилаючись на Колумеллу, протиставляє юнаків, які виростили в селі і звикли до праці та сонця, тим, які росли в неробстві і тіні і яких навіть

смерть не змінить – такі вони бліді, висохлі, з колами під очима і готові розпустити нюні. І він хвалить батьків, які загартовують дітей, – привчають їх ходити з непокритою головою, пильнувати до глибокої ночі, підніматися на світанку, долати труднощі, які повинні, однак, не шкодити, а допомагати [2, с. 46].

Отже, гуманістична система виховання націлена на формування людини соціально орієнтованої і яка одночасно володіє розвинутою самосвідомістю, морально досконалої і всебічно освіченої, фізично розвинутої і душевно стійкої. Здається, що подібний синтетичний ідеал виховання оригінальний та еквівалент в добу античності не знаходить.

Цілям гуманістичного виховання цілком відповідають і методи, що застосовуються у педагогіці. Навчання та виховання, на думку гуманістів, повинні бути добровільними, приносити радість, у них покликані поєднуватись вільна воля вчителя – прагнення вчити та бажання учня вчитися [18, с. 181]. І тут важлива роль похвали: похвала і слава стають найважливішими стимулами у вихованні. Засудження та покарання також повинні застосовуватися, але тілесне покарання більшість гуманістів відкидає [9, с. 93]. Рекомендуючи всіляко «м'яку руку» у вихованні, гуманісти знаходять опору в Псевдо-Плутарха і Квінтіліана [36, с. 21]. Останній вважав, що успіхи в навчанні залежать від взаємного сприяння учня та вчителя і розцінював тілесне покарання як підлі та одним рабам властиве [16, с. 32]. Гуманісти-педагоги по-різному аргументують відмову від тілесних покарань: в учня може виникнути ненависть до вчителя та навчання, побої завдають тілесної шкоди, послаблюють природне почуття любові до батьків, якщо б'є батько [9, с. 97]. Тут і аргументи, що стосуються виховання особистості: тілесне покарання ображає людину, воно здатне зробити душу рабською. Веджо, повторюючи думку Квінтіліана, що побої та катування подобають хіба що рабам, а не вільним людям, розвиває її відповідно до уявлень гуманістів про нову людину: «...у того, кому загрожують, кого б'ють, формується рабська душа, і він стає покірним, будучи зламаний, доведений

до відчаю, зіпсований стражданням, і якщо раніше він мав вдачу благородну, то тепер він принижений, доведений до такого стану, що **всього** боїться і не наважується більше ні на що видатне і достойне вільної людини» [19, с. 200].

Методи виховання, що застосовуються в гуманістичній педагогіці, різноманітні – все залежить від характеру та здібностей учнів. Гуманісти підходять до учнів не як до однорідної маси, а диференційовано. Рівні цієї диференціації різні. Педагоги-гуманісти добре засвоїли думку про нерозривний зв'язок душі і тіла, і їх роздуми про фізичне виховання ґрунтуються на цій головній установці. Але уявлення про тілесно-душевну єдність дозволяє Верджерію поставити питання і про вікову психологію. Особливості характеру юнаків він пояснює не лише недоліком їхнього життєвого досвіду, а й особливою їхньою фізіологією (надмірність запалу жару та багата кров) [2, с. 46]. І тут, як і в інших випадках, гуманісти звертаються до теорій медиків, зокрема, до Гіппократового вчення про рідини в організмі (крові, слизу, жовтої і чорної жовчі), на основі яких складаються чотири темпераменти, а також до уявлення, що виникло ще в давнину, про чотири елементи (землю, воду, вогонь і повітря), якими давні пояснювали різноманітність природних душевних властивостей людини. На їхні основі педагоги намагаються пояснити різноманітність характерів юнаків [36, с. 22]. Особистий досвід педагогів, інтерес до індивідуальних особливостей учнів збагачує їх характеристики, які не укладаються часом, як, наприклад, у Веджо, в рамки вчення про чотири рідини: «Необхідно обережно досліджувати природу кожної дитини. Адже одні подібні до найніжніших квіток, і яких саме по собі пробивається світло майбутньої високої і чудової чесноти, хоча вони і більш боязкі, ніж слід, і більш сором'язливі. Інші неприборкані, відважні, зухвалі. Деяких знайдеш багатослівними та балакучими, а інші опускають очі додолу і говорять ледве чутно, навіть коли накажуть. Багато гордовитих і марнославних, і набагато більше тих, хто прагне істинної похвали і слави. Є також недбалі і недбайливі, а є легковажні та непостійні, інші ж – твердого та ясного духу. Є такі, хто не удостоює

послуху старших, а є й ті, хто охоче слухається молодших... Дуже велика відмінність характерів, велика протилежність. Тому у вихованні дітей слід застосовувати різні способи» [19, с. 208].

Отже, гуманістична педагогіка звертає увагу на вікову специфіку, на індивідуальні особливості темпераменту та характеру учнів, що зумовлює різні методи виховання.

Уявлення про тілесно-душевну взаємодію наштовхують гуманістів на думку про відображення душевних властивостей у тілесних ознаках; тут їм, безперечно, опорою служить трактат «Фізіогноміка», що приписується Аристотелю. Цей твір був популярний в епоху Відродження, але міру його впливу встановити важко, а в словах Верджеріо, який відсилає до тих, хто заявляє, що по особі кожного можна визначити розум і природні властивості («спосіб, який ми обійдемо мовчанням» [9, с. 97]), відчувається навіть деякий скепсис. Однак Верджеріо визнає, що на обличчі відбиваються душевні якості, у зв'язку з чим згадує (за допомогою Плутарха) Сократа, який закликав юнаків частіше дивитися на себе в дзеркало, щоб ті, хто має гідну зовнішність, не спотворювали її пороками, а ті, хто потворний на вигляд, могли б за допомогою чесноти стати красивими. Втім, додає Верджеріо, можна досягти того ж, навіть більшого, якщо споглядати не своє обличчя, а життя чесною людини і живий образ. Визнаючи ж, що деяких дітей природа з раннього дитинства обдаровує, немов прикрасами, ознаками майбутньої чесноти (це виражається в особі, позі, рухах), гуманіст Верджеріо поспішає додати, що в деяких подібних прикмет не було, проте вони стали добродієчними [9, с. 98].

Він ніби закликає до розсудливої обережності, але в принципі подібний підхід не відкидає. Мабуть, у гуманістичній педагогіці визнається корисність спостережень, що дозволяють розпізнати за тілесними особливостями душевні схильності і дати останнім правильний напрямок. Альберті, радячи батькам використовувати цей метод, уподібнює їх до рудокопів і

будівельників колодязів, які за знаками на поверхні землі визначають, де шукати дорогоцінні метали і воду [2, с. 41].

Перед гуманістами, які визнавали різноманітність душевних властивостей людей, неминуче постало питання співвідношення природи і чесноти, зовсім на просте їм, хоча б тому, що з ними стояла епоха, яка говорила про зіпсованість людської природи і розглядала її як наслідок первородного гріха. Античні джерела, до яких зверталися педагоги, пропонували різні вирішення цього питання. Аристотель вважав, що людина все отримує у вигляді можливостей і чеснота не дана йому від природи [4, с. 57]. За Сенекою ж, чеснота згідно з природою, а вади ворожі і неприємні їй. Античні мислителі безсумнівно допомогли гуманістам відійти від середньовічно-католицького погляду на людину і сформувані їхні власні уявлення про співвідношення природи та чесноти. У педагогічних міркуваннях гуманістів думок про злу, збочену природу, здається, немає, а й про чесноти, даної людям від природи, де вони говорять. Ближче за всіх до цієї останньої думки Альберті, який вважає, що люди від природи призначені любити і зберігати чесноту; чеснота не що інше, як «досконала і добре влаштована природа», а порок походить з поганого звичаю і збоченого судження [4, с. 59]. Але й Альберті, мабуть, говорить швидше про схильність людини до добра, про природну схильність, яку треба розвивати. Верджеріо не висловлює з цього приводу нічого певного, але часом говорить про душу, «добре влаштовану від природи», про характер, вільний від природи. Веджо, зважаючи на все, не вважає людину від природи ні абсолютно доброю, ні абсолютно злою – людина може схилитися і до того, й до іншого, подолати природні схильності дуже важко, але, принаймні частково, можливо [19, с. 209].

І основний шлях подолання – «мистецтво та вчена рука наставника». По суті, для всіх педагогів питання про природу і чесноти стає питанням про природу, науку та чесноти, тому що в будь-якому випадку природу треба або розвивати, або виправляти. Особливо чітко це видно на тому, як гуманісти-

педагоги вирішують проблему природних здібностей дітей. Вплив Квінтіліана тут був дуже значним. Хоча ще Цицерон і Псевдо-Плутарх говорили про роль природних здібностей оратора, гуманістів приваблює саме Квінтіліан – ширшою постановкою питання про те, що отримує людина від природи і як співвідносяться природа і наука в навчанні [16, с. 33]. Квінтіліан говорив, що розум і кмітливість у людях закладені від природи, природні, а тупість та некмітливість протиприродні; якщо ж здібності у дітей різні, то це означає, що один може більше іншого, але немає нікого, хто б через старанність у чомусь не досяг успіху. Отримуючи від природи схильність до пізнання, діти багато обіцяють, а якщо їй не виправдовують надій, то не природа в цьому винна, а недоліки виховання [16, с. 30]. Гуманісти гаряче сприймають думки Квінтіліана про загальну схильність людей до пізнання і про відмінність здібностей. Вітторіно та Фельтре, наприклад, каже, що кожна людина отримала від природи щось; він порівнював розум із землею – одна придатна для пасовищ, інша – для виноградників і пшениці, і немає жодної самої по собі неродючої [29, с. 62].

Визнаючи загальну природну схильність до роботи розуму і навчання, гуманісти слідом за Квінтіліаном вважають, що цю схильність необхідно розвивати «постійним досвідом і вправою, щоб вона могла вести до справжніх успіхів». Тому першорядне завдання батьків та педагогів – виявляти та розвивати природні здібності юнаків. Про врахування цих здібностей говорять Веджо, Альберті, Пальмієрі, які зазнали впливу Квінтіліана. Але ще до того, як був відкритий Квінтіліан, про відмінність умів (як Веджо про відмінність характерів) говорив Верджеріо, ґрунтуючись швидше за все на власному досвіді педагога. Він розрізняє обдарованих дітей (з швидким і проникливим розумом) і дітей середніх здібностей, яким треба тим більше допомагати, чим менше в них природних задатків, пише про відмінність самих умів (швидких і повільних, схильних до абстрактного сприйняття або більш здатних обговорювати зокрема, обмежених, але

сильних в одній дисципліні) [7, с. 103-104]. І методи виховання Верджеріо буде відносно цього розмаїття умів і здібностей.

Кінець XIV ст. пройшов під знаком культурного зближення Візантії та Заходу, флагманами якого виступили грецькі вчені. Засвоєння італійськими гуманістами традицій античної культури та залучення до грецької мудрості тісно пов'язане з появою на Заході візантійських емігрантів, які принесли з собою щось більше, ніж стародавні тексти, що просто збереглися на християнському Сході, або знання давно забутої в західноєвропейському світі мови. Діяльність освічених греків на науковій ниві поза межами своєї батьківщини сприяла розширенню інтелектуального простору та вплинула на розвиток європейського гуманізму, оскільки візантійські інтелектуали відіграли значну роль у «трансплантації» античної культури на Захід, а своїми зусиллями активізували пульсування гуманістичної думки [56, с. 586].

Візантійські вчені-емігранти своєю діяльністю у передачі, поясненні та інтерпретації багатого досвіду класичного та патристичного еллінізму зробили фундаментальний, якщо не ключовий внесок у розширення горизонту італійської думки доби відродження та гуманітарного знання [89, р. 67]. Саме в цьому «розширенні горизонту» полягає з один найважливіших підсумків діяльності візантійських інтелектуалів на Заході.

Контакти із західними вченими як стійке явище встановилися до кінця XIV ст. Духовна ситуація, що склалася в Італії та Візантії, взаємний інтерес та потреба у науковому спілкуванні один з одним визначили розвиток інтелектуальних зв'язків між Заходом та Сходом [56, с. 586]. Причиною, що визначила зближення візантійських вчених з італійськими колегами, було бажання «брати участь в інтелектуальних дискусіях своєї епохи» [93, р. 268]. Багато інтелектуалів були зачаровані плодами західної думки, які здобули популярність з XIV ст. зусиллями низки перекладачів. Зовнішнім чинником, який сприяв розвитку зв'язків із західними вченими, була і кризова ситуація в імперії, яка певною мірою інспірувала відтік інтелектуальних сил за межі країни. Спонукальних мотивів для італійської сторони було, однак, більше: це



прагнення відродити античну (грецьку) мудрість, носіями якої їм бачилися візантійці; відкрити для себе невідомі раніше Заходу праці античних класиків, які були у великій кількості у Візантійській імперії; бажання включитися в наукове життя, яке протікало за межами Італії; прагнення опанувати естетичні принципи і тенденції, властиві літературним стилям Візантії. Грецькі емігранти приносили з собою певну культуру, яка мала високий попит на Заході. В очах італійців візантійські вчені були прямими спадкоємцями еллінської мудрості [94, р. 50]. В умовах, коли схоластика була не в змозі задовольнити зростання інтересу до класики у більш передової гуманістичної інтелігенції [89, р. 39], італійці шукали контактів з візантійськими вченими.

Історія візантійської інтелектуальної еміграції до Італії, що поклала початок грецьким студіям на Заході, відкривається ім'ям візантійського вченого Мануїла Хрисолора [52, с. 181]. За ним закріпилася слава першого вчителя грецької мови італійських гуманістів, який стояв біля витоків *studia graecorum* в Європі [52, с. 181]. До появи Хрисолора грецька мова, без якого було б неможливим проникнення у світ, що ідеалізувався італійським Ренесансом, залишалася для гуманістів таємницею за сімома печатками, і Франческо Петрарка насилу діставши жаданий рукопис Гомера, зміг тільки притиснути його до грудей як велику коштовність і радіти, дивлячись на нього, але через незнання мови зміст цієї праці залишився йому недоступним [84, с. 103]. І хоча за півстоліття до появи Хрисолори у Флоренції викладання грецької мови в Італії вже вів Леонтій Пілат, все ж таки систематичні грецькі штудії починаються саме з Мануїла. Діяльність Хрисолори сприяла поширенню моди серед італійських гуманістів на вивчення грецької мови та літератури. Завдяки старанням саме Хрисолори почалася активна перекладацька робота на Заході за розробленим ним принципом *transferre ad sententiam* (переклад за змістом), який є основою сучасних перекладацьких методик. Тому не дивно, що звертаючись до цієї непересічної особистості, історики відзначають ту роль, яку відіграла діяльність Мануїла Хрисолора на

нівні поширення не тільки грецької культури в Італії, але і studia humanitatis в цілому [78, с. 35].

Біографічний абрис вченого дозволить уявити життєвий шлях візантійського інтелектуала, який однаково шанувався і на батьківщині, і за її межами. Мануїл Хрисолора народився 1350 р. у Константинополі в знатній сім'ї [79, с. 147]. З юних років він захоплювався філософією та риторикою і під керівництвом свого вчителя, відомого політичного діяча та гуманіста Дімітрія Кідоніса Хрисолора вивчив латину, перейнявся інтересом до літературних праць античних та середньовічних авторів. Завдяки своєму наставнику Хрисолор став переконаним латинофілом, який ратував за політичне та культурне зближення із Заходом, і перейшов до католицької церкви. У 1397-1403 р. він викладав грецьку мову у Флоренції, Павії та Мілані. Мануїл Хрисолор був наближений візантійським імператором Мануїлом II Палеологом, з яким його пов'язували дружні відносини. За дорученням імператора він з дипломатичною метою відвідував європейських правителів, ведучи переговори про допомогу у боротьбі з турецькою агресією. У 1415 р. він помер у Констанці, куди він прибув за дорученням імператора для участі у Вселенському соборі та обговорення питання про допомогу візантійцям у боротьбі з турками [52, с. 183].

Ще в період свого першого перебування у Венеції разом зі своїм учителем Димитрієм Кідонісом у 1390-1391 рр. Хрисолор допомагав у вивченні грецької мови молодому флорентійському гуманісту Роберто Россі. Це перше відвідування Італії з дипломатичних справ стало прологом італійського періоду його життя. Італійські вчені усвідомлювали необхідність вивчення грецької мови і відчували потребу у викладачах, що спричинило запрошення Хрисолора у Флоренцію. Ініціатива залучити до викладання в університеті грека належала письменнику, гуманісту та політичному діячеві Коллюччо Салютаті, який понад 30 років обіймав посаду канцлера Флоренції, на якого, очевидно, вплинув Якопо д'Анжело да Скарперія, який поширював славу про переваги Хрисолора після візиту на батьківщину візантійського

ученого [52, с. 183]. У запрошенні, відправленому Хрисолору до Константинополя, можна знайти пояснення зацікавленості італійців у цьому візантійці: «щоб наша молодь могла пити з двох джерел, змішуючи латинську та грецьку мови для більш плідної науки» [17, с. 137]. Отримати Хрисолора бажали й інші міста, зокрема університет Павії, направив греку аналогічну пропозиція очолити кафедру, що, до речі, змусило владу Флоренції збільшити розмір пропонованого візантійському вченому гонорару. Декретом Флорентійської синьйорії від 11 грудня 1396 р. було визначено умови, на яких Хрисолор запрошувався як викладач грецької мови для всіх, хто виявить бажання відвідувати його заняття: термін договору на 5 років, зарплата в 150 золотих флоринів на рік [59, с. 114]. 3 лютого 1397 р. Хрисолор приступив до занять грецькою граматикую та літератури з італійськими гуманістами у Флорентійському університеті, заснованому 1348 р. за півстоліття до появи візантійського гуманіста. В одному зі своїх листів Салютаті відзначив, що Флоренція воістину отримала Еммануїла, що у перекладі означає «З нами Бог» [40, с. 153].

Облаштувавшись у місті, Хрисолор повинен був самостійно вирішити, чому навчати флорентійців. Він розпочав свою діяльність із занять з перекладу Плутарха, доволі популярного серед італійських гуманістів. Найімовірніше, що у процесі навчання, Хрисолор спирався на візантійську техніку «схедографії», що використовувалася у вченому середовищі. Після поділу тексту на невеликі кілька рядків фрагменти на полях або у вигляді міжрядкових записів відбувалося коментування або перефразує пояснення кожного уривка, що містить його акуратний синтаксичний і морфологічний аналіз. Це призводило до чергування кожного фрагмента початкового тексту зі схедографічним пасажем [75, с. 491]. Використовуючи у викладанні цю техніку, Хрисолор, швидше за все, починав з читання уривків вголос з стародавніх авторів, повторюючи його потім з класом, після чого слідував докладний розбір прочитаного з використанням інформації візантійських схолій [75, с. 491]. На відміну від схоластичних перекладачів, які перекладали

методом *ad verbum* [75, с. 491], Хрисолор намагався виробити у своїх студентів навички перекладу за змістом, *ad sententiam transferre*, приділяючи увагу передачі стилістичних особливостей тексту. Він відзначав, що слід ретельно і з любов'ю вивчити текст, обговорити його точне значення, а потім, уникаючи літерального викладу, спробувати краще передати сенс. При цьому він вимагав від учнів не змінювати для більшої ясності грецьких ідіом, щоб не перетворитися з перекладача на коментатора [84, с. 111-112]. Основу для перших гуманістичних перекладів склали манускрипти з творами Демосфена, Фукидіда, Плутарха і Платона, які Хрисолор передав деяким учням. За допомогою своїх студентів візантійський учитель приступив до латинського перекладу платонівської «Держави». Проте, зважаючи на зайнятість вчителя, робота не була доведена до кінця, і візантієць рекомендував перекласти твір у більш вільній манері одному зі своїх учнів Уберто Дечембріо, версія якого згодом також була виправлена його сином відомим гуманістом П'єтро Кандідо. Іншим твором, який зацікавив Хрисолора як перекладача, стала птоlemeївська «Географія», рукопис якої був привезений ним до Флоренції і згодом увійшов до колекції Палла Строцці. Переклад цього твору було виконано пізніше 1406-1410 рр. його учнем Якопо д'Анджело [75, с. 492].

Авторитет Хрисолора зростав від лекції до лекції, слава про великого грека ширилась за межі Тоскани, а наплив охочих долучитися до світу грецької мови був настільки великий, що місцева влада, прагнучи втримати Хрисолора, через місяць після початку занять збільшила йому платню: «Бажаючи подбати як про користь, так і про честь Флорентійського університету, ... вважаючи, що Мануїл Хрисолор з Константинополя завдяки викладанню грецької граматики та літератури стає у багатьох відношеннях найбільшою окрасою Республіки, звертаючи увагу на заслуги його чесноти, суворість вдач, велич вченості, ... названий чоловік має і повинен мати, починаючи з цього дня, 250 флоринів на рік» [17, с. 140]. Той резонанс, який мала викладацька діяльність Хрисолора у Флоренції пояснюється тим, що візантійський інтелектуал передавав італійцям не лише основи грецької

грамоти, а й грецьку методику навчання та систему освіти, успадковану візантійцями від античності [89, р. 39].

Багато методів викладання, що використовувалися Хрисолором, були новими для традиційної середньовічної освіти. Навіть початкове навчання мови супроводжувалося зануренням студентів у текст, щоб проникнути у світ авторського стилю, вловити смислові відтінки та насолодитися красою мови. Цей викладацький прийом знайшов жвавий відгук у гуманістів, розчарованих традиційним прийомом перекладу стародавніх авторів за принципом «слово в слово» без усвідомлення самого духу твору. Один з головних методів найкращого освоєння тексту, згідно з Хрисолором, – це повторення кожної його думки до тих пір, поки вона неминуче не западе у свідомість і лексикон учня. Хрисолор прагнув, щоб читання було конструктивним, аналітичним, обширним [52, с. 188]. У стилі візантійської освітньої практики після прочитання оригінального тексту грецькою мовою слідував детальний аналіз уривку. Хрисолор користувався характерним для візантійської школи прийомом екфрасису (порівняння), спрямованого на вдосконалення літературного стилю [78, с. 39-40]. Ця модель викладання, що відрізнялася від звичних університетських методів, імпонувала гуманістам з їхньою тягою до всього нового. Леонардо Бруні, один із учнів Хрисолора, згодом у захваті згадував: «з тих пір, як великий Хрисолор приніс до Італії вивчення грецької мови, де її вже й не знали впродовж семисот років, ми, молоді люди, освічені ним, усі наші помисли спрямували на те, щоб поповнити прогалини латинської літератури грецькими творами. Це була прекрасна юнацька пора подібних праць, коли серце наповнювалося радісним почуттям нового та рідкісного знання» [цит. за: 82, с. 145]. По суті, Хрисолор заклав основи методики викладання грецької мови на Заході, за якою навчалися багато студентів Ренесансу [84, с. 109].

Хрисолор написав для своїх учнів книгу з грецької граматики «Erothemata», складену в дусі античної традиції у формі запитань та відповідей. Існує думка, що саме Коллюччо Салютаті, ставлячи питання,

навів Хрисолора на думку про створення цієї книги [84, с. 109]. Ця книга, високо оцінена ще за життя вченого витримала не одне видання. Вперше підручник Хрисолора опубліковано у 1475-1476 рр. у Віченці, у 1483 р. доповнений підручник з латинським перекладом з'явився у Венеції, потім був перевиданий у 1490 р. у Віченці, в 1498-1500 рр. – у Флоренції, в 1507 р. – у Парижі, два роки по тому Феррарі, 1512 і 1517 – ще два видання вийшли у Венеції [79, с. 154]. Саме за цією граматику навчалося не одне покоління гуманістів, і навіть у XVI ст. підручник був досить популярним.

Основним завданням для Хрисолора було викладання грецької мови та літератури, але не обмежувалося лише цим. Візантійська традиція виховання та освіти, що базувалася на особливо тісних відносинах між учителем та учнем, була перенесена ним на італійський ґрунт. Коло його учнів, з якими його пов'язувала «вчена дружба» візантійського зразка, красномовно свідчить про його педагогічний талант: Леонардо Бруні, Гуаріно да Верона, Якопо Скарпер'я, Нікколо Ніколі, Роберто Россі, Палла Строчці, Амбросіо Траверсарі, П'єр Пауло Верджеріо, Поджо Браччоліні, Леонардо Джустініані [13, с. 171].

Учні Хрисолора ставали його близькими друзями. Його відданий учень Гуаріно да Верона, який сприяв переселенню Хрисолора до Флоренції, надавши йому притулок та турботу, вважав вчителя прикладом, якому наслідував вже у своїй самостійній викладацькій практиці [84, с. 110]. Методики, що застосовував Хрисолор у викладанні грецької мови та літератури, були розтиражовані його італійськими учнями [52, с. 188].

Окрім вивчення мови в «гуртку Хрисолора» розпочалася активна перекладацька діяльність. Зусилля грецького вчителя сприяли появі перекладів класиків, виконаних його учнями, збиранню та відновленню древніх манускриптів, невідомих насамперед Заходу. Такий блискучий результат діяльності Хрисолора в італійських містах санкціонував більш активне залучення на Захід візантійських вчених та письменників.

Уроки Хрисолора були дуже популярні в італійських містах і багато гуманістів з гордістю вважали себе його учнями. Про привабливу силу грецьких занять у Хрисолора і значення уроків у видатного грека свідчить Поджо Браччоліні в промові, виголошеній на похороні Леонардо Бруні: «... несподівано прибув із Константинополя Мануїл Хрисолор, на той час, безперечно, перший серед греків у мудрості та красномовстві, ... першим відродив у нас вивчення грецької мови, що вже давно забуте і зникло в Італії. І оскільки багато хто стікався в його школу і вважався переважаючими інших, то, спонуканий славою, Леонардо, побачивши, що це вивчення обіцяє велику похвалу, пішов за Мануїлом, залишив заняття цивільним правом і незабаром досяг того, що великими обдаруваннями та невпинною старанністю далеко перевершив усіх інших учнів» [28, с. 184-185].

Хрисолор був першим греком, який розпочав регулярні заняття з італійськими гуманістами, вводячи їх у світ грецької мови та літератури, стимулюючи перекладацьку діяльність, відкриваючи їм тим самим багатства античних класиків. Це ставили йому в заслугу ще його сучасники та найближчі нащадки. Так, Контантин Ласкаріс у вступі до своєї граматики починає короткий екскурс в історію поширення філологічних занять на Заході зі згадки імені Хрисолора: «Мануїл Хрисолор, чоловік старанний, який залишив батьківщину, вирушив до Італії і, прибувши, першим почав викладати наші науки італійцям...» [52, с. 188]. Його друзі, які поділяли його інтерес до Італії, вважали, що своєю фігурою Хрисолор «прикрасив рід римлян і був оцінений ними дуже значним і блискучим образом» [52, с. 189]. Леонардо Бруні, оцінюючи викладацьку діяльність Мануїла Хрисолора в Італії, пишномовно зауважував, що «це було вперше за сімсот років, коли грецька мова почала вивчатися на Заході» [52, с. 189]. Вірний учень і послідовник Хрисолора Гуаріно да Верона, який складав разом з іншими учнями збірку листів та спогадів про талановитого вчителя під назвою «Хрисолорін», зауважив у листі до свого учня, що «праця цієї людини, разом з її гуманністю призвела до того, що нашим людям було повернуто блиск

грецької літератури через незнання якою їх огортала насамперед значна темрява» [13, с. 171], відзначаючи тим самим внесок свого візантійського вчителя в італійську ренесансну культуру. Для Гуаріно Хрисолор був «першим з грецьких учених», «гордістю нашого часу та світочем наук» [12, с. 173]. Італійські гуманісти віддавали Хрисолору пальму першості як найбільшій людині та найосвіченішому філософу.

Починаючи з Хрисолора, візантійських інтелектуалів активно запрошуватимуть для викладання в італійських містах грецької мови (а разом з цим і грецької науки). Протягом століть роботи античних авторів, втрачені для Заходу, не тільки дбайливо зберігалися у Візантії, а й були важливою частиною культурного багажу освіченої людини [81, с. 217]. Саме вивчення грецької мови відкривало шлях для європейців до освоєння античної спадщини. «Якби не було грецької мови, римляни не мали б жодних знань», – так перебільшено оцінив значення грецьких занять італійський гуманіст Антоніо Урчео Кодро [3, с. 147]. Справді, знання грецької мови робило доступним для гуманістів античну культурну традицію, яка плекатиме західноєвропейську думку нового часу.

Впродовж першої половини XV ст. грецькі студії все ще носили спорадичний характер навіть у головних університетах, хоча і були підхоплені італійськими учнями візантійців, на кшталт Гуаріно да Вероне, який навчав у Феррарі та Венеції, Філельфо – у Болонії, Флоренції та Мілані, а пізніше Поліціано – у Флоренції. Каталітичною подією у розширенні грецьких студій став Ферраро-Флорентійський собор (1431-1449 рр.), який займає найбільш значне місце у спілкуванні духовної та світської інтелігенції двох християнських світів. Дискусії між представниками грецької та латинської сторін розгорнулися не лише з приводу теологічних питань, а й охопили пов'язані з ними проблеми визначення автентичності патристичних текстів, супроводжуючись філологічним аналізом та зіставленням наявних у їх розпорядженні рукописів. Особисті контакти між візантійськими вченими



та італійськими гуманістами дозволили останнім відбирати кандидатури майбутніх вчителів грецької словесності та філософії [75, с. 494].

Серед тих, хто емігрував до Італії після завершення собору, особливо виділяється постать нікейського митрополита Віссаріона, який після надання йому сану кардинала назавжди залишив свою неспокійну батьківщину в 1440 р. Завдяки своєму становищу в курії, не обмежений у засобах кардинал перетворився на щедрого мецената, зусиллями якого Рим став одним із провідних центрів грецької вченості, поряд з Флоренцією. Цей римський період культурного процвітання тривав близько п'ятнадцяти років до 1455 р., збігаючись за часом з понтифікатом Миколи V [75, с. 494].

Покровительство вченим і взагалі освіті займало визначне місце у житті Віссаріона. До його заслуг у цій галузі слід віднести відродження колись знаменитого, але занепаłego XV в. Болонського університету. За свідченням його панегіриста Платини в період своєї місії в Болонью Віссаріон відновив будівлю університету, переглянув його статут, а також залучив туди за високу плату нових професорів. Крім того, він «спонукав молодих людей до вивчення добрих наук, як умови для очікування винагороди і пошани: багатьом, хто відступає від навчання через бідність, він допоміг милосердям і своєю щедрістю і підтримував настановою» [цит. за: 75, с. 494].

З ініціативи Віссаріона в Мессині в монастирі Сан Сальваторе, покровителем якого він був, було відкрито вивчення давньогрецької мови з призначенням на посаду викладача Андроніка Галесіота (1461-1467). Останнього змінив Константин Ласкаріс (1466-1501), який перебрався в Мессину з Мілана. Його учнями були ченці місцевих монастирів, а також приїжджі гуманісти, серед яких найбільше виділяється венеціанський аристократ П'єтро Бемпо, який навчався в його школі протягом двох років [80, с. 84]. Ласкаріс був відомий сучасникам як автор однієї з найбільш вдалих (зокрема, за оцінкою Еразма Роттердамського) грецьких граматик, яка була вперше надрукована у 1476 р. Димитрієм Дукою. Показово, що після

кількох наступних видань у Мілані та Віченці «Короткого викладу про 8 частин мови» Константина Ласкаріса були опубліковані у Венеції в березні 1495 р. в числі перших книг, випущених відомою типографією Альда Мануція [60, с. 220].

Отже, гуманістичний ідеал – виховання немає чітко вираженого еквівалента в античності. Ні суворий і строгий ідеал класичного поліса з поглинутістю в ньому людини суспільством, ні ідеал самодостатнього мудреця стоїків з його моральним удосконаленням і досягненням блаженного життя шляхом внутрішньої свободи не визначають суті гуманістичного виховання, хоча, вибудовуючи свій ідеал, педагоги-гуманісти черпали і з ідеології класичного поліса і римської республіки, і зі стоїцизму і, зокрема, поглядів Сенеки. Для побудови гуманістичного ідеалу використовуються приклади та ідеї з різних епох, але жодна з античних систем виховання в її цілісному вигляді в гуманізм не перенесена. Ідеї класичного грецького поліса і римської республіки визначали такі характерні риси гуманістичного ідеалу, як соціальність і громадянськість, уявлення про гармонійно розвинену людину і важливість фізичного виховання, про людину фізично міцну і душевно витривалу.

Візантійські вчені-емігранти знайшли в Італії відповідний ґрунт для поширення там паростків грецької вченості, тим більше що гуманістичний акцент на *studia humanitatis* мав сильну схожість з риторичною освіченістю, яка була характерна для палеологівської Візантії. Інтелектуальний клімат Італії давав можливість для відновлення втраченого за період середньовіччя зв'язку між культурною спадщиною латинського Заходу та грецькою античністю. У цьому гуманістичному процесі активної культурної інтеграції та сприйнятливості візантійські вчителі не були простими трансляторами, передавачами культурного надбання своєї батьківщини, але швидше вони передали їх західним учням також і метод інтерпретації класичних текстів, як він був розвинений у візантійській традиції. Завдяки грецьким вчителям у західні школи прийшли характерні для візантійської освіти вибір та

послідовність у вивченні класичних текстів, а також класифікація та зв'язок навчальних предметів.

## РОЗДІЛ 2. ІДЕЇ ВИХОВАННЯ В ІТАЛІЙСЬКОМУ ГУМАНІЗМІ

В італійських гуманістичних трактатах **XV** ст. на педагогічні теми велика увага приділяється сім'ї, важливу роль якої у вихованні дітей намагається наголосити майже кожен автор. Саме в цей час було створено більшість трактатів, присвячених темі виховання, були створені і успішно функціонували відомі гуманістичні школи Гуаріно Веронезе і Вітторіно да Фельтре, що прославили Італію. За влучним висловлюванням сучасної української дослідниці Ю. Сабадаш, «Італійська гуманістична наука виховання – плоть від плоті гуманізму цього періоду з усіма його особливостями. Вірячи в добру природу людини і міцне соціальне начало у ній, гуманісти саме на людину поклали усі свої надії, але на людину належно виховану. Тому цілеспрямоване виховання розглядалося як найефективніший засіб удосконалювання самої людини, а через неї і добротності суспільства, в якому людина живе, тому що людина, на думку гуманістів, виховується для себе, для сім'ї і для суспільства» [76, с. 32].

У роздумах італійських мислителів **XV** ст. з приводу широкого кола проблем виховання настільки багато в установках, що це на думку Ю. Сабадаш, дає підстави розглядати їх погляди як про свого роду концепцію виховання. Як стверджує дослідниця, гуманістичне виховання за своєю суттю було світським. Головним орієнтиром для людини було земне життя, тим не менш з релігією аж ніяк не поривало і підтверджувало добротність як ключову характеристику людини. Як і гуманізм загалом воно спрямовувалося на «людину взагалі» і тому було позбавлене станових рис і відкрите в соціальному плані, і в даному аспекті його можна розцінювати як демократичне [76, с. 32].

Як вважають дослідники, справа тут не лише у джерелах, до яких гуманісти звертаються (висока оцінка сім'ї у римської традиції добре відома), а й у характерному для Відродження підвищенні цінності сім'ї як соціального інституту. Серед причин цього явища – зростання ролі сім'ї в політичному і

господарському житті італійського міста, про що говорять торговельно-купецькі і банкірські будинки, які підіймаються в цей час (Медічі, Строщі, Альбіцці та ін.), потужні в економічному і впливові в політичному відношенні. У купецьких записках середини XIII – початку XV ст. можна спостерігати процеси індивідуалізації (приватизації) подружнього ядра сім'ї. Піднесення в гуманізмі сім'ї могло бути реакцією і на старий церковно-аскетичний погляд на сім'ю, коли сімейні зв'язки оголошувалися другорядними в порівнянні з єдиною міцною і законною відданістю людини Богу. Нарешті, все більш актуальними стають шлюб і сім'я і для нової інтелігенції і перш за все для гуманістів, які поступово відходять від середньовічних уявлень про несумісність шлюбу із заняттями наукою.

Нова оцінка сім'ї в літературі починає відчуватися вже в XIII ст. З середньовічних авторів, у яких роль сім'ї в тій чи іншій ступені підкреслена (Вінцент з Бове, пізніше, в XIV сп. Дж. Домінічі та ін.), безумовно, найбільш цікавим є Егідій Римський, який у своєму трактаті «De regimine principum» («Про правління государів») (бл. 1278) розмірковує про любов батька до дітей, що виникає з природи, про турботу батьків про власних дітей, про їх обов'язки правильно виховувати дітей тощо [33]. Слідом за Фомою Аквінським Егідій поєднує принципи ортодоксального християнства з вченням Аристотеля, що дає можливість у розділі, присвяченому вихованню майбутнього правителя, сказати про природні та соціальні підстави **ВИХОВАННЯ**.

У XV ст. проблема виховання займала уми багатьох гуманістів. Але наш огляд педагогічних ідей доцільно розпочати з Франческо Петрарки, першого гуманіста, представника старшого покоління. Так, він ніколи не займався питаннями виховання та освіти спеціально. Більше того, він не дуже високо цінував працю шкільних педагогів і навіть закликав друга-вчителя залишити цю неблагородну роботу. І саму школу з її пилом, гамом, різкими сприймав погано. Проте уявити розвиток гуманістичної педагогіки без Петрарки неможливо. Що він дав гуманістичній педагогіці? Насамперед,

саме він висунув на перший план людину як об'єкт пізнання, звернувся сам і розвернув багатьох інших до дисциплін, які вивчають і виховують людину, до гуманітарних наук. Далі, Петрарка послідовно пов'язував знання і моральність, наполягав на моральній цінності знання, на вихованні з його допомогою чесноти. Пріоритет у цьому «союзі» він віддавав моральності. Якщо знання морально впливає на людину, тоді воно корисне та пов'язане життям; сама по собі освіченість марна. Науками, здатними морально впливати на людини, були для Петрарки саме гуманітарні науки. Ці міркування, глибокі переконання Петрарки справили прямий вплив на розвитку гуманістичних ідей виховання XV ст. Ідея зв'язку знання і моральності за пріоритету моральності означає розуміння освіти насамперед як виховання. Ця теза досить послідовно проводилася гуманістами у їхніх працях на теми виховання [48, с. 206].

Крім спільних ідей, важливими були й конкретні міркування, висловлювання, оцінки Петрарки з приводу знання. З «мистецтв» (шкільних дисциплін) він виділяв риторику як найважливішу у справі виховання, додаючи до неї не менш важливі в його розумінні «предмети»: поезію, історію, моральну філософію. Вони не входили до традиційної системи освіти. Саме ці дисципліни, вважав Петрарка, здатні морально впливати на людину; саме вони складають «studia humanitatis» – науки про людське, гуманітарні науки. Цікаві й спостереження першого гуманіста над властивостями знання: необхідність його ясності і свідомості, здатність впливати як на розум, а й у волю і почуття, тобто містити у собі спонукальні начала. У листі до вчителя свого сина він висловлює свій погляд і на роль наставника, вважає, що той повинен бути перш за все вихователем і мати високі моральні якості: «Велика річ, визнаю, освіченість, але більш значна чеснота душі, хоча сприйнятливий учень може сподіватися отримати від тебе і те, й інше». У цьому листі важливі і зауваження Петрарки про методи виховання, уваги до відмінностей дитячих характерів, рекомендації щодо застосування різних підходів [47, с. 76].

В інших листах він висловлюється і про роль самоосвіти, важливість для виховання прикладів і подорожей та ін. Дуже яскравий лист Петрарка адресував одному флорентійцю, впливовій та освіченій людині, який деякий час був радником і наставником-вихователем у Неаполі у його тогочасних правителів. Найцікавіша частина листа – характеристика ідеального правителя, яка сприймається як характеристика ідеально вихованої особистості. На першому плані, звичайно ж, виховання високих звичаїв, моральної чесності, дотримання доблесті, справедливості, милосердя. Програма виховання юного правителя доповнюється міркуваннями про його освіченість, любов до наук і книг. Вона має світський характер, її головним «виконавцем» бачиться саме наставник-вихователю. Як можна бачити, портрет наставника, змальований Петраркою, увібрав у себе риси майбутнього гуманіста-педагога, який розуміє свою високу місію і готовий присвятити їй своє життя та діяльність [49, с. 55].

Вплив Петрарки на становлення гуманістичної педагогіки незаперечний. Насправді, зв'язок знання і моральності та пріоритет останньої, програма освіти, представлена studia humanitatis, конкретні вимоги до знання, уявлення про місію вчителя та ін. – все це отримало розвиток у гуманізмі XV ст.

Успадкувавши у певній мірі тему сім'ї від середньовічних авторів XIII-XIV ст., гуманісти розвивають її, включають в контекст своїх педагогічних ідей і тим самим надають їй гуманістичне звучання. У визнанні великої ролі сім'ї у вихованні дітей згодні всі гуманісти, які пишуть на тему виховання. Веджо навіть ставить обґрунтування цього одним з завдань своєї роботи: «Ми писатимемо про те, як батьки повинні виховувати своїх дітей і яким чином діти повинні вести своє життя» [19, с. 194]. Знання подібних речей йому видається корисним і надзвичайно потрібним, і це дає йому надію на те, що праця його буде прочитана: «Бо що сильніше, що солодше, ніж любов до дітей? Які витрати, яку працю чи небезпеку не винесуть добровільно батьки заради любові до дітей, щоб бачити, що ті, кого вони так палко люблять,

виділяються серед інших людей багатством, славою, доброчесністю?» [19, с. 194]. Альберті, по суті, стоїть на подібних же позиціях: «Не думаю, що любов до когось була б міцнішою, більш постійною, більш цільною і сильнішою, ніж любов батька до дітей» [2, с. 28]. Звідси першорядна турбота батьків про виховання дітей, їх працю, старанність, обачність, їх прагнення зробити своїх синів доброчесними – і заради них самих, і заради сім'ї та батьківщини. Бо «погано виховані, аморальні сини – глибоке нещастя для батьків, для яких, як і для інших людей, неподобства і розпуста синів нестерпні; такі сини приносять батькам і чималий сором, адже кожен знає, наскільки від батьків сімейств залежить зробити свою молодь чесною» [2, с. 28].

Хоча сім'я бере участь у вихованні дітей протягом усього дитинства та юності, особливо велика її роль у вихованні маленьких дітей. Більше того, про те, якою буде дитина, треба думати ще до її народження. Так вважає Веджо. З цією метою він дає батькам настанови з приводу їхнього способу життя в цілому та в період зачаття зокрема; він називає низку необхідних умов для появи хорошого потомства, серед них: чисте помірне життя батьків, які не повинні сходитися з іншими жінками, щоб не зганьбити майбутніх дітей і не передати їм у спадок свою нестримність, помірність в їжі і питті вина перед зачаттям, «щоб не народити п'яницю або ненажеру» [19, с. 195]; відповідний вік батьків, щоб народити здорових, міцних духом і тілом дітей (найбільш відповідний вік для дівчат при одруженні 18 років, для чоловіків – 36) [19, с. 196]; гуманіст вважає шкідливим для нащадків, якщо батьки ослаблені постом, стомлені дорогою, важкою роботою, виснажені [19, с. 196].

Після міркувань про гігієну вагітних (у їжі уникати надто гострого і гіркого, відмовитися від вина, помірковано працювати, не товстіти, не втомлюватися від роботи, ходити до церкви, намагатися бути в радісному та спокійному настрої) [19, с. 197]. Веджо розбирає питання годування новонароджених матер'ю. Тема ця, на перший погляд приватна, набуває у Веджо та в інших гуманістів (Фр. Барбаро, Пальмієрі) ширше звучання, оскільки виявляється пов'язаною з питаннями морального та фізичного



виховання. До речі, у середньовічній літературі вона не обговорювалась. Джовані Домінічі, наприклад, спокійно ставиться до годівлі дитини не матір'ю, а годувальницею [14, с. 267].

У гуманістів першим починає обговорення цієї теми Фр. Барбаро в трактаті «Про одруження» (1416). Вочевидь, він вперше вводить у використання ідеї Псевдо-Плутарха і Авла Геллія (що передає думки філософа Фаворіна) про гігієну вагітності і годування немовлят ці ідеї поширилися потім в середовищі гуманістів [66, с. 76].

Фр. Барбаро, як і всі гуманісти, які прагнули затвердити якусь важливу для них думку шукає підтримки в авторитеті природи. Він розглядає виховання немовлят і вважає, що годування їх грудьми самою матір'ю – обов'язок жінки від природи, яка вселяла батькам незвичайну любов до дітей. Підтвердженням цього, зокрема, служить вся будова організму жінки, пристосованого до виконання нею обов'язку, невиконання жінкою-матір'ю вимог природи – заслуговує суворого осуду. Приведені Барбаро приклади любові матері до своїх дітей зі світу тварин, вочевидь приводять в якості настанови матерям, яких гуманіст схильний звинувачувати у нехтуванні турботою про дітей, в безпечності. Адже навіть люта ведмедиця говорить він, проявляє ніжну турботу про своє дитинча; люблячи своїх дітей тварини стають з боязких сміливішими, з лінивих винахідливими, з ненажерливих ощадливими [69, с. 115].

Слідом за Барбаро наполегливо наполягали на тій самій думці про годування немовлят матір'ю Пальмієрі і Веджо. Крім апеляцій до природи, яка зробила годування дітей природним обов'язком матері, вони наводять інші аргументи. Наприклад, посилаються на те, що материнське молоко – найбільш підходяща ж корисна їжа для новонародженого. Ця по суті вірна думка пояснюється на рівні сучасних їм уявлень, далеких від науки, молоко – це та ж кров, з якої зачатий зародок і за допомогою якої він вирощується в лоні матері, але воно стає білим через жир, що остигає; властивості цієї їжі

такі, що вона найліпше підходить для формування якостей тіла і душі за взірцем сімені [19, с. 197].

І все це підкріплюється ще більш фантастичними уявленнями: якщо козеня годувати молоком вівці, то шерсть його стає ніжнішою, і навпаки – у випадку з ягням; відповідно змінюються і звички: хлопчик, вигодований молоком кози, полюбив пагорби з чагарником, а той, кого вигодували молоком свині, – брудні калюжі [66, с. 77].

Як бачимо, гуманісти були впевнені, що за допомогою материнського молока передаються фізичні та моральні якості. А якщо так, то від чужого і гіршого молока дитина може переродитися, набути хвороби, погані звички тощо. Альберті відзначає чутки, коли діти, наділені від батьківської природи хорошими тілесними і душевними якостями, ставали через розбещених годувальниць порочними [2, с. 35]. Веджо згадує годувальницю брата, яка мала погане молоко, і з цією обставиною пов'язує хворобу нирок у брата [19, с. 197]. Тому всі гуманісти вважають абсолютно необхідним у тому випадку, коли самі матері не можуть годувати дітей, знайти хороших годувальниць.

Пальмієрі, наприклад, крім доброї вдачі у годувальниці, відзначає як необхідні якості хороше здоров'я, велику кількість молока, молодий вік, веселу вдачу, любов до дітей, відсутність дефектів мови та ін. [18, с. 180]. Але годувальниць слід шукати тільки в крайньому випадку, бо мама повинна чесно здійснювати обов'язок, покладений на неї природою, – годувати власних дітей, в іншому випадку вона буде злочинницею, що відкидає природний обов'язок і чудовиськом [18, с. 180].

Є й ще одна обставина, через яку не слід, на думку гуманістів, віддавати дітей годувальниці: дитина любить годувальницю, називає її магір'ю, від чого слабне її любов тдо рідної матері; це трапляється тому, що сини, виростаючи, не відчують до матері природної любові, але скоріше доброзичливість, роздану не природою, але думкою [18, с. 181].

Отже, за пристрасними закликами гуманістів до матері самій годувати дитину стоїть турбота про фізичне здоров'я дітей, їх моральні якості і про

взаємну любов дітей і матері, якими б ненауковими і прямо-таки фантастичними доводами і прикладами не обґрунтовувалися ці ідеї. Не варто суворо судити гуманістів за ці докази, швидше слід позитивно оцінити їхню спробу пояснити природним (а не надприродним) шляхом важкі для розуміння явища природного життя, а також зміст тих ідей, заради яких робиться ця спроба [70, с. 69].

Навряд чи справедливо пояснювати розглянуту гуманістичну позицію лише зверненням гуманістів, до античних джерелам, до чого схиляється Д. Херліхі [87, с. 227]. В даному випадку гуманісти знайшли те, що відповідало їх власним переконанням як ідеологів. Їх світський погляд на життя, переорієнтація всіх емоцій на людину, на земне сприяли виправданню їх особистої прив'язаності в сім'ї, всі турботи, радості та негаразди якої вони вважали гідними того, щоб покласти їх на власні плечі. Тому гуманісти і обговорюють дивне, на наш погляд, питання, чи треба переживати з приводу смерті сина, – найбільш виразні взірці такого обговорення – обговорення-листи Салютаті, діалог Манетті «Про смерть сина» [87, с. 227]. Вони мають сміливість прийняти і «страх полюбити» дітей і радість їх приголубити. Але гуманістичний світогляд зрештою отримав імпульси від соціально-психологічної атмосфери міста. А соціальна свідомість XIV-XV ст. виявляє певну схильність до проблеми дитинства, що проникає навіть у соціальну політику епохи: у Флоренції в 1421 р. будується притулок для дітей (Інноченті) – один з перших, в Європі. Милосердя уособлюється в мистецтві цього часу в образі молодої жінки, яка годує немовля [68, с. 54].

Перід немовляти пов'язаний виключно з турботою матері або годувальниці про дитину. Альберті навіть вважає, що дитина повинна бути подалі від батька: у грубих руках батька його підстерігають небезпеки, батько може пошкодити ніжні кісточки, стиснути так, що зміститься якась кінцівка і дитина стане кривобокою або кривоногою [2, с. 31].

Але ось дитина вступає в наступний етап свого життя, вона починає говорити, висловлювати словами свої бажання. Це час великих задоволень і

усмішок для всіх домашніх, весь будинок слухає, з радістю і жартом пояснюючи і вихваляючи те, що вона зробила і сказала, – Альберті, який пише про це, добре відтворює атмосферу любові в будинку до дитини. Маленькі діти – втіха батькові, радість старим, каже він далі, вважаючи, що немає настільки зайнятого батька, для якого присутність дітей не була б величезним задоволенням; звичайно, і печалі, і сліз, і турбот про дітей теж дуже багато, і діти не завжди приносять посмішки та задоволення (у діалозі Альберті оптимізм Ліонардо доповнюється тверезішою та виваженою оцінкою Адовардо, в результаті чого створюється картина досить близька до реального життя, де горе і радість переплітаються) [2, с. 32].

Першочергова турбота в цьому віці – про фізичне здоров'я дітей. Їх треба оберігати від усього, що може їм зашкодити, – від високих місць, місць, звідки дитина може впасти, від усього що може вколоти, порізати, від вогню, води, коней, собак і хижих звірів [68, с. 79]. Найбільшу увагу гуманісти звертають на тілесне загартування дітей з раннього віку, на необхідність рухливих ігор у цьому віці, на належний сон і їжу [70, с. 70-72].

З раннього віку виховуються у дітях і моральні якості. Як тільки дитина починає ходити і говорити, вона тягнеться до ігор з однолітками, і тут батько повинен подбати, щоб, діти, з якими вона грає, були доброї вдачі і не поганословили. Дітей вчать спілкуванню з людьми, застерігають від брехні та крадіжки, їм не дозволяють ходити в трактири, бачити потворні та непристойні зображення. Заохочується раннє спілкування хлопчиків з чоловіками, а не перебування на жіночій половині або в кімнаті матері; їх привчають до чоловічих вправ, відривають від жіночих звичок [2, с. 34]. Гуманісти постійно пам'ятають, що виховується син, чоловік, і переймаються його мужнім вихованням.

Запорукою успішного морального виховання має бути відповідна обстановка в самому домі. Батькові слід всіляко піклуватися про те, щоб у будинку дитина не відчувала до себе ненависті ж щоб у сім'ї вона бачила тільки похвальні приклади [18, с. 181]. На батьків покладається величезна

моральна відповідальність за виховання дітей. Перш за все самі батьки повинні жити чесно і розумно і бути прикладом для своїх дітей. Про це пише Веджо, який заявляє на самому початку свого трактату дуже важливу думку про те, що приклади важливіші, ніж настанови, і вчитися треба на них, як вчаться люди праці землеробів, швидше бачачи працю, ніж слухаючи настанови. Так само і з дітьми. Для них найдієвіший приклад – живий голос та обличчя батьків. І батьки повинні бути такими, якими хочуть здаватися. У численних прикладах, що наводяться Веджо, чітко звучить вимога до батьків, щоб слово у них не розходилося зі справою, щоб вчили робити те, що роблять самі, і не робили того, що осуджують в інших. Тому і схвалює Веджо пораду Сократа бути, – а не здаватися, – широко обговорювану в гуманізмі ще з часів Петрарки проблему адекватності думки і слова, слова і справи. Веджо перекладає в абсолютно конкретну сферу відносин дітей і батьків. Принаймні, заради дітей, каже гуманіст батьки повинні бути добродішними, адже діти наслідують їх, як мавпи, і, привчившись робити те, що і вони, потім наполегливо це зберігають [19, с. 1194].

Тому в будинку в присутності дітей треба говорити тільки про гарні і чесні речі, постійно пам'ятати про свою моральну відповідальність. І в самих дітях не слід заохочувати нічого поганого, поганих звичок. І в жодному разі не можна вчити їх нічому поганому як це іноді трапляється: «Найгірша мова буде у тієї дитини» батьки якої радіють, якщо вона говорить щось непристойне і грубе; слова, гідні покарання у розбещених шахраїв, – ми зі сміхом і поцілунками дозволяємо власним дітям. Як ганебно бачити, як батько вчить хлопчика крутити дулю і показувати власній матері!.. [18, с. 176] І після цього, навчивши нещасних синочків стільком вадам перед тим, як вони їх усвідомили, ми ще дивуємося, що діти стають поганими. Навчилися – від нас побачили і почули те, про що ні в якому разі не слід говорити в їх присутності: про свої пороки, про своїх подружок і пятики, на яких часто можна почути розпусні пісні, безсоромні історії і бачити речі, які небезпечно не те що, робити, а й говорити» [18, с. 176]. Розбещування дитини батьками

сприяє розвитку порочних схильностей: «Обжерливість виховується у того, хто ледве навчившись говорити, вже вміє вимагати собі “коко”, цукерку і перш за все привчається до задоволення від їжі, ніж до доброго харктеру» [18, с. 176].

Гуманісти говорять про відповідальність батьків за фізичне та моральне виховання дітей, мається на увазі, отже, що в цьому повинні брати участь і батько, і мати і що роль матері не обмежується годуванням дитини. Але спеціально про роль матері у вихованні дітей говорить лише Барбаро. У гуманістичній літературі це перша серйозна заява про обов’язки жінки щодо морального виховання дітей.

Виховання дітей Барбаро вважає «плідною і найсерйознішою частиною обов’язку жінки» [66, с. 81]. Матері повинні докласти «весь свій розум, турботу і працю», щоб виростити дітей з хорошими душевними і фізичними якостями. Вони повинні навчити дітей тому, що є «основою всіх інших чеснот» – шанувати Бога, батьківщину, батьків, бо «тільки той буде подавати добру надію, хто Бога боїться, законам кориться, батьків шанує, старших поважає, з рівними простий, з молодшими м’який. Нехай усякого вони приймають з дружелюбними словами і привітним виразом обличчя, близько ж знайомляться з найкращими» [цит. за: 68, с. 87].

Привчаючи дітей до поміркованості в їжі і питві, матері закладуть у дітей на майбутнє як би основи помірності. Насолод же нехай вчать уникати, оскільки ті втягують у ганьбу. І нехай взагалі привчають займатися тим, що почесно, корисно, приємно – цим матері дадуть дітям те, що їм допоможе при навчанні. Перед дітьми матері не повинні осуджувати бідність і нещастя, такий осуд розпалить у дітях ворожість і породить зарозумілість стосовно бідних (нагадаємо, що трактат Барбаро адресований Медічі). І навпаки, у присутності дітей треба викривати гнів, жадібність, пристрасті, щоб діти уникали цих ганебних речей і ненавиділи їх [66, с. 81].

Матері повинні утримувати дітей від надмірного сміху, що схоже на дурість, і від непристойних, лайливих і зухвалих слів, а якщо діти кажуть їх,

то треба зупиняти не жартом і поцілунками, але ременем. Втім, побої в інших авторів-гуманістів схвалення не викликають [70, с. 69].

Матері вчать дітей пвоажати священні імена, утримуватися від клятв, привчають говорити правду, але нехай взагалі діти менше і не будуть балакучими і нескромними. Чим раніше діти сприймуть від матері всі ці приписи, тим легше і з великим успіхом перейдуть вони до суворой батьківської дисципліни [70, с. 72].

Таким чином, матері прививають дітям перші моральні поняття і перші навички пристойної поведінки. Барбаро покладає на жінку серйозну відповідальність, роблячи її моральною наставницею; всупереч побутуючим у тогочасному суспільстві середньовічно-католицьким уявленням про незнищенну моральну зіпсованість жінки. Не варто однак переоцінювати зрілість думки молодого Барбаро, адже він багато ґрунтується на спадщині Псевдо-Плутарха, Авла-Гелія та ін.

Посилення ролі жінки у вихованні дітей було не просто побажанням гуманістів, позиції жінки в сім'ї значно зміцнюються у зв'язку з процесом «приватизації» сім'ї, зростає її роль у веденні домашнього господарства під час відсутності чоловіка і після його смерті, так що гуманістичні ідеї співвідносяться з реальною ситуацією.

Деякі з гуманістів, не говорячи спеціально про материнське виховання, звертають увагу на вади такого виховання. Верджеріо, наприклад, зазначає, явно з осудом, надто знижене виховання синів матерями-вдовами [9, с. 82]. Веджо, який у принципі не може відкидати материнського виховання, оскільки ідеалом виховательки для нього є Моніка – мати Августина Блаженного, також дорікає матерям у зайвій ніжності, яка псує дитину. Тому Веджо проти того, щоб жінкам давали велику владу у вихованні дітей. Бо «якщо якимось прогляне в них природна чесність, благородство в зовнішності, якщо буде властива їм чоловіча мужня твердість, то вони [матері] порожньою жіночою ніжністю [все це] послаблюють і зменшують» [19, с. 198]. Жінки радіють, коли радіють діти, журяться, коли ті сумують, схвалюють їх, коли ті

сміються, плачуть разом з ним, коли ті в сльозах, замість того, щоб осушити сльози, часто цілують і обіймають їх, а також не відмовляють їм ні в чому, коли вони скаржаться на образи з боку ровесників або побої вчителів, підтримують їх, наче образили і побили їх самих. Веджо проти такого виховання: «Чи можна вигадати найбільш підходящий спосіб для розбещення і погібелі синів?» [19, с. 198].

Це не означає, однак, що Веджо виступає за суворість та побої. Проти останніх він виставляє цілу низку аргументів, серед яких укорінення в душі відчуття страху і втрати мужності, а також формування рабської душі. Ті, кому погрожують, кого сварять і б'ють, отримують рабську душу, стають покірними, зламаними, стомлені стражданням, впадають у відчай, і якщо вони мали вдачу благородну, то тепер вони принижені, всього бояться і не наважуються ні на що видатне і достойне вільної людини» [19, с. 199]. Веджо радить виховувати дітей розсудливою обачно і рекомендує знайти «середній шлях» між строгістю і м'якістю: «не бити синів, як ослів, і не пестити їх, як цуценят, але виховувати їх то в ласці, то в строгості залежно від обставин» [19, с. 199]. Адже, «якщо виховувати синів у надмірній вільності, то нехай вони (батьки) не дивуються, якщо, звикнувши до такого життя, сини віддадуться лінії й неробству, заплямують себе всілякою ганьбою, стануть непокірними батькам, якщо ж приборкувати їх, як коней, то... вони виростуть шаленими і жорстокими» [19, с. 199]. Тільки розумне поєднання ласки та строгості (але без побоїв, які гуманіст категорично відкидає, насмілюючись навіть не погоджуватися в цьому зі старозавітними текстами) дасть бажаний результат.

Ще один недолік жіночого виховання – залякування дітей. Страх у дітей породжують страшні казки, і цей страх зберігається у їхніх душах до дорослого віку. Тому дітей не слід лякати такими вигадками і взагалі – лякати жахливими лемурами і привидами, чаклунками, яких у народі зображують у вигляді кішок, мертвих дітей, або нічних птахів, які винищують людей, не треба нічого говорити їм про Орка, який пожирає людей, і Сільвана (Фавна),



Демогоргону, богинь-месниць, віщунів, про Морфея[19, с. 199]. Веджо наводить цікаві свідчення побутування в народі язичницьких уявлень. Він неодноразово згадує про християнську есхатологію, у якій теж були образи залякування. Пальмієрі ж, який вважав, що навіть у жіночих казках повинні бути настанови, як жити чесно, боятися зла і привчатися любити добро, знаходить корисним повідомляти дітям про пекло, де рогатий диявол хапає грішників, і про рай, де добрі хлопчики танцюють з янголами [18, с. 188].

Серед недоліків жіночого виховання – вживання зменшувальних слів при зверненні про дітей, ласкавих прізвиськ, які часто зберігаються, навіть коли діти стають дорослими [63, с. 29]. Батьки, вважає Веджо, взагалі не повинні давати дітям недостойні імена – варварські або винайдені, або імена язичницьких богів, тому що гідності та авторитету сприяє чесне (пристойне) ім'я [19, с. 200].

Зауваження Веджо про недоліки жіночого виховання, яке він, як бачимо, розуміє ширше, ніж материнське, дуже характерні та його уявлень про цілі виховання – він постійно думає про виховання мужньої та стійкої людини, з розвиненим почуттям власної гідності, і про закладання дитинства основ для цих якостей. Не забудемо, що йдеться про виховання хлопчиків, тільки з урахуванням цієї обставини треба розглядати критику жіночого виховання.

У сім'ї починається і навчання дітей. Але стосовно того, з якого віку навчати дітей і де навчати, думки гуманістів розходяться. Життєва практика також була різною і певного віку для початку навчання не існувало. Одні гуманісти називають семирічний вік як найбільш відповідний для початку навчання, інші певного віку не вказують, але зауважують, що навчати треба з ніжних років, поки душа вразлива і сприйнятлива, поки вона подібна до воску і на ній все добре закарбовується. Але є такі серед гуманістів, хто, спираючись на Квінтліана, вважає, що ніякий вік не повинен пропадати і тому вчити дитину повинні вже годувальниці матері. Пальмієрі, наприклад, міркує так: в кінці раннього дитинства, коли дитина перебуває ще під опікою

годувальниці, йому викладається деяка подоба науки, а саме даються уявлення про літери, але так, щоб дитина не зненавиділа те, що може принести їй задоволення; тому корисно використовувати, з метою навчання розваги та іграшки – робити літери з фруктів і кренделів і спонукати дитину впізнавати їх, кажучи: цей кружечок – О, половина кружечка – С, викривлення – S і т.п. На перший погляд, говорить Пальмієрі у цьому мало користі, але в 7 років дитина навчиться того, що вчать з 7 до 9 років, у 9 років дізнається те, що вчать від 9 до 11 років, так досягне успіху. Починаючи ці заняття, треба, проте, враховувати, попереджає гуманіст, здібності дитини, її розум і кмітливість [18, с. 177].

Отже, сім'я – це місце, де починається формування людини, майбутнього члена суспільства. Всю відповідальність за його фізичний розвиток і моральне виховання, за перші навички соціальної поведінки і за початкове навчання повинні взяти на себе батьки, до яких гуманісти пред'являють найсерйозніші вимоги. У сім'ї закладаються основи гуманістичного виховання: створюються передумови для формування стійкої і мужньої людини, наділеної почуттям власної гідності, соціально і цивільно орієнтованої, морально високої.

Головним засобом виховання людини в італійських гуманістів була освіта, яка високо цінувалася ними. Її розуміли як єдино міцне і надійне надбання, на яке не впливають підступи долі. Порівняно з ним все інше: багатство, влада, могутність – уявлялося тлінним, нестійким, негідним життєвих прагнень [2, с. 54]. Тому не дивно, що важливою вимогою до нової особистості стає глибока освіченість, яка досягається за допомогою вивчення гуманітарних дисциплін – *studia humanitatis*, представлених моральною філософією, історією, поезією та взагалі літературою, а також риторикою.

Найважливіша місія, яку гуманісти покладали на освіту, – це моральне виховання, і роль гуманітарних дисциплін першорядна. Бруні прямо говорить, що *studia humanitatis* удосконалюють і прикрашають особистість, їх мета – сформувати добродішну людину (*virtum bonum*) [7, с. 52].

Доброчесність як сукупність моральних якостей гуманісти вважають найбажанішою з усього того, що можна набути шляхом навчання [88, с. 427].

Слід зазначити, що під чеснотою гуманісти розуміють не лише моральні якості особистості, але часто й саме діяння, що цілком узгоджується з їхніми уявленнями про активну моральність, що забезпечує зв'язок із ЖИТТЯМ.

У системі моральних цінностей гуманізму моральна гідність людини набуває особливого значення. Гуманісти вчили цінувати людей не за їхнє багатство чи родовитість, не за титули та звання, а за благородство душі, за освіченість, добрі справи, за особисті якості, закликали будувати стосунки один з одним на рівних, з урахуванням вікових відмінностей. Для Верджеріо «король – кожна добра людина» [8, с. 100]. «Люди не можуть називатися благородними, хіба що по праву власної чесноти» [26, с. 215] – так напучує свого вихованця, майбутнього короля Владислава Пікколоміні. Так само висловлюються й інші гуманісти. Відзначимо, що гуманістична педагогіка, відкидаючи феодально-станові принципи освіти та виховання, намагалася повному організувати суспільство та спосіб включення до нього людини. Природно, що вона не знала жодних соціальних обмежень [87, с. 228].

Соціальність, властива гуманістичному трактуванню чесноти, пронизує весь зміст морального виховання. Про це свідчать ті обов'язки перед суспільством, які гуманісти, використовуючи уроки моральної філософії, приклади з історії та літератури, накладають на людину. Найбільш виразно це виражено у Пальмієрі. У нього з чеснот (розсудливість, мужність, поміркованість, справедливість), витлумачених у соціальному дусі, «виникають благочестя, любов до дітей, піклування про батьків, захист друзів і, нарешті, громадське управління, загальна єдність і згоду громадянського союзу» [18, с. 183]. Так моральне виховання нерозривно пов'язують з громадянським. У гуманістичних творах, присвячених вихованню государів, у соціальному дусі осмислюються і обов'язки монарха стосовно підданих:

керувати довіреним йому народом по справедливості, піклуючись про благополуччя країни та мир, виявляючи милосердя і людяність [36, с. 14].

У деяких гуманістів чітко висловлено вимоги громадянсько-патріотичного виховання. У Верджеріо прямо сказано, що людина, занурена виключно в споглядання та заняття наукою, мало корисна для держави, чи то правитель чи приватна особа [10, с. 111]. У Пальмієрі турбота про благополуччя батьківщини, про загальне благо оголошується найвищим людським обов'язком [18, с. 183].

Інакше вирішує це питання Веджо. Сім'я в нього вища за державу. Він дуже емоційно пише про необхідність опікуватися батьками у старості (у гуманістичній літературі це, мабуть, найсильніші сторінки, присвячені взаємній любові батьків і дітей, обов'язків дітей по відношенню до батьків), а про батьківщину говорить досить стримано: «Не менше повинна братися до уваги і батьківщина, якій давні філософи віддавали перевагу батькам. З такою скромністю повинна вона нами шануватися, щоб ми не говорили нічого, що зменшувало б її гідність і славу, не робили нічого, що завдавало б їй шкоди» [19, с. 199]. Таке вирішення питання різко контрастує з яскравою громадянською позицією Пальмієрі. Так само незвичайне у Веджо і ставлення до влади, магістратів. Він не відчуває до них жодного пієтету: шанування влади, правителів пов'язане, на його думку, з вимушеною необхідністю, оскільки в руках правителів сила [19, с. 199]. Ідей громадянського виховання, служіння суспільному благу, державі у Веджо, таким чином, ми не виявляємо.

У Гуаріно, навпаки, звучать патріотичні мотиви. У листах до свого вихованця Ліонелло він настановлює майбутнього правителя Феррари: мирним правлінням, турботою про процвітання батьківщини, щедрістю, безкорисливістю можна здобути більше поваги, ніж війною, бо «жорстоко і огидно людяності здобувати собі славу і шану, завдаючи лиха та нещастя людям» [73, с. 42]. Проте в цілому виховання в школі Гуаріно, якщо судити з його листа синові Джироламо [12, с. 172], який служив при неаполітанському

дворі (у ньому він пише, зокрема, про те, що хотів би поділитися своїм життєвим досвідом і з іншими молодими людьми), обмежувалося розвитком якостей, необхідних підданому і придворному.

Формування громадянина було, таким чином, загальним виховним принципом всім гуманістів. Відмінності у розумінні громадянських обов'язків пояснюються неоднаковими соціально-політичними умовами, у яких вони жили. Ще не вижита пополанська демократія мала громадянські ілюзії флорентійців (Пальмієрі) та ідейно пов'язаних з Флоренцією гуманістів (Верджеріо). У Веджо і Гуаріно, які жили у містах, де встановилася одноосібна влада правителя – «земного бога» і «джерела будь-якого порядку й благоденства країни» [12, с. 172], ці вимоги були відсутні, не маючи відповідного підґрунтя.

Однак ці відмінності ніяк не впливають на силу звучання соціальних мотивів у роботах гуманістів; тільки в одних вони витлумачені в душі громадянського гуманізму, в інших – абстрактніші і мають яскраво виражене етичне забарвлення. Для Веджо, наприклад, характерні такі заяви: «Немає нічого гіршого, ніж не співпереживати нещастям інших, немає нічого несправедливішого, ніж не співчувати чужому горю, немає нічого невластивішого людині, ніж не виявляти стосовно інших гуманності... немає нічого настільки чужого [їй], ніж сказати, як герой Плавта, що людина людині вовк...» [19, с. 203].

Крім громадянських чеснот, гуманісти прагнуть виховати у своїх учнях низку інших якостей, соціальна орієнтація яких також безперечна. Це прагнення до слави і боязнь ганьби та безчестя, що підтримуються похвалою, героїчними прикладами з минулого, «живими прикладами» тощо. У дітях заохочується схильність до діяльності та негативне ставлення до ледарства, хоча про трудове виховання говорити ще рано: праця розглядається головним чином як загартування, фізичне виховання; мабуть, тільки в Альберті його розуміння глибше [46, с. 141].

Для соціального спілкування важливі й такі риси особистості, як доброзичливе ставлення до людей (ні до кого не відчувати ні ненависті, ні зневаги, але все, що говориться чи робиться, приймати з кращого боку); вміння забувати образу, не бути упертим і мстивим. Цим якостям відповідають і правила поведінки: не цуратися людей, відповідати доступно, без вагань і страху, бути, як радив Ісократ, не похмурим а привітним, щоб всі бачили, що ти бажаєш людям добра, а не відчуваєш до них ненависть [36, с. 15]. Соціальне значення, по суті, мають і такі властивості, як самовладання і мужність, скромність і поміркованість. Фізичне виховання, загартування, схвалювані всіма гуманістами сприяють формуванню міцного тіла, душевної стійкості, вмінню переносити труднощі – це важливо для майбутнього захисника батьківщини.

Деякі гуманісти відзначають шкоду домашнього виховання, внаслідок якого в дитини розвивається почуття самотності, нездатність спілкуватися з людьми. Щоб не допустити цього, а також щоб зробити дитину мужньою, гуманісти радять не довіряти її виховання матері, не залишати подовгу на жіночій половині, відчувати від непотрібних звичок і манер (нагадаємо, що йдеться про виховання хлопчиків); дітям треба частіше перебувати у товаристві дорослих чоловіків і взагалі бути з тими, від кого вони можуть навчитися чогось хорошого [36, с. 15].

Отже, гуманістична педагогіка формує освіченого, морально досконалого та фізично розвиненого індивіда з чітко вираженою соціальною орієнтацією; при цьому характер соціальних зв'язків мається на увазі новий – не станovo-корпоративний: кожна людина займає належне їй місце в суспільстві відповідно до особистих заслуг. Усе це досить виразно характеризує нову особистість, але не визначає її повністю. Необхідно з'ясувати, наскільки розвинена ця особистість, чи бачили гуманісти в дитині індивідуальність, і якщо бачили, то наскільки враховували це у своїй педагогічній практиці.

Загальний дух гуманістичної педагогіки, яка виключає насильство і примус, що стверджує добровільний характер освіти, був сприятливий для розвитку особистості. Відмова від тілесних покарань (щоправда, не в усіх гуманістів), що ображають індивідуальність, роблять, за словами Веджо, душу рабською, свідчить про дбайливе ставлення до особи дитини. У ній виховується почуття власної гідності, її вчать поважати себе. Гуманісти закликають усунути з самого дитинства те, що заважає цьому, – безглузді зменшувальні прізвиська, здатні зберігатися за людиною на все життя, негідне ім'я, яке обирають батьки, а також все те, що вселяє страх і розвиває боягузтво, – страшні казки, розповіді про привидів і т. п.

Внутрішній гідності особистості повинні відповідати і зовнішні прояви (жести, мова, хода), коли почуття поваги себе і прагнення громадського схвалення перебувають у згоді. Повніше за інших про це говорить Веджо, який присвятив цій темі великий розділ свого трактату [19, с. 206-209], випередивши майже на сто років Еразма Роттердамського.

Гуманісти ставлять за мету навчити молодих людей самопізнання, використовуючи при цьому поради Петрарки (Веджо, Пальмієрі). Веджо пише про те, що юнак повинен вміти користуватися дозвіллям, говорить про важливість пізнання себе в тиші усамітнення [19, с. 210].

Але самопізнання обмежується в нього моральною стороною, і його основна мета – очистити душу; тут відчувається вплив християнської етики, і навіть стоїчних роздумів Сенеки. Пальмієрі дає поради юнакові при виборі життєвого шляху: перш за все необхідно визначити мету в житті і вирішити, яким він хоче стати і який спосіб життя буде вести; при цьому потрібно враховувати свої природні схильності, можливості розуму і тіла, попередньо пізнавши їх [18, с. 185]. Для самовизначення та самопізнання особистості подібні поради гуманістів мають важливе значення, нехай навіть у них прослідковується відлуння середньовічних поглядів.

Як ми вже відзначали, для гуманістів провідне значення у формуванні особистості має виховання чесноти. У її трактуванні основний акцент

робиться на особистому досягненні її (кожен здобуває її сам, вона – особисте надбання), і це надзвичайно важливо, оскільки підкреслює активність особистості – одну з характерних рис нової людини. Але розуміння чесноти у гуманістів ще недостатньо індивідуалізоване: вона швидше зрівнює, ніж розрізняє особистості, бо моральна досконалість для всіх однакова. Тому її роль у всебічному розвитку особистості з усією її неповторністю та оригінальністю вимагає додаткового обговорення.

Увага гуманістів до природних схильностей і задатків дітей, до особливостей їх характеру, до відмінності розумових здібностей, як і вироблення відповідно до цього різних методів виховання, свідчить про те, що діти розглядаються ними не як безлика маса, а з урахуванням їх індивідуальних особливостей. Щоправда, індивідуальний підхід лише позначений, він дуже недосконалий, і в повному обсязі гуманісти застосовують його. Та й розуміння індивідуальності ще не дуже розвинене. Тут явно позначається відсутність теоретично розроблених уявлень про нову особистість у самому гуманізмі, де практичний педагогічний інтерес часто випереджає теорію.

Більше інших увагу на індивідуальні властивості людини звертає Веджо. Він пов'язує індивідуальні відмінності з природою чи богом: «У всьому, що існує, є величезна різноманітність, але особливо у природних властивостях. Їхня сила така велика, що швидше сонце зійде зі свого шляху, ніж хтось зможе відхилитися від того, до чого його примушує природа» [19, с. 200]. Веджо пише про труднощі, пов'язані з вихованням людини: «Людську природу змінити найважче, найважче дати іншу форму змішаним елементам» [19, с. 200]. І в результаті дає пораду: «Слідуй володарю і творцю своєї природи – богу, який, створивши все з дивовижним змістом і мудрістю, з особливим розмаїттям і передбачливістю, створив різні природні властивості з тим, щоб їхня різноманітність являла високу прихильність творця і щоб кожен займався тим, для чого народжений, а займаючись, вважав, що



покликаний до цього і бачив у цьому важливий божественний задум і особливе благо, яке бог приховав [від нього]» [19, с. 200].

При такому підході свобода особистості виявляється обмежується призначеністю людини від народження до певних занять, її покликанням. Однак цей природний або релігійний фаталізм ослаблений у Веджо тезою, що багато можна виправити вихованням, принаймні якщо «прикласти мистецтво і вчену руку наставника» [19, с. 201].

Виховання, таким чином, поряд із природою є важливим фактором, що формує особистість, що розвиває вроджені задатки і частково виправляє їх. Інших факторів, які формують особистість, гуманісти не бачать. Життєві обставини, середовище для них пов'язуються з долею, яку, як вони вважають, можна подолати за допомогою чесноти, і гуманістична педагогіка вчить цьому. Тільки у Пальмієрі ми виявляємо міркування, які свідчать про його особливу позицію. Говорячи про вибір життєвого шляху, він, як і Веджо, закликає юнака «слідувати завжди власній природі» і обирати тільки те, що йому підходить, «хоча інші речі [можуть виявитися] значніше, краще і достойніше» [18, с. 185]. Але поруч із природою певну детермінуючу роль у Пальмієрі грає ще й доля; він радить жодним чином не суперечити їй і не бажати того, «в чому природа тобі відмовляє» [18, с. 185]. Однак природа і доля у нього не тотожні і не рівнозначні: перша важливіша за другу, вона більш стійка і постійна [18, с. 187]. Вище долі Пальмієрі ставить хіба що чесноти душі, звільняючи їх від підпорядкування їй, але ця думка звучить інакше, ніж, наприклад, в Альберті: він говорить не про протистояння долі, а радше уникати її, прагнучи до небагатьох речей, крім чеснот душі, які долі не підвладні [2, с. 74]. Як би не були недосконалі уявлення гуманістів про формування особистості, примітна сама їх спроба осмислити в людині індивідуальне у зв'язку із загальним.

Розвитку особистості має сприяти і сам характер освітнього процесу: відмова від формального заучування текстів, розумне, свідоме сприйняття матеріалу, що вивчається. Щоправда, це лише перший крок до вміння

мислити самостійно і незалежно, яке характеризує нову особистість. Далі за це італійські гуманісти так і не пішли. При всьому шанобливому ставленні до спадщини стародавніх, навчання, побудоване тільки на античному матеріалі [36, с. 16] – саме воно, нагадаємо, було головним, – не сприяло повною мірою розвитку в дитині здатності мислити і судити самостійно. Та й мета навчити її мати свій погляд на речі (не тільки на факти давнини, а й на сучасні життєві проблеми) чітко не ставилася в італійській гуманістичній педагогіці [36, с. 16], найбільше заклопотаної моральним вихованням людини. З цим останнім, до речі, пов'язана і її своєрідна авторитарність, орієнтація на підпорядкування влади батька і вчителя («духовного батька»). Переважно книжний характер отримання знань також у всьому сприяв формуванню особистості. Щоправда, гуманісти говорили про виховання «живим прикладом», але часто обмежувалися прикладом батька та вчителя. Беручи багато у Петрарки, вони (за винятком Конверсіно і Равенна) пройшли повз його думки про освітню роль подорожей, що оновлюють розум видовищем різноманітних речей, роблять людину більш досвідченою у справах, ніж вона була раніше.

Отже, звертаючись до давнини, гуманісти проте добре відчували дух своєї епохи, прекрасно розуміли психологію «нових людей». Самі вони претендували на роль ідеологів і вчителів суспільства. Вони вперше виходили на історичну сцену, тому потребували самоствердження, обґрунтування важливості власної діяльності, власних життєвих цінностей. І тому, розмірковуючи про людину та її виховання, вони привносили у свої міркування піднесені уявлення про знання, культуру та моральність. Вони пропонували епосі свій ідеал людини, належним чином вихованої і досконалої. Виховання розуміли як цілеспрямований і практично зорієнтований процес; гуманісти були переконані, що від належного виховання залежить суспільний добробут і щастя самої людини.

### РОЗДІЛ 3. ПОГЛЯДИ ГУМАНІСТІВ НА ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС

Італійські гуманісти неодноразово наголошували на зв'язку освіти і виховання з життям, їхній практичній користі; своєю метою вони ставили формування людини, здатної щасливо жити серед людей у суспільстві. Насамперед вони прагнули виховати в дитині соціально значимі якості, закладаючи основи майбутньої особистості. По суті, це головне завдання гуманістичної педагогіки, і їй підпорядковані розумове, моральне та фізичне виховання.

Поняття «освіта» і «виховання» в італійських гуманістів **XV** ст. були доволі близькими, що може скластися враження, що вони їх не розрізняли. Це зрозуміло, оскільки в основі гуманістичної навчальної програми були дисципліни гуманітарного циклу. Їх називали так тому, що як писав свого часу Л. Бруні, «вдосконалюють і прикрашають людину», «формують повноцінну людську особистість» [45, с. 103]. На зв'язок знань і моральності вказував ще Ф. Петрарка, який називав «справжніх моральних філософів» «вчителями добродетності». А. Ріначчіні писав своєму сину Філіппо: «Я хочу, сину Філіппе, щоб ти вирізнявся всілякими чеснотами, тому пристрасно бажаю бачити тебе вельми освіченим у науках» [1, с. 241]. П'єтро Паоло Верджеріо відносив гуманітарні знання до «громадянської науки» (civilis scientiae), тобто до уміння жити в соціумі, тобто серед людей. Разом з тим він застерігав проти абсолютизації виховної ролі освіти, оскільки освіченість сама по собі не позбавляє людину моральних недоліків [45, с. 103].

Головним засобом виховання людини в італійських гуманістів була освіта, яку вони високо цінували. Її розуміли як єдине міцне і надійне надбання, не схильне до підступної долі. Порівняно з нею все інше: багатство, влада, могутність – видавалося тлінним, нестійким, негідним

життєвих прагнень. Тому не дивно, що важливою вимогою, що пред'являється до нової особистості, стає глибока освіченість, яка досягається за допомогою вивчення гуманітарних дисциплін – studia humanitatis, представлених моральною філософією, історією, поезією і взагалі літературою, а також риторикою. Думка про формування людини за допомогою studia humanitatis поділяється переважно більшістю гуманістів. І хоча не всі вони обмежують освіту цими дисциплінами, їхній авторитет для гуманістів безумовний. Верджеріо високо цінував природничі науки, Гуаріно з Верони – географію, а Вітторіно да Фельтре був чудовим математиком. Він, за свідченням учнів, проповідував енциклопедичну освіченість: «Він хвалив те, що греки називали «енкіклопайдейа», говорячи, що вченість і ерудиція впливають із багатьох і різних дисциплін. Стверджував, що досконалий чоловік повинен уміти міркувати, залежно від часу і потреби, про природу, вдачі [людей], рух зірок, геометричні форми, гармонії та співзвуччя, числення і виміри речей» [6, с. 193]. Енциклопедизм Вітторіно, корінням сягаючи середньовіччя, в рамках його системи, в основі якої лежало вивчення класики, передбачав всебічну освіченість uomo universale [65, с. 12]. І все ж він не став в італійській гуманістичній педагогіці загальним принципом.

Висока оцінка освіти, як і знання вцілому, пов'язана з тим, що гуманісти покладали на них розв'язання суспільних завдань. Завдяки знанню забезпечуються соціальні контакти, взаєморозуміння; «...ти примусиш слухати себе, співгромадяни охоче вислухають тебе, захоплюватимуться тобою, похваляватимуть і любитимуть тебе» [2, с. 76]. Освічена людина не пропаде навіть у чужих краях. Показова в цьому відношенні історія, яку наводить Веджо, що трапилася з філософом Арістіппом, який, зазнавши корабельної аварії, разом із супутниками був викинутий на невідомий острів. Побачивши накреслені на піску геометричні фігури, Арістіпп, бажаючи підбадьорити товаришів, заявив, що це сліди людей. Він пішов до міста, мудро й витончено говорив перед його жителями, отримав від них допомогу й підтримку і, відправляючи своїх супутників на батьківщину, закликав їх так

виховувати синів, так давати їм припаси в дорогу, щоб вони залишилися при них, навіть якщо ті зазнають корабельної аварії [19, с. 203]. Тут же Веджо згадує й інший вислів Арістіппа; коли того запитали, чим відрізняється мудрець від дурня, він відповів: пішли обох у чому мати народила в невідомій землі, і ти побачиш [19, с. 204].

Культура й ерудиція допомагають домогтися високого становища в суспільстві, тієї «переваги» (praestantia), про яку говорить Бруні в трактаті «Про наукові та літературні заняття» [7, с. 58]. Знання здійснює духовний зв'язок поколінь, «робить своїм» час древніх [7, с. 58].

Італія, що дала світові перших гуманістів, дала і перших теоретиків гуманістичного виховання, і перших всеєвропейських гуманістичних педагогів. Розквіт педагогічної думки в Італії, як уже було сказано вище, припадає на XV ст., точніше, навіть на його першу половину, але й попередній період гуманізму виявився важливим для становлення науки виховання. Роль Петрарки тут виняткова, хоча сам він ніколи спеціально не займався питанням виховання. Крім того, що він поставив людину в центр пізнання, він пов'язав ще нерозривними узами знання і моральність. Знання, вважає він, має мати силу впливу, і до того ж не тільки на розум, а й на почуття і волю, воно має змушувати людину змінюватися на краще, а не тільки повідомляти їй суму свідчень [63, с. 23].

У Петрарки немає ні спеціальних трактатів на теми виховання, ні педагогічних ідей, що систематично розвиваються; він узагалі мало цінував працю педагога й у своїх оцінках її здебільшого не виходив за рамки загальнопоширених поглядів. Проте вплив думки Петрарки на подальший гуманізм був настільки великим, що не міг не торкнутися гуманістичної педагогіки, особливо італійської, більше того, він багато в чому визначив напрямки її розвитку і властиві їй особливості. Полеміка Петрарки зі схоластами-філософами середньовічної школи – розчищала ґрунт для становлення нових принципів освіти. У цій полеміці вироблялися і прояснювалися загальні погляди Петрарки на освіту і виховання, роль у

цьому різних дисциплін, почасти навіть на методи виховання і вчителів. У листах Петрарки, в його трактаті «Про засоби проти щасливої і нещасної долі», у творі «Про своє і чуже невігластво», в «Інвективах проти лікаря» та інших трактатах всі ці теми так чи інакше обговорюються. І вони не залишаються без відгуку в подальшому гуманізмі.

Вивчення впливу ідей Петрарки на становлення гуманістичної педагогіки дає змогу висвітлити один аспект надзвичайно багатогранної творчої діяльності найбільшого мислителя й поета Відродження; воно дає також змогу й познайомитися з таким ідейним джерелом педагогічної думки гуманістів, що бере початок не в античності, а в сучасному їм житті [71, с. 6].

Важливість освіти була очевидна вже «поколінню батьків і дідів» перших ренесансних гуманістів та їхніх сучасників. До неї підштовхували ділові потреби міста, активні внутрішні та зовнішні політичні зв'язки, завдання управління тощо. У будь-якому разі, батько Петрарки був нотаріусом, найімовірніше, мав юридичну освіту сам і твердо планував направити на ту саму дорогу двох своїх синів.

Доля закинула його, політичного флорентійського вигнанця, до далекого Авіньйона, який в цей час був резиденцією папи римського (авіньйонський полон 1309-1377). Житла там було мало, і батько незабаром перебрався в містечко неподалік – Карпентра. У місті якийсь учитель вів граматичну школу. Як писав Петрарка другу дитинства і юності Гвідо Сетте, вони там разом з братом «пили ніжне молоко дитячої науки, придатної для ще незміцнілого розуму, щоб набратися сил для більш грубої їжі» [23, с. 84]. Як бачимо, Петрарка цілком доброзичливо на схилі літ (лист написано в 1367 р., коли йому було вже за 60) [23, с. 83] згадує про «дитячу» шкільну науку і взагалі про той шкільний час, називаючи його веселим і безтурботним. Він називає і термін навчання в школі – чотири роки. Судячи з усього, жили школярі дуже скромно, а сама школа була одночасно і місцем для занять, і місцем для житла: «на світанку життя, що починається, – гарно говорить Петрарка, – солом'яна підстилка в граматичній школі була нашим

домом». І це зауваження звучить не як скарга, а як нагадування про одну з деталей шкільного побуту [48, с. 206].

Простежимо ще один період навчання юного Петрарки. Очевидно, чотирирічного терміну вистачило для досягнення не тільки азів «дитячої науки», а й для поглиблення знань латинської мови, тому що після граматичної школи обоє друзів були «перевезені для вивчення права в Монт-Пессулан, квітуче на той час місто». Йдеться про Монпельє, в якому, як відомо, з XII ст. був університет, який остаточно оформив свій статус через століття. Батьки хлопчиків зробили наступний крок до здійснення планів. І знову Петрарка із захопленням згадує школярське життя: «Який там був у цей час спокій, яка безліч купців, яка маса школярів, скільки вчителів!» [23, с. 85]. Тут друзі провчилися ще чотири роки. Найімовірніше, вони могли бути прийняті на факультет вільних мистецтв, а потім звернутися до опанування начал права. Звернімо увагу: жага до навчання в університеті наповнює місто безліччю юних студентів, що дає змогу нам зміцнитися в думці, що освіченість перетворюється на одну з важливих цінностей городян: не випадково Петрарка перераховує поруч купців, учителів і школярів [48, с. 207].

Про свої заняття в Монпельє, а потім і Болоньї Петрарка згадає не один раз. У листі до Марка з Януї (Генуї) він писав: «...коли мені тільки виповнився дванадцятий рік, батько визначив мені займатися правом, і спершу в Монпельє, а потім у Болоньї я витратив на неї цілих сім років, засвоївши її начала, наскільки дозволяв розум і вік» [24, с. 177]. Нам тут важливо звернути увагу на таку деталь, як вік, який вважався нормальним для початку навчання на факультеті вільних мистецтв. За сучасними мірками – це шостий або сьомий клас школи. Тобто до університету приходили хлопчики, які ледь досягли підліткового віку. І в них починалося зовсім інше життя [48, с. 207].

Іншими словами, у самого Петрарки і його брата з навчанням справи склалися непогано, він перебував у колі допитливих однокласників,

навчався у непоганих вчителів. І шкільне життя було досить наповненим, яскравим, хоча й не балувало життєвими умовами. Але низка послань, зокрема й знаменитий «Лист до нащадків» (розпочатий між 1350-1351 рр., продовжений у 1367-1368, доповнений у 1371-1374, але так і незавершений) показує, що думка про школу і вчителів свого часу в зрілого Петрарки було досить критична. У «Листі до нащадків» він повторює, що «повних чотири роки прожив у Карпентра, невеликому і найближчому зі сходу до Авінньона містечку» [20, с. 15]. А про школу далі говорить так: «Я засвоїв там начала граматики, діалектики і риторики, скільки дозволяв мій вік або, вірніше, скільки зазвичай викладають у школах, – що, як ти розумієш, дорогий читачу, небагато». У цій фразі кілька цікавих моментів. Перше – нам стає зрозуміло, що програма навчання в граматичній школі залишалася за часів дитинства Петрарки цілком традиційною, він називає предмети звичного «трівіуму» [48, с. 208].

Першорядним для Петрарки стають не дисципліни традиційної схоластичної вченості, а інші – ті, що не значилися в схоластичній системі освіти як самостійні, – це моральна філософія (широко зрозуміла Петраркою етика), поезія, історія [25, с. 40]. У цих галузях знання, а також у риторичі він бачить великий моральний зміст і здатність морально впливати на людину [49, с. 36]. Нові знання Петрарка не вибудовує в якусь систему, не пристосовує до потреб освіти, цим він переймається найменше. Він говорить тільки про те, якими науками сам займався, і показує їхню цінність і дієву силу. Але його заняття були відмовою від старої системи схоластичного знання й освіти, ба більше – ударом по ній, що виявився тим сильнішим, що Петрарка не приймав усі академічні титули (заявляючи, що доброчесність титулів не потребує) і всю систему підготовки середньовічного вченого [71, с. 13].

У Петрарки вимальовуються контури нових уявлень про місію вчителя. Для нього мова, слово і душевні рухи пов'язані, і перше має адекватно відображати друге [21, с. 81-82]. Тому Петрарка впевнений, що справжнім



оратором може бути лише добра людина. І звідси його порада: «Якщо ти шукаєш імені оратора та істинної слави красномовства, то насамперед намагайся здобути чесноту і мудрість» [цит. за: 49, с. 80]. Отже, від оратора (додамо, і від наставника у широкому розумінні цього слова) потрібні високі моральні якості, щоб успішно здійснювати відповідальну місію морального виховання. Для Петрарки вчитель – насамперед вихователь. Мета «істинних моральних наставників і корисних вчителів чесноти» – справити моральний вплив на учня, «зробити свого слухача і читача добрим і не тільки дати йому знання про пороки і чесноти... а й впровадити в душу любов і прагнення до добрих справа, ненависть до поганих і втеча від них» [цит. за: 71, с. 16].

Загалом творчий доробок Петрарки показує, що в просторі раннього Ренесансу, принаймні в епоху молодості гуманістів першого покоління (Петрарки, Боккаччо), вчителі та школа більшою мірою продовжували орієнтуватися на традицію. «Класичний» трівіум і квадривіум становили основу освіти в граматичних школах, а самі школи цілком утвердилися як складовий компонент міського життя, принаймні в Італії та на Півдні Франції [48, с. 217].

На винятковій важливості гуманітарних дисциплін в духовному формуванні наголошував Л. Бруні, автор трактату «Про літературні і наукові заняття». Сенс освіти гуманіст бачить у глибокому, творчому засвоєнні античної філософії, чому найбільше сприяє дискусія, духовне спілкування між людьми. Важливо також не відриватися від дійсності, заглиблюючись у теорію, але поєднувати її з практикою. Життя вченого не повинне проходити осторонь від життя суспільства, бо усамітнення не сприяє плідності знання. Наука – філософія, етика й особливо політика – має служити суспільству. Так розумів Бруні обов'язок ученого і сенс усієї гуманістичної освіти. Сам Бруні успішно поєднував активну політичну діяльність із поглибленими науково-літературними заняттями. Прийнявши посаду канцлера не надто охоче (після кількох років «спокійного життя, відданого літературі та науковій праці», не так легко було, за його власним зізнанням, долучитися до «діяльного

громадського життя»), Бруні поставився до нової для нього справи як до важливого громадянського призначення [37, с. 131].

Для розуміння суті поглядів мислителя на освітній процес важливе значення має трактат «Про літературні і наукові заняття», присвячений Баттісті Малатеста – дружині тирана Ріміні Галеаццо Малатеста, яка належала до кола освічених жінок того часу, таких, як Іполіта Сфорца, Ізотта Ногарола, Чечілія Гонзага та ін. Тож робота Бруні по-своєму цікава насамперед як програма жіночої гуманістичної освіти, яку Бруні трактує доволі різноманітно. Але за задумом трактат набагато ширший.

Ідеї Бруні розходяться з ідеями середньовічної системи освіти. Від самого початку він відкидає «буденну і безладну» освіту сучасних йому теологів і не проти різко висловитися з приводу їхнього невігластва [7, с. 57]. Однак потім зупиняє себе, кажучи, що «зайшов не в ті двері» [7, с. 54], і починає викладати принципи власної системи. «Справжня і вільна» освіта, яку він захищає, поєднує знання різних наук з умінням володіти літературною мовою або літературною культурою [7, с. 52]. Ці дві сфери тісно взаємопов'язані. Адже мова без знання фактів безплідна і порожня, а фактичні знання, хоч би якими б значними вони не були, виявляються часом недоступними читачеві, якщо вони викладені нелітературною мовою. «Яка користь знати багато і прекрасне, якщо не можеш про це вміло сказати і якщо не в змозі написати, не викликаючи сміху?» [7, с. 63].

Фундамент освіченості для Бруні – вміння володіти мовою, «набутиє вправами, ґрунтовне і глибоке» Це вміння передбачає всебічне знання граматики, виховання в собі почуття краси стилю, здатності писати й говорити гарно і витончено. Подібних якостей набувають за допомогою вчителя, далі шляхом вивчення праць античних граматиків, які створили науку про мову, і завдяки власній старанності, причому остання за значенням перевершує все інше. Головне, про що має подбати людина, – відібрати для читання ті книги, які написані найкращими і найдосвідченішими в мові авторами, і уникати книг, написаних невміло. Бруні застерігає від читання без

розбору як від біди, псування для розуму: «Читання творів без потрібної розбірливості закарбовує свої вади на читачеві і, подібно до чуми, заражає його розум. Адже читання – словно духовна їжа, яка годує і поїть розум. Подібно до того, хто, дбаючи про шлунок, поглинає не всяку їжу, – той, хто хоче зберегти здоровою душу, не повинен дозволяти собі будь яке читання» [7, с. 54].

Людині слід вчитися мови на найкращих зразках. Але вона повинна ще вміти вчитися. Для цього необхідно серйозно розмірковувати над прочитаним; звертати увагу, на яке місце поставлено кожне слово; що означають окремі частини мови. На думку Бруні, важливо сприймати в авторів і їхній словниковий запас, вживаючи в розмові та під час письма лише ті слова, які трапляються в найкращих письменників [62, с. 213]. Цікаві рекомендації дає гуманіст щодо виховання в собі почуття краси стилю: для цього корисно читати вголос, щоб виявити ритм і співзвуччя, поєднання й періоди, які пов'язані між собою внутрішньою гармонією, які можна виміряти й пізнати слухом. Такі ритми і співзвуччя є як у віршах, так і в прозі, а найяскравіше виявляють себе у найкращого автора. Той, хто читає вголос, помітить все це виразніше і ніби наповнить вуха гармонією, яку потім відчує під час письма і зможе наслідувати її. Читання вголос допоможе також виробити правильну інтонацію [7, с. 55]. Оволодіння мовою як перша необхідна умова «справжньої і вільної» освіти має поєднуватися зі знанням різних наук, з фактичними знаннями. Які ж галузі знання рекомендує Бруні?

Звертаючись до «жінки-християнки», він за традицією починає зі священних книг. Але цим і обмежується його данина традиції [62, с. 213]. Мета читання цих книг звучить аж ніяк не традиційно і цілком гуманістично: пізнавально-моральне завдання читання поєднується із задоволенням естетичних запитів. Зі священних книг жінка «багато чого почерпне, багато чого з їхньою допомогою пізнає в собі» [7, с. 56]. Але вона має бути розбірлива. Серед «отців церкви» треба читати старих авторів, не надто торкаючись писань інших. Який сенс у тому, що освічена жінка знає сучасних

церковних авторів і нічого не може сказати про тих більш ранніх, хто писав витонченою і гідною вух мовою, тоді як останні нічого не дають?» [7, с. 55]. Утім, Бруні тут знову «увійшов не в ті двері», і, хоча спокуса велика, він поспішає перервати небезпечну розмову і веде жінку до світських знань, про які потім починає міркувати. Серед світських наук на першому місці, цілком у дусі ранніх гуманістів, він ставить етику. Жінка має знати, що говорили філософи про добродесне життя, стриманість, поміркованість, скромність, справедливість і хоробрість. Бруні не нав'язує свого рішення у виборі кращого життєвого шляху, а просто пропонує читати різних філософів. Не роблячи знижок на «менш досконалий» жіночий розум, він вводить жінку в коло гуманістичних дебатів його часу щодо кращого способу життя, наполегливо радить не проходити повз такі, наприклад, міркування: чи достатня чеснота сама по собі для щасливого життя? Чи не є перешкодою для неї життєві негаразди та бідність? Якщо ж вони випадають на долю щасливої людини, чи стає вона від цього нещасною? У чому взагалі полягає людське щастя: у насолоді та відсутності страждань, як думав Епікур, у честі, як вважав Зенон, або в добродесному житті, згідно з Аристотелем? [7, с. 58] Серйозність, з якою Бруні долучає жінку до нагальних проблем етики, – показник того, що гуманісти бачили в жінці рівноправного партнера в духовному житті [62, с. 214].

Бруні рекомендує також вивчати історію. З історії люди дізнаються про походження і розвиток свого народу, про військові та мирні діяння інших народів. Але історії притаманне не тільки пізнавальне значення, бо «знання минулого дає розсудливі поради; результат подібних подій у минулому спонукає нас залежно від обставин до дії або відхиляє від неї». До того ж історія рясніє прикладами, які можна використовувати під час розмови.

Останнє, що рекомендує Бруні, – поезія, «божественний рід літератури». Спочатку йде його традиційна апеляція до античного авторитету: всі великі мужі давнини знали поетів. Аристотель, наприклад, часто використовував вірші Гомера, Гесіода, Піндара, Евріпіда та інших. Цей

аргумент підкріплюється власними міркуваннями Бруні: у віршах зазвичай міститься багато мудрих думок про життя і звичаї [7, с. 59]. До того ж поезія вирізняється незвичайною красою мови і надає читачеві певної шляхетності. Як істинний син своєї епохи, людина заповзятлива і така, що цінує час, Бруні переконує читача: адже вірші ми пізнаємо ще в дитинстві, коли не зайняті іншими справами; завдяки гармонії вірші добре запам'ятовуються, подорожують разом із нами і навіть без книжок приходять на пам'ять, тож той, хто робить щось інше, одночасно може бути зайнятий і ними [7, с. 60]. Аргумент «від практики» доповнюється аргументом «від філософії», причому вельми характерним для Відродження [7, с. 61; 62, с. 214]. Тут Бруні говорить про відповідність поезії та самої природи. Навіть неосвічені люди отримують насолоду, відтворюючи звуки й ритми. І хоча те саме вони можуть краще сказати прозою, вони вважають більш гідним для слуху вдягнути слова у віршований розмір. Це можна сказати і про обідню в храмі: незважаючи на її урочистий церемоніал, наша душа залишається сонною і байдужою; але якщо хор заспіває щось поетичне, негайно людина пробудиться [62, с. 214].

Говорячи про «справжню і вільну» освіту, Бруні згадує тільки гуманітарні дисципліни. Щоправда, він заявляє, що умам, до яких він звертається, має бути властива пристрасть до пізнання і розуміння, тож вони не нехтуватимуть узагалі жодним знанням. Проте існують, з його точки зору, такі науки (наприклад, арифметика і геометрія), які він не включає в «загальну освіту» [62, с. 215].

Відкидає він і астрологію. Справа була, очевидно, не тільки в тому, що Бруні звертався до жінки. Подібний погляд відображав ставлення деяких гуманістів до негуманітарних галузей знання і свідчить про їхню обмеженість, частково пов'язану зі слабким рівнем розвитку природничо-технічних наук в епоху раннього Відродження. Такі погляди були, однак, характерні не для всіх гуманістів. Так, П. Верджеріо у своєму педагогічному трактаті давав високу оцінку всім природничим наукам; до того ж, на його

думку, всі дисципліни так між собою пов'язані, що жодну не можна вивчити по-справжньому, ігноруючи інші [9, с. 85].

Що стосується специфіки жіночих занять, то Бруні енергійно висловлюється проти того, щоб жінка сама займалася риторикою, хоча читати твори ораторів – справа для неї необхідна і гідна. Риторика, як війни і битви, є чоловіче заняття. До того ж ораторські прийоми, які схожі на акторську майстерність, не личать жінці: вона здається божевільною і такою, що потребує утихомирення, якщо, кажучи, почне розмахувати руками або видавати несамовиті крики [7, с. 57].

«Справжню і вільну» освіту здобувають наполегливою, добре продуманою і систематизованою працею. Потрібно, «багато читаючи і вивчаючи, всюди збирати і накопичувати, всіляко вивідувати і досліджувати те, що корисно для наших занять» [7, с. 58]. У результаті напруженої внутрішньої роботи з формування духовного образу в людині «відіб'ється щось значне і достатнє для того, щоб бути змістовним, різноманітним і красномовним, а не порожнім невігласом» [7, с. 63]. Так з'явиться в людині культура, яка дасть їй «чудову перевагу» над іншими і принесе славу... Подібне розуміння освіченості було пов'язане з гуманістичною ідеєю про перетворювальну роль знання, ідеєю, народженою в епоху, перехідну від середньовіччя до нового часу [62, с. 215].

Розвиток педагогічних ідей у XV ст. багато в чому визначався громадянським характером гуманістичних гуманістичної думки цього часу. Досить порівняти трактати П'єтро Паоло Верджеріо («Про благородні звичаї і вільні науки») і Леонардо Бруні («Про наукові та літературні заняття»), щоб відчутти єдність у визнанні гуманістами душі у визнанні гуманістами високої ролі studia humanitatis у вихованні нової людини – різнобічно освіченої, і добродесної, творчо активної, яка глибоко усвідомлює свій громадянський обов'язок.

«Вільним умам і тим, які повинні займатися державними справами і бувати на громадських зібраннях, – пише Верджеріо, – найбільше личить

знати історію і вивчати моральну філософію... В філософії містяться обов'язки всіх людей і що кому має відповідати, в історії – що було зроблено і сказано і що має бути додано у свій час. Не помилюся, якщо додам до цих наук третю – красномовство, яке також є частиною цивільних наук. Завдяки філософії ми можемо правильно думати, що є головним у будь-якій справі; завдяки красномовству – вагомо і красиво говорити, що найвищою мірою приваблює багато душ. Історія допомагає нам і в тому, і в іншому» [10, с. 107].

В освітню програму, яку обґрунтовує трактат Верджеріо, входять й інші науки – граматики і поетика, музика, арифметика і геометрія, природознавство, медицина, право і теологія. Знайомство з усіма сферами знання, на думку гуманіста, корисне кожному, але поглиблене вивчення тієї чи іншої науки має передбачати особливу схильність до неї [10, с. 107]. Що ж стосується історії, риторики та етики, то їхнє значення не викликає сумніву – адже вони зберігають у собі головне духовне багатство людського досвіду. «Читати, писати і пізнавати нововідкриті діяння давнини, говорити з минулим про сьогоднішній день і робити нашим і минуле, і майбутнє. Що може бути радіснішим і кориснішим? [10, с. 106]

Широку популярність на початку XV ст. здобув педагог Гуаріно да Верона (1374-1460). Він викладав у різних містах Італії – Венеції, Флоренції, Вероні, і Мантуї – і всюди він отримував високі відгуки сучасників про свої знання і таланти. Гуаріно був першим італійським гуманістом, який відвідав Константинополь, щоб вивчити там грецьку мову. Він усе своє життя підтримував зв'язок з грецьким філософом Хризолором [86, с. 121].

Слава про Гуаріно виходила за межі Італії. Його відвідували вчені з інших країн, зокрема, англійці Вільям Грей, єпископ Ілі, який був у Феррарі в 1445-1446 рр., Роберт Флеммінг з Оксфорда, який брав у Гуаріно уроки грецької мови в 1446-1451 рр. [77, с. 306]

На жаль, Гуаріно не виявляв інтересу до писання творів, віддаючи перевагу усному способу спілкування з учнями та колегами. Єдине джерело

його методу навчання – це листи і твір його сина Баттісто Гуаріно «Про метод навчання і вивчення» (1459).

Гуаріно багато зробив для популяризації грецької класики. Він читав лекції про «Георгіки» Вергілія, викладав зміст трактату з риторики Діонісія Галікарнаського, займався перекладом творів Плутарха, переклав «Географію» Страбона.

Характер учителя відбивається в його учнях. Його учень Ліонелло д'Есте став покровителем мистецтва і колекціонером. Інший його учень із Верони – Баргаломео Фаціо у своєму трактаті «Про видатних мужів» описує роботи живописців Пізанелло, Ян ван Ейка, Ван дер Вейдена, скульпторів Донателло і Гіберті). Анджело Дечембрія у творі «De politia literaria» аналізує естетику оголеного людського тіла. А Леонардо Джустініані у своєму листі кіпрській королеві, якій він дарує картину, пише, що живопис не просто наслідує природу, а часто перевершує її [86, с. 124].

Думка про самотність і самозначимість окремого індивіда, а також його долі зумовила увагу гуманістів до освіти, бо саме вона спрямована на зміну, поліпшення людини. Для італійського відродження характерна наявність багатьох міркувань, листів, трактатів на тему навчання, виховання та освіти загалом. Представлені в ньому також зразки окремих цікавих шкільних практик, як, наприклад, школа Гуаріно Веронезе (1374-1460). Сам Гуаріно, будучи сином різьбяра по металу, здобув належу освіту, зокрема, грецьку мову він вивчив у Константинополі, де провів п'ять років (1403-1408) у складі місії венеціанського купця і державного діяча Паоло Цане [85, с. 57]. Після цієї подорожі Гуаріно успішно викладав у багатьох італійських містах (Флоренції, Венеції, рідній Вероні та ін.).

Найвідоміша школа Гуаріно у Феррарі, що виникла з пансіону, який гуманіст влаштував у своєму будинку спочатку для сина правителя Феррари маркіза Нікколо д'Есте Леонелло і який потім став доступним дітям городян. У 1442 р. на базі цієї школи відновилася діяльність Феррарського



університету, де сам гуманіст читав лекції з риторики до кінця свого життя [85, с. 58].

Освіта в школі Гуаріно була світською і мала три ступені: елементарна, граматична та риторична освіта [50, с. 192]. Особливий наголос гуманіст робив на навчанні грецької мови і заради того, щоб використовувати античні твори у своїй педагогічній діяльності, постійно їх шукав, перекладав і видавав. Його шкільні тексти відобразили новий напрям вільного навчання – це «Грецька граматики», «Правила з навчання латинської граматики», «Коментарі класиків», переклади Лукіана і Плутарха. Зазначена «добірка» свідчить про ґрунтовну підготовку з грецької мови в школі Гуаріно, що відрізняє його викладання від діяльності інших педагогів-гуманістів, серед яких грецька мова ще не була настільки популярною. Крім грецької, велика увага в школі приділялася також навчанню історії, в якій Гуаріно вбачав моральну силу та достовірність знань [85, с. 59].

Приклад феррарської школи Гуаріно чітко показує трансформацію програми освіти в епоху гуманізму (крім зазначених вище дисциплін, гуманіст навчав своїх учнів ще й астрології, і географії), а також зміни у ставленні до учнів: Гуаріно негативно висловлювався про покарання і вважав головним засобом виховання доброти [50, с. 192]. На жаль, крім переліку навчальних посібників, про школу і педагогічну діяльність Гуаріно, можна судити тільки на основі відгуків про них його учнів та особистого листування гуманіста. Однак заслуговує на увагу вже те, що до Гуаріно приїжджали учні не тільки з усіх куточків Італії, а й з Англії, Німеччини, Богемії, Угорщини та інших країн. За правління вихованця Гуаріно Леонелло д'Есте (1441-1450) «Феррара стає містом мистецтва» [85, с. 62-63].

Одним з перших практичних досвідів гуманістичної педагогіки була школа «Casa giocoso» («Веселий дім»), заснована 1423 р. падуанським педагогом Вітторіно да Фельтре. Розташована під Мантуєю, у сільській місцевості на березі озера, школа перетворилася на свого роду

експериментальне підприємство, де на практиці перевіряли педагогічні ідеї італійських гуманістів.

Мантуанська школа не переслідувала жодних спеціальних або професійних цілей. Система освіти Вітторіно будувалася на викладанні так званих «вільних дисциплін», які мали на меті досягнення всебічності особистості. Навчаючи своїх учнів граматиці, поезії чи музиці, Вітторіно не прагнув зробити зі своїх учнів поетів чи музикантів. Поезія і риторика мають виховувати в учнях здатність самостійно і добре говорити, музика – відчувати музичну гармонію, гімнастика має навчити гармонії та грації рухів тощо [86, с. 125].

В основі системи навчання Вітторіно да Фельтре лежала ідея гармонійного виховання, що поєднує духовні та фізичні заняття. Він будував свою систему навчання, виходячи з принципів рівномірного розвитку розуму, тіла і духу. Тому в мантуанській школі, поряд із вивченням історії, математики, грецьких поетів надавалося велике значення фізичним вправам: боротьбі, бігу, плаванню, стрільбі з лука.

Вітторіно да Фельтре була близька платонівська ідея про поєднання у вихованні музики та гімнастики. Особливе місце в системі виховання Вітторіно посідає музика. Глибше, ніж інші гуманісти, Вітторіно входив у розуміння цього предмета. Він сам був чутливий до впливу музики, вважав, що вона розвиває почуття часу, Вітторіно вважав, що виховання полягає насамперед у вихованні відчуття, і сприйняття і тому в його доктрину широко проникає естетичний елемент. Це проявлялося в тому, як були оформлені шкільні будівлі та майданчики для ігор. Вітторіно симпатизував платонівській теорії музичного етосу. Його учні його регулярно займалися співом і грою на музичних інструментах [86, с. 126].

В основі освіти в школі Вітторіно лежать сім вільних мистецтв, тож система освіти за формою не відрізнялася від середньовічної. На відміну від Гуаріно да Верона, у якого в школі було три ступені – елементарний, граматичний і риторичний (і школа була близька до античної системи освіти),

і від гуманістів, які писали на теми освіти і виділяли *studia humanitatis* (риторику, поезію, моральну філософію, історію), часто недооцінювали логіку і квадрівіум, у Вітторіно надавалося значення всім семи вільним мистецтвам. Крім того, у школі вивчали не тільки латинську мову, а й грецьку [65, с. 23].

Знання мови було фундаментом освіти, її давав тривіум, заснований на античному матеріалі. Спочатку читали поетів Вергілія, Гомера та ораторів Цицерона, Демосфена, потім істориків та інших поетів. За допомогою цих авторів знайомилися з мовами – латинською та грецькою – і вивчали правила граматики. Потім слідували діалектика (логіка) і риторика. Діалектика вважалася важливою як метод і наука міркування, але викладалася вона інакше, ніж у схоластів. Сассоло да Праго свідчить, що Вітторіно ретельно навчав їй юнаків, але він не робив із них софістів, не привчав їх до хибних і звивистих висновків; метою її було навчити вміння знаходити істину, розрізняти істинне і хибне і судити про них; тобто, по суті, у школі відновлювали давнє значення логіки [65, с. 23].

Риторика викладалася інакше, ніж у середньовічних школах, – не як наука складання листів, а як ораторське мистецтво, тобто іриториці було повернуто її давнє значення. Після того як учні засвоювали загальні знання, їх навчати у виголошені вигаданих промов на форумі, перед народом і сенаторами. У риториці для Вітторіно були важливими не пишність промови і риторична краса, а моральний зміст, бо красномовство без моральності, вважав він, згубне для людей, і він спонукав учнів не так добре говорити, як добре робити – думка Квінтіліана, що розвивається низкою гуманістів (Петраркою, Верджеріо та ін.), у школі Вітторіно слугує важливим виховним завданням [57, с. 50].

Учні та сучасники пишуть про широке використання в школі античних авторів – латинських і грецьких. Кастильоне спеціально підкреслює звернення вчителя до стародавніх авторів, а не до більш молодих (сучасних) з їхніми безглуздими вигадками, двозначними промовами, софістикою [31, с.

201]. За Арістотелем вчили діалектику і філософію, за Прісціаном – граматику, за Цицероном – красномовство, за Вергілієм – поезію, за Саллюстієм і Титом Лівієм – історію. У бібліотеці Вітторіно було багато античних книг, про що згадує у своїх листах Амброджо Траверсарі; він знайшов у Вітторіно, «крім звичайних» Платона, Плутарха, Демосфена та інших філософів, ораторів, поетів, та інші, рідкісніше книги, які його в основному й цікавили. Багатьох авторів, яких читали в Мантуанській школі називає Платіна. Нещодавня знахідка М. Кортезі в архіві Гонзага дозволу на вивезення книжок (43 назви), які Вітторіно пересилав своєму учневі Джан П'єтро да Лукка, значно поповнює відомості про бібліотеку Вітторіно і, з іншого боку, підтверджує достовірність даних інших джерел (із названих 43 рукописів 10 найменувань трапляються в Платіні) [61, с. 130].

Велике значення надавалося квадривіуму. Його висока оцінка у спогадах Сассоло да Прато, безсумнівно, йде від Вітторіно. Тільки дисципліни, що входили до нього, каже Сассоло, називаються справжніми науками, оскільки «єдині з усіх можуть вивчатися точно й істинно» [29, с. 62], при цьому Сассоло посиляється на Платона. Але квадривіум обирали для вивчення далеко не всі учні. Учитель не наполягав, проте робив ці заняття радісними й утримував у них учнів не суворістю, а приємністю.

З дисциплін квадривіуму особливо виділялися музика і математика – дисципліни, які глибоко цікавили самого Вітторіно і які він вивчав у Падуї. Рівень викладання математики в Мантуанській школі був незмірно вищим, ніж у середньовічних школах, і, мабуть, відповідав рівню університетів, де читали Евкліда. Її викладали, ґрунтуючись на трактатах Платона, як теоретичну дисципліну; Сассоло да Прато пише, що математика загострює розум і служить не тільки ремісникам [29, с. 62].

Музика також стала важливим елементом освіти в школі Вітторіно, що мала «хороших вчителів музики»; у його бібліотеці були книжки з музики Августина, Арістіда Квінтіліана, Клавдія Птолемея, Бакіуса Старого, про що свідчать листи Амброджо Траверсарі [11, с. 227]. Музику вивчали не тільки

як абстрактну теоретичну дисципліну квадривіуму і як навичку в співі (переважно псалмів) – так вивчали її в середні віки, – а як практику, яка має виховне значення, у школі були спеціальні cantatores, які займалися з учнями. Цікавилися й історією музики; Сасоло да Прато говорить про задоволення від неї і, посилаючись на древніх, згадує про її роль у житті суспільства – у публічних і в приватних справах, у мирний час і на війні [29, с. 63].

Можливості для отримання різнобічних знань у школі Вітторіно були величезні. Учні (Кастильоне, Пренділакка) відзначають великі зручності для занять – безліч латинських і грецьких книжок і можливість слухати за бажанням здібних і обізнаних викладачів. Сам Вітторіно читав лекції з риторики, математики, філософії. Але в школі було достатньо найдосвідченіших викладачів граматики, діалектики, арифметики, музики, були грецькі та латинські переписувачі книжок, художники, співаки, музиканти, викладачі гімнастики; завжди були 3-4 людини з Греції для навчання учнів грецької мови. Вітторіно запрошував усіх їх на роботу й оплачував їхню працю.

Вивченням семи вільних мистецтв не закінчувалося навчання у Вітторіно. Після них учні приступали до філософії Платона й Аристотеля, вони піднімалися ніби на вищій щабель навчання, після чого могли слухати в університетах спеціальні дисципліни – медицину, право, теологію. Філософію в тому вигляді, як її викладали у Вітторіно, не викладали ніде: у середньовічних школах її не було, в університетах читали тільки Аристотеля, спочатку його логіку, потім природничу філософію, пізніше, з епохи Відродження, і широко зрозумілу етику Аристотеля (етику, політику, економіку) [65, с. 26].

Загалом освіта в школі Вітторіно, поміщена в традиційні рамки семи вільних мистецтв і доповнена філософією, формально збігалася з підготовкою на факультеті вільних мистецтв. Але за змістом вона була іншою. Вона ґрунтувалася на античних авторах, зокрема й грецьких – викладання грецької мови, до чого ще в XIII ст. закликала християнська

церква у зв'язку з планами християнізації Сходу, було здійснене вперше в гуманістичній школі і зовсім з іншими цілями. Серед дисциплін не виділялася, як у схоластичній освіті, логіка; від неї в Мантуанській школі не відмовилися, але їй повернули давнє значення і належне місце серед інших дисциплін. Гуманітарна підготовка учнів завдяки вивченню класичної літератури була сильною і не порівнянною з університетською. В освіту були включені й дисципліни квадрівіуму, і деякі з них (математика, музика) вивчалися дуже ґрунтовно. Що ж стосується філософії, то її вивчення не зводилося до знайомства з Арістотелем, який став у середні віки авторитетом для схоластів, а передбачало ширше вивчення античної філософії, зокрема, не тільки Арістотеля, а й Платона, а на більш ранніх етапах і Цицерона [57, с. 51].

Таким чином, не порвавши формально з середньовічною системою освіти, Вітторіно багато в чому змінив її зміст. Але головне те, що, на відміну від середньовічної, освіта в Мантуанській школі була підпорядкована серйозним виховним завданням: середньовічна школа давала насамперед професійні знання, університет готував магістра, а Вітторіно готував освічену і моральну людину.

Якщо престижність шкільної освіти XV ст. не викликає сумніву, то набагато складнішим є інше питання: як змінювалася школа, як відбувався процес оновлення її програм і методів у зв'язку з розвитком гуманістичних уявлень і культури в епоху Відродження? Про це науковці почали розмірковувати лише в останні десятиліття, коли звернулися до пошуків в архівах італійських міст. І відповіді виявилися різними.

Одні дослідники вважають, що до кінця XV ст. всі латинські школи оновилися, стали працювати за гуманістичними програмами і називатися «школами ораторського мистецтва, поезії та граматики», а гуманістичний напрям став провідним (П. Грендлер). Щоправда, навіть ці вчені зазначають, що в програмах, як і раніше, значилися і «ГраMATика» Доната, і «Дистихи Катона», але вважають це винятком, а не правилом [74, с. 151].

Інші, навпаки, впевнені в безперервності процесу розвитку шкіл від Середньовіччя до 1500 р., і не помічають якихось видимих змін (Р. Блек). Треті взагалі заперечують значення Відродження й гуманізму для освіти й наголошують якраз на важливості збереження середньовічної системи освіти та схоластики (А. Графтон, Л. Ярдін). Лише деякі вчені, особливо ті, хто працює з архівними матеріалами, дають зважені оцінки, уникаючи крайнощів (Дж. Петті Бальбі, К. Фрова).

Дійсно, у школах і в XV ст. продовжували читати старих авторів. Так, з договору комуни Монкальєрі з учителем (1420 р.) зрозуміло, що він зобов'язується читати зі школярами Доната, Катона, Проспера, Езопа, Боеція, «Доктрінале», граматику і дитячу «карту» (таблички з буквами алфавіту і знаками скорочення) або сім псалмів, інакше кажучи, набір середньовічних авторів і текстів. Додамо, що є ще одне «життєве» свідчення: у заповітах серед книжок учителів граматики вказані середньовічні автори. Це означає тільки одне: ці книги не втрачають ціну.

Вимоги до обов'язків учителя з виховання школярів не виходять за середньовічні рамки. Щоправда, ми маємо лише один документ: перелік обов'язків магістра Бартоломео Кальвето, ректора шкіл у місті Куорньє північного району П'ємонт, що фігурує в договорах 1468-1472 рр. Крім перерахування обов'язків учителя, позначення умов оплати його праці комуною, надання будинку, можливості навчати школярів з інших міст («іноземців»), захисту від конкурентів, тут містяться й «пункти» щодо способів навчання та виховання. Учитель обіцяє навчати школярів і постійно спонукати їх до пізнання, читаючи їм необхідні лекції, змушуючи повторювати їх по одній, домагаючись, щоб один учень навчав іншого (такий спосіб практикувався в середньовічній школі). Він обіцяв читати і викладати школярам книжки й авторів відповідно до їхніх здібностей і розуміння. Він обіцяв також не переходити до вищого ступеня навчання, доки учні не засвоять належною мірою матеріал нижчого ступеня, вивчати все поступово, починаючи з основ [64, с. 101].

Докладно сформульовані обов'язки вчителя в тому, що стосується виховання: «Обіцяв виховувати вищеназваних школярів у страху й любові до Бога та в добрій вдачі, щоб були вони шанобливими, слухняними, смиренними, чесними, щоб не казали неналежних речей, поганих слів, не вдавалися до неправди, особливо щодо батьків. Обіцяв у святкові дні після меси і вечірні викладати школярам витяги з авторів благочестивих і духовних творів, водити школярів, вишикувавши парами, до церкви і стежити, щоб вони спокійно стояли на місці, поводитися скромно й благочестиво, були зачесані та вмиті» [64, с. 101]. Учитель також був зобов'язаний приєднуватися зі своїми учнями до традиційних процесій, які влаштовувалися в місті, тобто брати участь у важливих подіях місцевого життя. «Учитель зобов'язується застерігати школярів, щоб вони не гралися і не співали на вулицях, не кидали каміння, не говорили поганих слів, не клялися, не богохульствували, не закликали диявола, не робили інших неналежних речей» [64, с. 102]. Як бачимо, в документі перелічено релігійні, моральні, соціальні обов'язки вчителя, виконання яких сприяло адаптації дитини до суспільного життя. Такого роду обов'язки були традиційними і звичними для вчителя середньовічної школи.

І все ж, триває, хоча й повільно, перебудова середньовічної школи, і гуманістичні ідеї виявляються в ній затребуваними. Щоправа, матеріалів для глибокого дослідження цих питань досі бракує. Дуже мало відомостей про те, чого навчали, за якими програмами, і майже жодної інформації про методи навчання, про виховання, про шкільну атмосферу – саме про ті царини, в яких гуманістична теорія потребувала суттєвого оновлення.

Та й про діяльність перших педагогів-гуманістів відомо дуже мало. Не дуже зрозуміло, за якими критеріями можна точно відокремити «гуманістичного педагога» від просто добре підготовленого й освіченого вчителя. Чи можна назвати гуманістом-педагогом будь-якого вчителя, до програми викладання якого було включено твори античних авторів? Чи використовував учитель у своїй школі знання античної культури для



морального виховання, оскільки для гуманістів цінність знання визначалася насамперед його моральним впливом? Чи не менш важливо зрозуміти характер стосунків педагога з учнями, методи виховання і навчання та взагалі створювану ним у школі атмосферу? [74, с. 153].

Про перших педагогів відомо так мало, що немає можливості уявити цілісну картину поширення гуманістичного викладання. Можна згадати про школу Петрарки в Карпантра та її чудового викладача Конвеневоле да Прато, пристрасного шанувальника Вергілія. Ми знаємо про перших педагогів приблизно того ж часу, які відроджували ораторське мистецтво, наприклад, таких, як Бруно Казіні у Флоренції (пом. 1348 р.), педагогів, які читали античних авторів, таких, як П'єтро да Мульо (пом. 1382 р.) та Донато Альбанцані (бл. 1326 – після 1411 р.) [64, с. 102]. Двоє останніх були друзями Ф. Петрарки, що слугує непрямим свідченням їхнього інтересу до гуманізму; у них навчався Джованні Конверсіні да Равенна (1343-1408 рр.), відомий гуманіст, який багато років викладав у школі. Ці вчителі залишили своє славне ім'я в історії, але, найімовірніше, ними не вичерпується число гуманістично орієнтованих педагогів. У численних міських школах працювали й інші, скромніші педагоги, які не стали настільки відомими. Вони також любили античну культуру й несли її в школу. Дослідниками встановлено, що новий матеріал для роботи в гуманістичному дусі, тобто книжки античних авторів, у них у руках був, причому вже в XIV ст. [64, с. 102].

У вчителів наступного століття можливостей використовувати античні книги стало більше. Навіть у невеликих містах античні твори купували не тільки гуманісти та вчителі, для яких книга була «робочим інструментом», а й люди інших професій. Наведемо кілька цікавих і показових прикладів. У Сарцано в 1411 р. доктор права залишає за заповітом братові разом із юридичною літературою віршовані тексти Вергілія, Горація, Лукана, Персія; в 1467 р. інший юрист – твори давньогрецького письменника та історика Ксенофонта. У Якопо Гріфі того ж 1467 р. у заповіті серед 50 книжок

перераховано найбільше юридичних текстів, але називаються й улюблені багатьма Овідій, Лукан, Сенека з його трагедіями. В інвентарі майна Спінетти Кампофрегозо, складеному на 40 років раніше (1425), ми зустрічаємо трагедії Сенеки, а також твори Данте (але, здається, книги були власністю його дружини). Вражає інвентар книг (того ж 1425 року) дожа Генуї Томмазо Кампофрегозо. У бібліотеці цього політичного діяча, першої особи республіки, переважали історичні праці: Тит Лівій, Йосип Флавій, Курцій Руф, Юстин, Светоній, Цезар, Валерій Максим, Життєписи Плутарха, історика й християнського автора кінця римської імперії Павла Орозія та явно середньовічна – нещодавно написана – хроніка Генуї. Прекрасна бібліотека з низкою цікавих античних книжок була в Джанфранческо Гонзаги, правителя Мантуї. Це саме він запросив у свою державу гуманіста-педагога Вітторіно да Фельтре, про якого піде мова далі, при цьому важливо зазначити, що бібліотека в палаці вже була [74, с. 154].

У вчителів XV ст. з'явилося більше можливостей використовувати античні тексти, публікуються підготовлені ними на основі античних матеріалів навчальні тексти - наприклад, видані у формі словника коментарі відомого нам граматака Доната до творів Теренція, улюбленого вже першими гуманістами римського автора комедій, який любив уже римських комедій. Коментарі, відкриті Ауріспою в 1433 р. під час Базельського собору, мабуть, досить скоро почали використовуватися в навчальному процесі. Ба більше, до шкільного вжитку входять сучасні гуманістичні тексти, що використовуються як зразки стилю і композиції (листи Верджеріо).

Іншими словами, якийсь античний (і сучасний) матеріал для перебудови шкільної програми вчителі мали. З'являються і свідчення про вчителів-гуманістів як таких. У листах Гаспаріно Барціцци згадуються вчителі, які викладають «гуманістичні науки» – поет і оратор Лоренцо Момео, Якопо Брачелло (канцлер у Генуї), «людина, гідна поваги, і вельми освічена у гуманістичних науках».

Проникнення гуманістичних ідей у шкільну освіту відбувається через учителів граматики та нові постаті – публічних лекторів. Останні мали ширшу й ґрунтовнішу культурну підготовку, ніж учителі граматики, і слухачами їхніх лекцій з вільних мистецтв, філософії чи теології ставали люди ширшого кола – як-от юнаки, так і люди старшого віку. Громадська думка підштовхувала до впровадження такої посади: «цілком заслужено і корисно, що б в цьому місті був вчений, чесний і обдарований доброю вдачею, який за публічну винагороду читав би юнакам лекції і навіював їм добрі звички навчав наукам, що зазвичай вважається найкращою справою в будь якому статусі і в державі».

Часто на роль публічних лекторів запрошували гуманістів, не завжди найвідоміших, іноді вихідців зі знаменитих гуманістичних шкіл. Але часом і самі засновники таких шкіл (наприклад, Гуаріно да Верона) починали з цього. Учень Вітторіно да Фельтре Джованні Андреа Буссі кілька років був публічним лектором у Генуї з оплатою в 125 лір на рік. Найвищу оплату – 275 лір – одержував у Генуї в 1443 р. Кассаріно: у його обов'язки входило «безплатно читати юнакам протягом усього року», а також «писати історію Генуї та щозими читати народу». Через тридцять років (1474) посаду публічного лектора обіймав ерудит, перекладач і медик Джорджо Валла. Якщо врахувати, що Кассаріно перекладав Плутарха і Платона, а Буссі пройшов гарний вишкіл у школі Вітторіно, та й Валла був не далекий від гуманістичних інтересів, не помилимося, якщо скажемо, що їхні лекції напевно несли гуманістичні ідеї – і не лише до школи, а й до міських спільнот загалом. Таке, однак, могло мати місце тільки в найбільших містах [64, с. 104].

Поступово змінюється програма освіти і в міських школах, у них починають «читатися» гуманістичні дисципліни. Дуже показовим є приклад Сполето – красивого, не дуже великого міста на південному сході Італії: у 1376 р. туди запрошують учителя читати граматику, логіку й риторику, тобто набір середньовічних дисциплін, у 1427 р. – граматику й поезію, у 1432 р. –

граматику, поезію й ораторське мистецтво. Неважко побачити, як спочатку поезія, а потім ораторське мистецтво приходять на місце «старих» дисциплін.

Відомі імена низки вчителів «нового типу»: у 1414-1419 рр. у Савоні викладав після своєї першої поїздки на Схід бібліофіл, збирач рукописів, знавець грецької мови Джованні Ауріспа. У Луккі в 1453 р. читав граматику, ораторське мистецтво, Цезаря і Тита Лівія учень Вітторіно да Фельтре Джан П'єтро да Лукка [65, с. 36]. Лукканці всіляко намагалися утримати його: визначили платню в 100 дукатів, дозволили брати додаткову плату з учнів; вони хотіли, щоб він читав, окрім ораторського мистецтва, ще й поезію – грецьку, а не тільки латинську. Лукка й пізніше пропонує комунальним учителям читати щодня автора з граматики, історика, оратора, поета й основи грецької: ця рекомендація залишається актуальною для педагогів багато десятиліть, зокрема XVI ст.

Знання в гуманістичній школі не стало доступнішим для дітей. Вчителі-гуманісти викладали завжди за винагороду і йшли з міста, якщо вважали свою працю оціненою недостатньо. Одне з підтверджень тому – вчинок відомого педагога Медузо. Він працював у 1469 р. у Сарцано, викладання в його школі стало градуїтованим: з початківцями займався один репетитор, з тими, хто продовжує, – інший; сам Медузо читав і коментував Вергілія, «Героїди» Овідія, Седулія, «Дистихи Катона», трактат Цицерона «Про обов'язки», граматику Гуаріно, і все це – «згідно з можливостями кожного», тобто за плату. Зауважимо, що в програмі Медузо автори середньовічної школи (Седулій, «Дистихи Катона») фігурують поруч з античними; але є й важливе нововведення: гуманістичний підручник Гуаріно. Медузо отримував за свою працю 50, потім 60 лір і наполягав на подальшому підвищенні оплати. Але комуна ухвалила несподіване рішення: за три роки (1472 р.) для викладання в публічній школі вона наймає за новим договором двох учителів – окрім Медузо ще одного – з рівною оплатою кожному в 50 лір, і цю школу учні Сарцано відвідуватимуть безплатно. Ясно, що комуна прагне зробити освіту необтяжливою для своїх дітей. Медузо,

незадоволений новими умовами, залишає місто, інший учитель заявляє що готовий кинути викладання. Ініціатива комуни дати можливість ходити до школи більшій кількості дітей, як бачимо, не зустрічає в даному випадку розуміння вчителів.

Про нові, гуманістичні, ідеї виховання в школі та їхнє практичне переломлення часом можна судити тільки «від протилежного», відштовхуючись від критики гуманістом-педагогом колишніх шкільних методів. Але деякі гуманісти, які викладають у школі, поряд із критикою, висловлюють і свої власні погляди на шкільну атмосферу, вчителя, методи навчання.

Таку можливість нам дає у своєму «Рахунку життя» Джованні Конверсіні да Равенна, який розповідає про те, як у різні періоди життя він учителював у комунальних школах Тревизо, Конельяно, Беллуно, Муджо, Болоньї, Венеції. З викладанням у нього були труднощі. Міська рада Беллуно відмовилася від його послуг на тій підставі, що він знає набагато більше, ніж вимагає професія граматака для навчання дітей. Можливо, його програма була занадто складною для дітей або він намагався ввести в неї античних авторів. Про нього сказали: «Нам цей викладач не підходить, він має надто багато літератури, надто багато знає» [51, с. 816]. Досвід викладання гуманіста в середньовічній школі, особливо в невеликих містах, куди нововведення проникали слабо, напевно, і не міг бути вдалим, і програма, і методи викладання та виховання, пропоновані гуманістом, не могли не вступати в протиріччя з традиційними.

У «Рахунку життя» Конверсіні да Равенна в наявності нові принципи та методи виховання й освіти, хоча ніякої закінченої системи в його роздумах немає. Багата практика шкільного вчителя, важкий дитячий досвід навчання в середньовічній школі, що на все життя закарбувався в його пам'яті, знайомство з ідеями Квінтіліана допомогли йому сформулювати деякі думки щодо шкільної атмосфери, взаємовідносин учня і вчителя, методів виховання і навчання, які відрізнялися від середньовічних уявлень. Згадуючи своє

навчання, Конверсіні різко критикує середньовічні методи виховання й освіти. Учителеві середньовічної школи, «мучителю», «тирану», «катові», він протиставляє гуманного педагога [15, с. 349].

Сам Конверсіні навчався у жорстокого вчителя, від якого він двічі намагався втекти, а одного разу навіть хотів отруїти ненависного ката. Злодійськи побивши одного з учнів, учитель злякався, що той помре, і вважав за краще сховатися. Але учень вижив, і муки тривали. Іншим разом він побив восьмирічного хлопчика, сина селянина, за те, що той не зумів розповісти вірш псалма, побив так, «що кров заструменіла, і хоча хлопчик сильно волав, він його зі зв'язаними ногами, голого підвісив на рівні води в колодязі» [15, с. 346] і вперто не бажав скасовувати покарання. Нарешті, хлопчика витягли з колодязя, напівживого від ран і холоду, за допомогою нагрітого одягу його повернули до життя. Про те, що вчитель подібним чином катував багатьох, є й такі свідчення: «...він катував нас різкою голими, щоб ми з усіх боків були відкриті його ударам». Такий учитель, воістину «мучитель, затьмарював життя страждальців тяжким тягарем навчання і, з іншого боку, робив їх своєю присутністю напівмертвими від страху» [15, с. 348].

Конверсіні палко бажає нової обстановки в школі, атмосфери, заснованої на взаємній любові вчителя й учнів, доброзичливості, що виключає будь яке насильство. Він відкидає жорстокість, що панує в середньовічній школі, і пропонує м'яке поводження й похвалу як найдієвіші способи, саме вони, вважає педагог, сприяють моральному вихованню і стимулюють розвиток розумових здібностей дітей: «Помиляються ті, хто вважає, що під час навчання дітей грамоти вдаються до жорстокості. Педагоги домагаються більшого поміркованості і милосердя, бо від м'якого поводження і будь-якої похвали запалюється шляхетна душа і стає схильною слідувати туди, куди кличе рука скульптора... нехай буде у вчителя лагідність і м'якість, нехай він радше спонукає дітей йти до школи, ніж примушує... дбає про любов учнів, а не про їхній страх перед ним» [15, с. 347].

Учитель, на думку Конверсіні, крім миролюбної вдачі, повинен володіти високою освіченістю і моральною красою; і те, і інше дуже важливе для формування дитячої душі: життєва поведінка вчителя формує звичаї, а його вченість – розум учня. Учителю необхідне також уміння ретельно враховувати відмінності в характерах дітей і визначати залежно від цього методи впливу: одних учнів підбадьорювати змаганням із товаришем, надихати похвалою, на інших впливати ласкою, на третіх – суворістю, на деяких – батьківським осудом [15, с. 348].

Як бачимо, престиж освіти і вплив гуманістичних ідей в італійському суспільстві XV ст. продовжували зберігатися і навіть зростали. Вони викликали відгук і з боку правителів міст, які стали запрошувати гуманістів для виховання власних дітей. Саме так виникли знамениті школи Вітторіно да Фельтре в Мантуї та Гуаріно да Верона у Феррарі. Ці школи дали освіту не тільки дітям правителів; перетворившись надалі на великі навчальні заклади, вони стали школами для багатьох дітей із найрізноманітніших родин і в усій повноті втілили ідеї гуманістів-теоретиків, стали зразками гуманістичних шкіл.

## ВИСНОВКИ

Аналіз викладеного вище фактологічного матеріалу дає підстави зробити ряд узагальнюючих висновків.

Гуманістичний ідеал – виховання не має чітко вираженого еквівалента в античності. Ні суворий і строгий ідеал класичного поліса з поглинутістю в ньому людини суспільством, ні ідеал самодостатнього мудреця стоїків з його моральним удосконаленням і досягненням блаженного життя шляхом внутрішньої свободи не визначають суті гуманістичного виховання, хоча, вибудовуючи свій ідеал, педагоги-гуманісти черпали і з ідеології класичного поліса і римської республіки, і зі стоїцизму і, зокрема, поглядів Сенеки. Для побудови гуманістичного ідеалу використовуються приклади та ідеї з різних епох, але жодна з античних систем виховання в її цілісному вигляді в гуманізм не перенесена. Ідеї класичного грецького поліса і римської республіки визначали такі характерні риси гуманістичного ідеалу, як соціальність і громадянськість, уявлення про гармонійно розвинену людину і важливість фізичного виховання, про людину фізично міцну і душевно витривалу. Частково ці ідеї сприймалися крізь призму Плутарха та Цицерона. Елліністично-римська епоха (особливо Сенека, Квінтіліан) збагачує гуманістичну педагогіку ідеями морального вдосконалення та самовдосконалення, уявленнями про зв'язок доброчесності та мудрості, інтересом до особистості, природним обґрунтуванням диференційованого підходу до виховання, думками про врахування природних схильностей людини тощо. Але в чистому вигляді виділити ту чи іншу ідею навряд чи можливо. В гуманістичному ідеалі, який формується у зовсім інших суспільних умовах, ідейні елементи різних античних епох органічно поєднуються, сплавляються, підпорядковуючись вимогам цього ідеалу і перетворюючись відповідно до нього.

Візантійські вчені-емігранти знайшли в Італії відповідний ґрунт для поширення там паростків грецької вченості, тим більше що гуманістичний акцент на *studia humanitatis* мав сильну схожість з риторичною освіченістю,



яка була характерна для палеологічної Візантії. Інтелектуальний клімат Італії давав можливість для відновлення втраченого за період середньовіччя зв'язку між культурною спадщиною латинського Заходу та грецькою античністю. У цьому гуманістичному процесі активної культурної інтеграції та сприйнятливості візантійські вчителі не були простими трансляторами, передавачами культурного надбання своєї батьківщини, але швидше вони передали їх західним учням також і метод інтерпретації класичних текстів, як він був розвинений у візантійській традиції. Завдяки грецьким вчителям у західні школи прийшли характерні для візантійської освіти вибір та послідовність у вивченні класичних текстів, а також класифікація та зв'язок навчальних предметів.

Латинські переклади, виконані як візантійськими емігрантами, так і їхніми італійськими колегами, вивчення класичної грецької філології в університетах чи приватно не лише збагачували ренесансну культуру філософськими ідеями, високими літературними взірцями, вдалими соціально-політичними формулами й науковими здобутками давнини, а й сприяли розвитку італійської лінгвістичної думки порівнянням граматичної будови та семантичних особливостей мов, гуманістичною методикою перекладу за змістом, формуванням філологічної критики тексту і, зрештою, збагаченням власної літературної мови, спершу латинської, потім італійської, а в перспективі й інших національних мов.

Звертаючись до давнини, гуманісти проте добре відчували дух своєї епохи, прекрасно розуміли психологію «нових людей». Самі вони претендували на роль ідеологів і вчителів суспільства. Вони вперше виходили на історичну сцену, тому потребували самоствердження, обґрунтування важливості власної діяльності, власних життєвих цінностей. І тому, розмірковуючи про людину та її виховання, вони привносили у свої міркування піднесені уявлення про знання, культуру та моральність. Вони пропонували епосі свій ідеал людини, належним чином вихованої і досконалої. Виховання розуміли як цілеспрямований і практично

зорієнтований процес; гуманісти були переконані, що від належного виховання залежить суспільний добробут і щастя самої людини.

Престиж освіти і вплив гуманістичних ідей в італійському суспільстві XV ст. продовжували зберігатися і навіть зростали. Вони викликали відгук і з боку правителів міст, які стали запрошувати гуманістів для виховання власних дітей. Саме так виникли знамениті школи Вікторіно да Фельтре в Мантуї та Гуаріно да Верона у Феррарі.

Ці школи дали освіту не тільки дітям правителів; перетворившись в подальшому на великі навчальні заклади, вони стали школами для багатьох дітей із найрізноманітніших родин і в усій повноті втілили ідеї гуманістів-теоретиків, стали взірцями гуманістичних шкіл.

У програмах гуманісти всебічно розгортали й утверджували ідею гідності особистості, гармонійного розвитку громадянського, духовного й тілесного начал у дитині. Вони вважали важливим розвинути в ній закладені природою задатки, навчити вірити у свої сили. Античні світські автори, великі поети й письменники, твори яких були включені до курсу шкільної освіти, допомагали новій педагогіці, прославляючи громадянські звичаї, патріотизм, героїзм, прагнення до слави, любов до батьківщини, сім'ї, чим відповідали запитам ренесансного часу. Цінності, які гуманісти-педагоги окреслювали як головні орієнтири духовного становлення їхніх вихованців, вбирали в себе класику, уявлення християнської цивілізації та нові потреби ЖИТТЯ.

Зміни в міській школі під впливом гуманізму, безсумнівно, відбувалися. Однак про їхні масштаби, про глибину проникнення гуманістичних ідей у шкільну практику слід судити з обережністю. Зміна шкільної програми ще не означала повної перебудови школи і перетворення її на школу гуманістичну; щодо змін методів і шкільної атмосфери взагалі можливі тільки припущення.

## Цитати

Цитати

88

- 1 «Культура Італії в епоху Відродження»
- 2 «Про невігластво своє власне і багатьох інших»
- 3 «на світанку життя, що починається»
- 4 «Лист до нащадків»
- 5 «Про громадянське життя»
- 6 «Про шляхетні звичаї та вільні науки»
- 7 «люди за природою схильні об'єднуватися разом, вони охоче і старанно пов'язуються один з одним, серед людей живуть радісно, уникають і гнітяться самотністю»
- 8 «...хоча турбота про юнаків переважно довірена домашньому вихованню, дещо зазвичай визначають і закони, а повинні [визначати], я сказав би, все. Адже для держави (Reipublicae) важливо, щоб молодь у суспільстві (in civitatibus) була добре вихована, і якщо юнаки виховуватимуться упорядковано (ratione), то це буде благом і для суспільства і для них самих»
- 9 «Я називаю вільними ті заняття, які достойні вільної людини, а саме ті, за допомогою яких вправляється і плакаються чеснота і мудрість, а тіло і душа виховуються для всього кращого; завдяки їм ми зазвичай і добиваємося слави та честі – нагород, обіцяних мудрій людині, поряд з чеснотою»
- 10 «Та коли ви кажете, що без вільних наук немислимо досягнути доброчесності, то яким правом можете твердити, що вони нічого тій доброчесності не дають?»
- 11 «Аристотель вчить, що таке чеснота, але спонукаючих і палких слів, які запалюють душу любов'ю до чесноти, ненавистю до пороку, читання не дає»
- 12 «перше і останнє прагнення яких полягає в тому, щоб зробити добрим свого слухача і читача, і які не тільки вчать, що таке чеснота чи порок... але й укорінюють у душі прагнення і любов до добрих справ, ненависть до поганих і втеча від них»
- 13 «Яка користь знати багато і прекрасного, якщо не можеш гідно розповісти про це і не в змозі написати, не викликаючи сміху!»
- 14 «ти станеш багатим на приклади, багатий на сентенції, збагатишся переконаністю, станеш сильним аргументами і доводами... тебе охоче слухатимуть громадяни, будуть захоплюватися тобою, хвалити і любити тебе»
- 15 «справжня заслуга людини полягає в її справах, і тому будь яка розумова витонченість, хоча б і нешкідлива, яка відволікає нашу увагу від плідної діяльності, недостойна справжнього громадянина»
- 16 «...Дух і тіло, ці дві стихії, що утворюють людину, повинні розвиватися одночасно»
- 17 «...у того, кому загрожують, кого б'ють, формується рабська душа, і він стає покірним, будучи зламаний, доведений до відчаю, зіпсований стражданням, і якщо раніше він мав вдачу благородну, то тепер він принижений, доведений до такого стану, що всього боїться і не наважується більше ні на що видатне і достойне вільної людини»

- 18 «Необхідно обережно досліджувати природу кожної дитини. Адже одні подібні до найніжніших квіток, і яких саме по собі пробивається світло майбутньої високої і чудової чесноти, хоча вони і більш боязкі, ніж слід, і більш сором'язливі. Інші неприборкані, відважні, зухвалі. Деяких знайдеш багатослівними та балакучими, а інші опускають очі додолу і говорять ледве чутно, навіть коли накажуть. Багато гордовитих і марнославних, і набагато більше тих, хто прагне істинної похвали і слави. Є також недбалі і недбайливі, а є легковажні та непостійні, інші ж – твердого та ясного духу. Є такі, хто не удостоює послуху старших, а є й ті, хто охоче слухається молодших... Дуже велика відмінність характерів, велика протилежність. Тому у вихованні дітей слід застосовувати різні способи»
- 19 «щоб наша молодь могла пити з двох джерел, змішуючи латинську та грецьку мови для більш плідної науки»
- 20 «З нами Бог»
- 21 «Бажаючи подбати як про користь, так і про честь Флорентійського університету, ... вважаючи, що Мануїл Хрисолор з Константинополя завдяки викладанню грецької граматики та літератури стає у багатьох відношеннях найбільшою окрасою Республіки, звертаючи увагу на заслуги його чесноти, суворість вдач, велич вченості, ... названий чоловік має і повинен мати, починаючи з цього дня, 250 флоринів на рік»
- 22 «з тих пір, як великий Хрисолор приніс до Італії вивчення грецької мови, де її вже й не знали впродовж семисот років, ми, молоді люди, освічені ним, усі наші помисли спрямували на те, щоб поповнити прогалини латинської літератури грецькими творами. Це була прекрасна юнацька пора подібних праць, коли серце наповнювалося радісним почуттям нового та рідкісного знання»
- 23 «... несподівано прибув із Константинополя Мануїл Хрисолор, на той час, безперечно, перший серед греків у мудрості та красномовстві, ... першим відродив у нас вивчення грецької мови, що вже давно забуте і зникло в Італії. І оскільки багато хто стікався в його школу і вважався переважаючими інших, то, спонуканий славою, Леонардо, побачивши, що це вивчення обіцяє велику похвалу, пішов за Мануїлом, залишив заняття цивільним правом і незабаром досяг того, що великими обдаруваннями та невпинною старанністю далеко перевершив усіх інших учнів»
- 24 «Мануїл Хрисолор, чоловік старанний, який залишив батьківщину, вирушив до Італії і, прибувши, першим почав викладати наші науки італійцям...»
- 25 «прикрасив рід римлян і був оцінений ними дуже значним і блискучим образом»
- 26 «це було вперше за сімсот років, коли грецька мова почала вивчатися на Заході»
- 27 «праця цієї людини, разом з її гуманністю призвела до того, що нашим людям було повернуто блиск грецької літератури через незнання якою їх огортала насамперед значна темрява»
- 28 «гордістю нашого часу та світочем наук»
- 29 «Якби не було грецької мови, римляни не мали б жодних знань»
- 30 «Італійська гуманістична наука виховання – плоть від плоті гуманізму цього періоду з усіма його особливостями. Вірячи в добру природу людини і міцне соціальне начало у ній, гуманісти саме на людину поклали усі свої надії, але на людину належно виховану. Тому цілеспрямоване виховання розглядалося як найефективніший засіб удосконалювання самої людини, а через неї і добродійності суспільства, в якому людина живе, тому що людина, на думку гуманістів, виховується для себе, для сім'ї і для суспільства»
- 31 «Велика річ, визнаю, освіченість, але більш значна чеснота душі, хоча сприйнятливий учень може сподіватися отримати від тебе і те, й інше»
- 32 «Ми писатимемо про те, як батьки повинні виховувати своїх дітей і яким чином діти повинні вести своє життя»
- 33 «Бо що сильніше, що солодше, ніж любов до дітей? Які витрати, яку працю чи небезпеку не винесуть добровільно батьки заради любові до дітей, щоб бачити, що ті, кого вони так палко люблять, виділяються серед інших людей багатством, славою, доброчесністю?»

- 34 «Не думаю, що любов до когось була б міцнішою, більш постійною, більш цільною і сильнішою, ніж любов батька до дітей»
- 35 «погано виховані, аморальні сини – глибоке нещастя для батьків, для яких, як і для інших людей, неподобства і розпуста синів нестерпні; такі сини приносять батькам і чималий сором, адже кожен знає, наскільки від батьків сімейств залежить зробити свою молодь чесною»
- 36 «щоб не народити п'яницю або ненажеру»
- 37 «Про смерть сина»
- 38 «Найгірша мова буде у тієї дитини»
- 39 «Обжерливість виховується у того, хто ледве навчившись говорити, вже вміє вимагати собі "коко", цукерку і перш за все привчається до задоволення від їжі, ніж до доброго харктеру»
- 40 «плідною і найсерйознішою частиною обов'язку жінки»
- 41 «якщо якимось прогляне в них природна чесність, благородство в зовнішності, якщо буде властива їм чоловіча мужня твердість, то вони [матері] порожньою жіночою ніжністю [все це] послаблюють і зменшують»
- 42 «Чи можна вигадати найбільш підходящий спосіб для розбещення і погибелі синів»
- 43 «не бити синів, як ослів, і не пестити їх, як цуценят, але виховувати їх то в ласці, то в строгості залежно від обставин»
- 44 «якщо виховувати синів у надмірній вільності, то нехай вони (батьки) не дивуються, якщо, звикнувши до такого життя, сини віддадуться ліні й неробству, заплямують себе всілякою ганьбою, стануть непокірними батькам, якщо ж приборкувати їх, як коней, то... вони виростуть шаленими і жорстокими»
- 45 «король – кожна добра людина»
- 46 «Люди не можуть називатися благородними, хіба що по праву власної чесноти»
- 47 «виникають благочестя, любов до дітей, піклування про батьків, захист друзів і, нарешті, громадське управління, загальна єдність і згоду громадянського союзу»
- 48 «Не менше повинна братися до уваги і батьківщина, якій давні філософи віддавали перевагу батькам. З такою скромністю повинна вона нами шануватися, щоб ми не говорили нічого, що зменшувало б її гідність і славу, не робили нічого, що завдавало б їй шкоди»
- 49 «жорстоко і огидно людяності здобувати собі славу і шану, завдаючи лиха та нещастя людям»
- 50 «джерела будь-якого порядку й благоденства країни»
- 51 «Немає нічого гіршого, ніж не співпереживати нещастям інших, немає нічого несправедливішого, ніж не співчувати чужому горю, немає нічого невластивішого людині, ніж не виявляти стосовно інших гуманності... немає нічого настільки чужого [їй], ніж сказати, як герой Плавта, що людина людині вовк...»
- 52 «У всьому, що існує, є величезна різноманітність, але особливо у природних властивостях. Їхня сила така велика, що швидше сонце зійде зі свого шляху, ніж хтось зможе відхилитися від того, до чого його примушує природа»
- 53 «Людську природу змінити найважче, найважче дати іншу форму змішаним елементам»

- 54 «Слідуй володарю і творцю своєї природи – богу, який, створивши все з дивовижним змістом і мудрістю, з особливим розмаїттям і передбачливістю, створив різні природні властивості з тим, щоб їхня різноманітність являла високу прихильність творця і щоб кожен займався тим, для чого народжений, а займаючись, вважав, що покликаний до цього і бачив у цьому важливий божественний задум і особливе благо, яке бог приховав [від нього]»
- 55 «прикласти мистецтво і вчену руку наставника»
- 56 «хоча інші речі [можуть виявитися] значніше, краще і достойніше»
- 57 «в чому природа тобі відмовляє»
- 58 «вдосконалюють і прикрашають людину»
- 59 «формують повноцінну людську особистість»
- 60 «Я хочу, сину Філіпе, щоб ти вирізнявся всілякими чеснотами, тому пристрасно бажаю бачити тебе вельми освіченим у науках»
- 61 «Він хвалив те, що греки називали «енкіклопайдейа», говорячи, що вченість і ерудиція впливають із багатьох і різних дисциплін. Стверджував, що досконалий чоловік повинен уміти міркувати, залежно від часу і потреби, про природу, вдачі [людей], рух зірок, геометричні форми, гармонії та співзвуччя, числення і виміри речей»
- 62 «...ти примусиш слухати себе, співгромадяни охоче вислухають тебе, захоплюватимуться тобою, похвалюватимуть і любитимуть тебе»
- 63 «Про наукові та літературні заняття»
- 64 «пили ніжне молоко дитячої науки, придатної для ще незміцнілого розуму, щоб набратися сил для більш грубої їжі»
- 65 «на світанку життя, що починається»
- 66 «солом'яна підстилка в граматичній школі була нашим домом»
- 67 «Який там був у цей час спокій, яка безліч купців, яка маса школярів, скільки вчителів!»
- 68 «...коли мені тільки виповнився дванадцятий рік, батько визначив мені займатися правом, і спершу в Монпельє, а потім у Болоньї я витратив на неї цілих сім років, засвоївши її начала, наскільки дозволяв розум і вік»
- 69 «повних чотири роки прожив у Карпентра, невеликому і найближчому зі сходу до Авіньйона містечку»
- 70 «Я засвоїв там начала граматики, діалектики і риторики, скільки дозволяв мій вік або, вірніше, скільки зазвичай викладають у школах, – що, як ти розумієш, дорогий читачу, небагато»
- 71 «Якщо ти шукаєш імені оратора та істинної слави красномовства, то насамперед намагайся здобути чесноту і мудрість»
- 72 «зайшов не в ті двері»
- 73 «Яка користь знати багато і прекрасне, якщо не можеш про це вміло сказати і якщо не в змозі написати, не викликаючи сміху?»

- 74 «Читання творів без потрібної розбірливості закарбовує свої вади на читачеві і, подібно до чуми, заражає його розум. Адже читання – словно духовна їжа, яка годує і поїть розум. Подібно до того, хто, дбаючи про шлунок, поглинає не всяку їжу, – той, хто хоче зберегти здоровою душу, не повинен дозволяти собі будь яке читання»
- 75 «багато чого почерпне, багато чого з їхньою допомогою пізнає в собі»
- 76 «загальну освіту»
- 77 «багато читаючи і вивчаючи, всюди збирати і накопичувати, всіляко вивідувати і досліджувати те, що корисно для наших занять»
- 78 «відіб'ється щось значне і достатнє для того, щоб бути змістовним, різноманітним і красномовним, а не порожнім невігласом»
- 79 «Вільним умам і тим, які повинні займатися державними справами і бувати на громадських зібраннях
- 80 найбільше личить знати історію і вивчати моральну філософію... В філософії містяться обов'язки всіх людей і що кому має відповідати, в історії – що було зроблено і сказано і що має бути додано у свій час. Не помилюся, якщо додам до цих наук третю – красномовство, яке також є частиною цивільних наук. Завдяки філософії ми можемо правильно думати, що є головним у будь-якій справі; завдяки красномовству – вагомо і красиво говорити, що найвищою мірою приваблює багато душ. Історія допомагає нам і в тому, і в іншому»
- 81 «Обіцяв виховувати вищеназваних школярів у страху й любові до Бога та в добрій вдачі, щоб були вони шанобливими, слухняними, смиренними, чесними, щоб не казали неналежних речей, поганих слів, не вдавалися до неправди, особливо щодо батьків. Обіцяв у святкові дні після меси і вечірні викладати школярам витяги з авторів благочестивих і духовних творів, водити школярів, вишикувавши парами, до церкви і стежити, щоб вони спокійно стояли на місці, поводитися скромно й благочестиво, були зачесані та вміті»
- 82 «Учитель зобов'язується застерігати школярів, щоб вони не гралися і не співали на вулицях, не кидали каміння, не говорили поганих слів, не клялися, не богохульствували, не закликали диявола, не робили інших неналежних речей»
- 83 «цілком заслужено і корисно, що б в цьому місті був вчений, чесний і обдарований доброю вдачею, який за публічну винагороду читав би юнакам лекції і навіював їм добрі звички навчав наукам, що зазвичай вважається найкращою справою в будь якому статусі і в державі»
- 84 «Нам цей викладач не підходить, він має надто багато літератури, надто багато знає»
- 85 «що кров заструменіла, і хоча хлопчик сильно волав, він його зі зв'язаними ногами, голого підвісив на рівні води в колодязі»
- 86 «...він катував нас різкою голими, щоб ми з усіх боків були відкриті його ударам»
- 87 «мучитель, затьмарював життя страждальців тяжким тягарем навчання і, з іншого боку, робив їх своєю присутністю напівмертвими від страху»
- 88 «Помиляються ті, хто вважає, що під час навчання дітей грамоти вдаються до жорстокості. Педагоги домагаються більшого поміркованістю і милосердям, бо від м'якого поводження і будь-якої похвали запалюється шляхетна душа і стає схильною слідувати туди, куди кличе рука скульптора... нехай буде у вчителя лагідність і м'якість, нехай він радше спонукає дітей іти до школи, ніж примушує... дбає про любов учнів, а не про їхній страх перед ним»

## Вилучення

Вилучення 192

<a href="http://repository.mdu.in.ua/jspui/bitstream/123456789/27/1/Filosofia%2c%20kulturologiia%2c%20sotsiologiia.%20Vyp.3.pdf">http://repository.mdu.in.ua/jspui/bitstream/123456789/27/1/Filosofia%2c%20kulturologiia%2c%20sotsiologiia.%20Vyp.3.pdf</a>	6 джерел	0.39%
<a href="https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/6674/1/V_Ogneviuk_FO_Grinchenko.pdf">https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/6674/1/V_Ogneviuk_FO_Grinchenko.pdf</a>	6 джерел	0.43%
<a href="https://pdfslide.tips/documents/-f-2019-11-07.html">https://pdfslide.tips/documents/-f-2019-11-07.html</a>	5 джерел	0.09%
<a href="https://archer.chnu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/7101/math_2022_065.pdf?isAllowed=y&amp;sequence=1">https://archer.chnu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/7101/math_2022_065.pdf?isAllowed=y&amp;sequence=1</a>		0.1%
<a href="https://archer.chnu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/3561/%d0%af%d1%80%d1%96%d1%88.docx?isAllowed=y&amp;sequence=1">https://archer.chnu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/3561/%d0%af%d1%80%d1%96%d1%88.docx?isAllowed=y&amp;sequence=1</a>	14 джерел	0.1%
<a href="https://ontu.edu.ua/download/perelik_provedennya_naukovyh_konferentsij.pdf">https://ontu.edu.ua/download/perelik_provedennya_naukovyh_konferentsij.pdf</a>	2 джерела	0.07%
<a href="https://archer.chnu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/3658/educ_2022_216.pdf?isAllowed=y&amp;sequence=1">https://archer.chnu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/3658/educ_2022_216.pdf?isAllowed=y&amp;sequence=1</a>	37 джерел	0.07%
<a href="https://nakkim.edu.ua/images/Instytutu/nauka/vydannia/visnyk/Visnyk_2_2015_.pdf">https://nakkim.edu.ua/images/Instytutu/nauka/vydannia/visnyk/Visnyk_2_2015_.pdf</a>	2 джерела	0.07%
<a href="https://archer.chnu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/3876/%d0%9b%d1%96%d1%81%d0%be%d0%b3%d0%be%d1%80">https://archer.chnu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/3876/%d0%9b%d1%96%d1%81%d0%be%d0%b3%d0%be%d1%80</a>	6 джерел	0.06%
<a href="https://archer.chnu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/6448/educ_2023_044.pdf?sequence=1">https://archer.chnu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/6448/educ_2023_044.pdf?sequence=1</a>		0.06%
<a href="https://energy.chnu.edu.ua/media/fcbi5iwx/dyplomne-proektuvannia-2023.pdf">https://energy.chnu.edu.ua/media/fcbi5iwx/dyplomne-proektuvannia-2023.pdf</a>		0.05%
<a href="https://archer.chnu.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/3687/hist_2021_016.pdf?isAllowed=y&amp;sequence=1">https://archer.chnu.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/3687/hist_2021_016.pdf?isAllowed=y&amp;sequence=1</a>	41 джерело	0.04%
<a href="http://www.sociology.chnu.edu.ua/res//sociology/metodykvyk.pdf">http://www.sociology.chnu.edu.ua/res//sociology/metodykvyk.pdf</a>		0.04%
<a href="https://archer.chnu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/3893/%d0%9e%d0%bb%d1%96%d0%b8%cc%86%d0%bd%d0%b8">https://archer.chnu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/3893/%d0%9e%d0%bb%d1%96%d0%b8%cc%86%d0%bd%d0%b8</a>	5 джерел	0.03%
<a href="https://www.essuir.sumdu.edu.ua/bitstream-download/123456789/50133/5/Boiko_%20Kultura_dozvillia.pdf">https://www.essuir.sumdu.edu.ua/bitstream-download/123456789/50133/5/Boiko_%20Kultura_dozvillia.pdf</a>	3 джерела	0.03%
<a href="https://archer.chnu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/3888/%d0%93%d0%bb%d0%b0%d0%b4%d1%96%d0%b9%20%d0%a2...">https://archer.chnu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/3888/%d0%93%d0%bb%d0%b0%d0%b4%d1%96%d0%b9%20%d0%a2...</a>		0.03%
<a href="http://philosophy.ua/lib/fo-1-3-2006.pdf">http://philosophy.ua/lib/fo-1-3-2006.pdf</a>	4 джерела	0.03%
<a href="https://nrat.ukrintei.ua/wp-content/uploads/2021/01/kandidati-nauk-02112020.pdf">https://nrat.ukrintei.ua/wp-content/uploads/2021/01/kandidati-nauk-02112020.pdf</a>	30 джерел	0.03%
<a href="https://archer.chnu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/3602/educ_2022_162.pdf?isAllowed=y&amp;sequence=1">https://archer.chnu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/3602/educ_2022_162.pdf?isAllowed=y&amp;sequence=1</a>	7 джерел	0.03%
<a href="https://archer.chnu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/3736/1/educ_2022_146.pdf">https://archer.chnu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/3736/1/educ_2022_146.pdf</a>	19 джерел	0.03%



Вилучення по Бібліотеці акаунту

453

Студентська робота	ID файлу: 1007215372	Навчальний заклад: National University Ostroh Academy		0.17%
Гордій-МАГІСТЕРСЬКА	ID файлу: 1015682388	Навчальний заклад: Yuriy Fedkovych Chernivtsi National	200 Джерело	0.16%
Гонза_магістерська	ID файлу: 1015683588	Навчальний заклад: Yuriy Fedkovych Chernivtsi National Univ	7 Джерело	0.15%
Татарчук	ID файлу: 1015608207	Навчальний заклад: Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University		0.11%
educ_2019_120	ID файлу: 1000066383	Навчальний заклад: Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University	102 Джерело	0.1%
hist_2019_122	ID файлу: 1000092572	Навчальний заклад: Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University	14 Джерело	0.1%
Снаговська	ID файлу: 1015114387	Навчальний заклад: Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University	25 Джерело	0.07%
робота 2.0.внесено правки 16.11	ID файлу: 1015606849	Навчальний заклад: Yuriy Fedkovych Chernivtsi National U..		0.07%
inoz_2020_068.pdf	ID файлу: EF-100000099352	Навчальний заклад: Yuriy Fedkovych Chernivtsi National Uni	55 Джерело	0.06%
educ_2017_188.pdf	ID файлу: EF-100000001911	Навчальний заклад: Yuriy Fedkovych Chernivtsi National Uni	13 Джерело	0.06%
educ_2020_165.pdf	ID файлу: EF-100000098649	Навчальний заклад: Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University		0.06%
Кожокар_Розвиток	ID файлу: 1015672239	Навчальний заклад: Yuriy Fedkovych Chernivtsi National Unive	5 Джерело	0.04%
Самараш Яна_2023	ID файлу: 1015619718	Навчальний заклад: Yuriy Fedkovych Chernivtsi National Univer	2 Джерело	0.04%
Студентська робота	ID файлу: 3676129	Навчальний заклад: National University Ostroh Academy	10 Джерело	0.03%
Студентська робота	ID файлу: 1015497426	Навчальний заклад: Taras Shevchenko National University of Kyiv		0.03%
Студентська робота	ID файлу: 1008093600	Навчальний заклад: Taras Shevchenko National University of	12 Джерело	0.03%
phil_2022_008.pdf	ID файлу: EF-100000248151	Навчальний заклад: Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University		0.03%
hist_2011_154.pdf	ID файлу: EF-11446	Навчальний заклад: Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University	2 Джерело	0.03%