

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

ID перевірки:
1016014014

Дата перевірки:
17.12.2023 15:50:41 EET

Тип перевірки:
Doc vs Internet + Library + DB

Дата звіту:
17.12.2023 15:55:48 EET

ID користувача:
34049

Назва документа: Пукас

Кількість сторінок: 89 Кількість слів: 24660 Кількість символів: 177278 Розмір файлу: 441.50 KB ID файлу: 1015700506

0% Схожість

Збіги відсутні

11.3% Цитат

Цитати

70

Сторінка 92

Не знайдено жодних посилань

1.78% Вилучень

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

1.42% Вилучення з Інтернету

152

Сторінка 93

0.46% Вилученого тексту з Бібліотеки

402

Сторінка 94

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**

**ЕТИЧНІ ТА ДИДАКТИЧНІ ПОГЛЯДИ
ІТАЛІЙСЬКИХ ГУМАНІСТІВ
ДОБИ ПІЗНЬОГО ВІДРОДЖЕННЯ**

Кваліфікаційна робота
Рівень вищої освіти – другий (магістерський)

Виконала:
студентка 2 курсу, 602 групи
Пукас Ірина Миколаївна
Керівник:
доктор історичних наук,
професор Боднарюк Б. М.

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

Чернівці – 2023

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. Проблема виховання гармонійної особистості в естетиці Ренесансу	17
РОЗДІЛ 2. Педагогічні ідеї гуманістів епохи чинквеченто	41
РОЗДІЛ 3. Виховні практики в контексті розвитку мистецтва чинквеченто	64
ВИСНОВКИ	91
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ	95

ВСТУП

Епоха пізнього європейського Середньовіччя (кінець XIV – початок XVII ст.) пройшла під знаком гуманістичних ідей Відродження і поставила на перше місце виховання освіченої гуманної людини. Людину проголошували головною цінністю на Землі; наголошували на її здатності перебувати в гармонії з природою, спільнотою собі подібних, з небесним вищим ідеалом – Богом. У цей період розроблялися нові напрямки виховання і навчання дітей, покликані розкрити у людині все найкраще. В оновленому вигляді з'явився ідеал освіченої, духовно, естетично й фізично розвиненої особистості, відповідний політичній системі, соціально-економічному простору і часу. Видатні представники Відродження слугували еталонами мудрості, високої моральності, духовності і своїм повсякденним життям прагнули наблизитися до ідеалу.

Освіченість стала нагальною вимогою часу. Спостерігалось нове піднесення педагогічної думки, яке було тісно пов'язане з інтенсивним розвитком мистецтва, літератури, наукових знань, появою книгодрукування. У зв'язку з великими географічними відкриттями XV-XVI ст. світ для європейця став ширшим, багатшим і привабливішим у своєму різнобарв'ї.

Гуманісти, аналогічно до античної епохи, зробили багато відкриттів у культурі, мистецтві та освіті. У класичній спадщині античності вони творчо використовували методи та напрямки формування ідеальної – всебічно розвиненої особистості, що було втрачено в наступні століття, і намагалися відродити традицію виховання фізично й естетично розвиненої людини, здатної на самостійні та корисні суспільству дії.

У своїх нових концепціях гуманісти відшукували цінні ідеї в традиціях рицарського виховання, закликали до фізичної та духовної досконалості людини. Рицарська культура виникла в дворянському середовищі, зазнала впливу міст, зуміла виробити свою специфіку формування благородного рицаря, для якого були характерні: військова доблесть, вірність сюзерену, заступництво

слабким, чемність і ввічливість, гучні подвиги в ім'я християнства або на славу дами серця. Рицарська література будувалася на світських мотивах і не завжди відповідала офіційній церковній моралі.

Педагоги-гуманісти, відповідаючи на потреби свого часу, прагнули виховати і дати суспільству сформовану суспільно значущу корисну особистість. У результаті склалася класична педагогічна тріада Відродження: класична освіта, інтенсивний фізичний розвиток, громадянське виховання, яка базувалася на трьох основних складових: Античності, Середньовіччя та ідеях – провісниках нового суспільства Реформації. У **XV-XVI** ст. ідеї рицарського виховання поступаються місцем новим тенденціям формування особистості, що відповідає духу протестантизму і новопосталого буржуазного суспільства. Зважаючи на викладені вище міркування, тему етичних та педагогічних поглядів італійських гуманістів можна вважати цілком **актуальною**.

Хронологічні рамки дослідження охоплюють період XVI ст. Чинквеченто – завершальний період епохи Відродження в Італії – мало величезне значення для європейської цивілізації. Гуманістичний світогляд, що сформувався в XIV-XV ст., з характерним для нього раціоналізмом і силою життєствердження з глибоким відчуттям краси людини і гармонії природи, вірою у найвищі творчі можливості особистості дало потужний стимул розвитку ренесансної культури і в **XVI** ст. Зробивши на цій основі великі коки, збагативши своїми новаторським пошуками, **XVI** ст. дало найбільш зрілі результати в літературі і мистецтві, соціально-утопічних уявленнях і філософії.

Об'єктом даного дослідження є гуманізм як інтелектуальний напрям, що позначив початок епохи Відродження у пізньосередньовічній Італії.

Предметом дослідження є етичні і дидактичні погляди італійських мислителів досліджуваного періоду.

Мета даного дослідження полягає в аналізі етико-педагогічних ідей італійських інтелектуалів зазначеного періоду. Виходячи з мети, завданнями роботи є:

- охарактеризувати зміни, що відбулись у сприйнятті італійськими мислителями гідності людини під впливом ідей гуманізму;

- проаналізувати зміст концепції італійських інтелектуалів гармонічного розвитку особистості;
- визначити зміст дидактичних концепцій XV ст.;
- з'ясувати специфіку дидактичних настанов Якопо Садолето;
- розкрити зміст релігійно-філософської та педагогічної системи Челіо Секондо Куріоне;
- з'ясувати особливості педагогічної програми Томмазо Кампанелі;
- визначити специфіку дидактичних методів в контексті наукової та художньої спадщини Леонардо да Вінчі;
- з'ясувати характерні риси навчальної програми Федеріко Цуккаро;
- висвілити процес теоретичного навчання в художніх майстернях Риму;
- охарактеризувати дидактичний процес в Академії Св. Луки.

Історіографія проблеми. Ренесансний гуманізм є предметом вкрай суперечливих оцінок в сучасній історіографії. Це стосується і розуміння головних ідейних тенденцій італійського гуманізму другої половини XV ст., його суспільної ролі. У роботах зарубіжних істориків стверджується концепція глибокої кризи гуманізму в Італії в останній третині XV ст., фактичної переорієнтації його на неоплатонічну основу, а відповідно і відмови від принципів світської громадянської етики в ім'я ідеалу споглядального життя (*vita contemplativa*). Характерне також прагнення багатьох дослідників заперечувати скільки-небудь помітний вплив гуманістичних ідей на суспільне життя того часу, звузити їх соціальне значення, підтримати висхідну до історіографії XIX ст. концепцію елітарності гуманізму.

Багатьом історикам другої половини XIX ст. було властиво трактувати гуманізм як новий світсько-раціоналістичний світогляд, що складався на протигагу схоластичній та релігійній традиції середньовіччя. Одну з найважливіших характеристик нової ідеології вони бачили в індивідуалізмі: ця позиція знайшла найбільш повне вираження в класичній праці шведського вченого Я. Буркхардта, якому італійське Відродження представлялося монолітним типом культури, позбавленої внутрішньої еволюції, але чітко

відмежованої від середніх віків такими специфічними рисами, як відродження античності, індивідуалізм і світськість [35].

Інша теза, притаманна історіографії того часу – про елітарність гуманізму, про вузько обмежений соціальний характер цього ідейного руху, скутого латинізованою освіченістю. По відношенню до гуманізму XV ст. прихильником такої концепції був Ф. Моньє, який пов'язував період справжнього відродження в Італії лише з кінцем XV – початком XVI ст. Саме в цей час, на думку Моньє, утверджується національна мова-провідник «народного духу» та «істинної віри», в той час як гуманізм попереднього періоду насаджував язичницьку, антихристиянську, книжну мудрість, рішуче відмежовуючись від неосвіченої черні [60].

Дослідниця історії культури і освіти італійського Відродження Н. Ревякіна дотримується думки, що гуманісти Відродження покладали надії в області вирішення суспільних завдань саме на систему освіти: тільки освічена людина, яка вміє довести свої думки до мас і змусити їх почувати себе, може досягти найкращих результатів в сфері політики і зробити життя народу гідним. У цьому випадку велику роль відіграє культура мови і ерудиція. На перший план виходить мистецтво риторики, володіння грамотною, зрозумілою мовою переконання. Для обґрунтування цієї думки дослідниця наводить значний фактичний матеріал – висловлювання відомих гуманістів Відродження [71-74].

Л. М. Брагіна, інша не менш відома дослідник, автор значного числа публікацій з культури Відродження, справедливо зауважує, що політична ідеологія Відродження була тісно пов'язана з «концепцією суспільної функції комплексу гуманітарних знань – *studia humanitatis*». Гуманісти у своїх творах посилалися на конкретні історичні події, так в умах читачів формувався образ представника епохи Відродження; гуманісти «відточували ідею про роль людського чинника в історії і законі спадкоємного розвитку суспільства культури», надаючи великого значення освіченості людини.

В освітніх системах Леонардо Бруні (1374-1444) і Маттео Пальмієрі (1406-1475) моральне виховання нерозривно пов'язане з громадянським. Л. М. Брагіна, досліджуючи системи виховання і освіти в період Ренесансу, акцентує

увагу на громадянських ідеях Пальмієрі, відзначаючи, що для цього гуманіста моральний обов'язок перед батьківщиною – найважливіший, а турбота про її благополуччя-вищий обов'язок кожної освіченої людини [33-34].

Можна помітити, що в роботах вищезгаданих дослідниць багато в чому подолані схематизм і однобічність в аналізі і оцінках гуманістичної освіти. Оперуючи великим фактичним матеріалом, вони виявили в гуманістичному спадщині складний, неоднозначний характер підходів до морального виховання. Так, на думку Н. В. Ревякіної, не всі гуманісти розглядали громадянське виховання як необхідну складову морального виховання. Наприклад, гуманіст Веджіо розумів моральне виховання в першу чергу як виховання поваги і морального обов'язку перед сім'єю. Н. В. Ревякіна, аналізуючи творчість Веджіо, відзначає відсутність в його роботах ідеї громадянського виховання [72, с. 78]

На особливу увагу заслуговує в даному контексті питання інтелектуального життя художника епохи Відродження у зв'язку з навчанням у майстерні та репутацією художників. Ф. Еймс-Льюїс (2000) [85] досліджуючи інвентарі XV ст., робить висновки про те, що соціальне і культурне життя майстрів перебувало в прямому зв'язку з археологією і з дискусією про перевагу мистецтв *Paragone*.

К. Робертсон у своїй публікації «Рим 1600. Місто та образотворче мистецтво за Климента VIII» (2015) [100] розглядає кінець XVI ст. як переломний етап в історії римського мистецтва. Тут вивчається патронаж папи і кардиналів, і їхні будівельні проекти. Розбір життя художників цього періоду – їхніх суперницьких відносин, особливостей оплати роботи, ставлення в суспільстві до майстрів з різних мистецьких центрів – належить до переваг цієї роботи і дає змогу точніше судити про майстерні кінця Чинквеченто. Крім того, тут міститься повна бібліографія досліджень цього періоду.

М. Дворжак в «Історії італійського мистецтва в епоху Відродження» (1927) [44] розглядав бачив майстерню як співтовариство майстрів, що розділяють спільні ідейні цінності свого часу і передають їх один одному. Пов'язуючи майстерню зі світом ідей, дослідники намагалися знайти загальні,

типові риси світогляду епохи в роботах майстрів. А. Шастель у роботі «Майстерні та стилі Ренесансної Італії» (1966) [88] у схожому ключі розглядав італійські майстерні другої половини Кватроченто як джерела поширення стилю. Серед не настільки численної узагальнювальної літератури про майстерні роботи подібного роду виділяються тим, що розглядають студію під кутом розвитку не стільки в конкретних художників, скільки в суспільстві загалом певних наукових знань і гуманістичних уявлень. Автори порушують проблеми зміни трактувань різних ідей і сюжетів в образотворчому мистецтві, при цьому знову ж таки не відображаючи всієї повноти поняття «майстерня», а виділяючи тільки одну його складову, пов'язану з поширенням ідей, але не з внутрішньою «кухнею» і творчим світом майстра.

Паралельно з роботами, що стосуються зовнішніх обставин, які впливали на майстерні, можна виділити також низку досліджень, в яких науковці розглядають студії в контексті внутрішнього світу і творчої волі конкретних майстрів. Насамперед, варто зазначити, що будь-яка монографія про ренесансного майстра хоча б частково зачіпає питання, пов'язані з його майстернею.

Численні монографії про окремих римських художників висвітлюють взаємодію майстрів один з одним, а також індивідуальний підхід майстра до живописної техніки та етапів створення творів. Організаторська та педагогічна діяльність одних представників римського мистецького середовища вивчена краще, ніж інших. Як правило, окремо розглядається майстерня Рафаеля, принципи роботи Мікеланджело, деякі майстерні кінця XVI ст. – Федеріко Цуккаро, Джироламо Муціано, Федеріко Бароччі, Кавалера д'Арпіно, але не завжди осмислюється вплив цих студій на інші майстерні Риму.

Початок спеціалізованого дослідження майстерні Рафаеля було покладено ще наприкінці XIX століття. Г. Доллмайр у статті 1895 р. розглядав майстерню як групу з понад ста учнів, більшість з яких, втім, були для автора лише безвольними наслідувачами [90]. На думку Доллмайра, після смерті майстра багато хто з них опинився під впливом Мікеланджело. Творча індивідуальність визнається в статті лише за Джуліо Романо. Автор явно перебільшив число

учнів Рафаеля, додавши послідовників. Втім, можна сказати, що тенденція вважати майстерню Рафаеля незмінною структурою, розрахованою на наслідувачів, збереглася і в другій половині ХХ ст. Так, В. Д. Дажина у статті «Римське оточення Рафаеля» описувала учнів майстра як «умілих копіїстів» [41].

Проблемам влаштування майстерні Мікеланджело з об'єктивних причин присвячено меншу кількість досліджень. Організація його роботи багато в чому не передбачала творчої участі учнів. У своїх статтях, присвячених розписам Сікстинської капели, Ф. Манчінеллі зазначила, що майстер досить продумано організовував працю своїх помічників, проте ж не підпускав їх ні до чого серйознішого за переведення картонів на штукатурку [95].

У працях Дж. Вайльда студія Мікеланджело представлена виключно роботами слабких наслідувачів, нездатних зрівнятися з ним у майстерності малюнка [107]. Однак це не пояснює, чому саме Мікеланджело не залучав їх до роботи.

Педагогічній спадщині Челіо Куріоне присвячена монографія італійського вченого Л. д'Аша [89], який стверджує, що по суті всі трактати італійського гуманіста і реформатора мають явно прикладний характер: це підручники і посібники, що являють собою суміш гуманістичних і релігійних поглядів і призначені для використання в якості інструментів виховання і самовиховання, а також для формування впевненості в собі та у своїй вірі. На його думку, практична установка теології та педагогіки Куріоне направлена в майбутнє і є провісницею педагогічних поглядів епохи Просвітництва [89, с. 170].

Українська історіографія досліджуваної теми представлена публікаціями Б. Года, в яких автор досліджує дидактичні погляди італійських гуманістів.

На основі аналізу змісту трактату Дж. Делла Каза «Галатео, або Про звичай» Б. Год оцінює його як один з найкращих взірців дидактичної літератури ХVІ ст., написаний у вигляді напучувань, твір став класикою особливого жанру – «посібників із “цивільності”» [37]. На думку вченого, новизна педагогічного підходу мислителя гуманіста полягала у тому, що процес виховання він розглядав крізь призму формування елементарних навиків спілкування і

культури поведінки у різних життєвих ситуаціях. У сприйнятті гуманістів «гарні манери» повинні бути надбанням громадськості, а не лише еліти, оскільки виховання, а не багатство і титули роблять людину благородною.

Вивчаючи проблему педагогічної інтерпретації дитячих ігор у **XVI–XVII** ст. [38], дослідник констатує, що характерне для доби Середньовіччя індиферентне ставлення європейців до дитячих ігор відходить на задній план, натомість в інтелектуальному середовищі починається активне обговорення даного питання. Як слушно зауважує автор, велике значення мали ідеї інтелектуалів, які прагнули повернути до життя античні підходи у справі до виховання всебічно розвинутої особистості. Сам для цього вони займалися пошуком, перекладом та популяризацією творчої спадщини античних педагогів.

Вчений виділяє ще один чинник, що суттєво вплинув на відродження до ігор: зростання уваги до теми дитини і дитинства в добу відродження час. На відміну від попередньої епохи середньовіччя, ці питання сприймаються по-новому, – усвідомлювалася їхня цінність і вагома роль на загальному життєвому шляху людини. Відповідно це, означало посилення уваги до всього, що мало стосунок до дитячого світу: сім'ї, виховання, освіти, одягу, годування тощо. Наголошується, суспільство почало більше цікавитися, в які ігри грають діти, наскільки вони відповідають їхнім можливостям і моральним якостям [38].

У статті О. Радул [70] проаналізовані погляди П. Верджеріо, Т. Кампанелли, Гуаріно да Вероне на суспільне дошкільне виховання. Розглянуто зміст, шляхи, особливості реалізації громадського виховання дітей дошкільного віку, запропоновані філософами та педагогами, зокрема роль держави, вимоги до вихователів, значення виховного середовища, облік вікових особливостей дітей дошкільного віку, створення в закладах дошкільної освіти умов для реалізації різноманітних дитячих потреб та інтересів, значення ігор та іграшок у вихованні тощо.

Джерельна база дослідження. Художників Ренесансу вирізняло незвичайне прагнення передати свої знання учням, це можна помітити в численних теоретичних працях і висловлюваннях майстрів, адресованих учням. Важливим джерелом є трактат тосканського Челліо Ченніні «Книга про

мистецтво або трактат про живопис» (1400 р.), який вважається першою науковою працею епохи Відродження. Митець висував вимоги до живописця як до ремісника відповідно до середньовічних традицій. Він навчав живописців розтирати фарби, заздалегідь готувати пензлики до роботи, навчав їх техніки малюнка і фрески [26, с. 28-29]. Таким чином Ченніні використовував привчання до ремесла, метод навчання, що виражається в планомірному, регулярному виконанні певних дій з боку художників-початківців, формуючи в них уміння і навички праці. Одним із методів навчання художника-початківця-живописця він вважав копіювання творів майстрів, вважаючи, що живописець-початківець повинен постійно працювати, змальовуючи з робіт, зроблених рукою відомих живописців. При цьому живописцю-початківцю він радив вибирати найкращого майстра, який має найбільшу славу. Надаючи великого значення малюванню з натури, він справедливо вважав його основним методом навчання [26, с. 37-38].

Ченніно Ченніні надавав значення вправам, учив своїх учнів малювати, не пропускаючи жодного дня, стверджуючи, що це принесе їм величезну користь [26, с. 38]. Разом з тим він висуває і низку нових вимог до художньої освіти. Зокрема, він вважає, що педагог методами наслідування і вправи, копіювання творів майстрів має формувати практичні навички малювання.

Відомий художник Леон Батіста Альберті основним методом навчання вважав малювання з натури, вважаючи, що якщо природа дала людям такий засіб, як вимірювання, то старанні живописці у своїй роботі повинні запозичувати їх у природи, утримуючи в пам'яті те, що вони в неї перейняли [16, с. 87]. Особлива цінність його праці в тому, що в художній освіті він пропонував активно використовувати методи викладання з натури, особистого показу і давав методичні рекомендації для початківців змальовувати з великих малюнків. Незважаючи на те, що робота написана понад 500 років тому, основні положення та висновки, які робить Альберті, принципово не розходяться із сучасними поглядами та настановами академічного малюнка.

Не можемо не зупинитися на спадщині Леонардо да Вінчі (1452-1519), який до мистецтва підходив з наукового погляду. Так, у своєму «Трактаті про

живопис» Леонардо да Вінчі розглядає специфіку образотворчого мистецтва як основного засобу в художній освіті. Леонардо да Вінчі, як і Альберті, вважав, що методикою навчання малюнку має бути малювання з натури. Натура змушує учня уважно спостерігати, вивчати особливості будови, думати і міркувати, що, своєю чергою, підвищує ефект навчання і викликає інтерес до знання. Особливу увагу він приділяв колективній і груповій формі навчання малюнку («малювати в товаристві»). Йому належить заслуга в розробці положень плернерного живопису. Виходячи з власної практики, він сформулював основні принципи художнього навчання – «повітряної перспективи» і світлотіньової та колірної побудови зображень, якими художники керуються до теперішнього часу.

Принципи виховання й освіти художника не могли не вплинути на розвиток педагогічної думки Ренесансу. В Італії, починаючи з першого десятиліття XV ст., один за одним з'являється ціла низка трактатів про виховання, написаних педагогами-гуманістами. До нас дійшло одинадцять італійських трактатів із педагогіки. Крім того, темі виховання присвячені численні листи гуманістів. Щоправда, серед цих творів ми не знайдемо спеціальних робіт, присвячених винятково тільки проблемам естетичного виховання. Це пояснюється тим, що в цю епоху художнє виховання, незважаючи на диференціацію духовного життя, ще тісно пов'язане із загальними питаннями виховання та ще не виокремилася в самостійну царину знання як щось автономне від інтелектуального, морального чи фізичного виховання.

«Чистої» естетики, «чистого» естетичного виховання ми не знайдемо в гуманістичній педагогіці, скільки б ми не шукали. Зате майже в кожному з педагогічних трактатів ми знаходимо докладні міркування про роль у вихованні таких видів мистецтва, як музика, література, ораторське мистецтво. І річ тут не в тому, що мистецтво визнавалося як важливий і необхідний елемент або засіб виховання. Зв'язок педагогіки й естетики тут глибший. Він визначається тим, що в естетичній культурі Ренесансу практичний, утилітарний елемент так само сильний, як і момент художній, естетичний. Тут мистецтво ще органічно включається в життя і саме життя трактується найвищою мірою художньо, пластично.

Естетичний момент у творчій спадщині гуманістів настільки сильний, що часом він визначає саму проблематику і зміст педагогічних ідей. Найбільш наочне уявлення про це дає трактат падуанського педагога П'єтро Паоло Верджеріо «Про шляхетні звичаї і вільні заняття» [7].

Естетичний елемент міститься вже в назві трактату, у самому понятті «вільні заняття». Це поняття дуже важливе для з'ясування характеру педагогічних теорій Ренесансу. Багато в чому воно походить від Аристотеля, який у VIII книзі своєї «Політики», заперечуючи проти професійних занять музикою, говорив, що мета музики міститься в ній самій. І тому музикою потрібно займатися не заради грошей або чогось зовнішнього, а виключно заради неї самої.

Аналогічну думку розвиває і Верджеріо, який вважає, що «вільні заняття» вільні від користі. Вони не дають жодної безпосередньої вигоди, зате приносять людині насолоду. «Вільні науки, – стверджує Верджеріо, – народжують у душах людей дивовижну насолоду і згодом приносять рясні плоди».

Ідеї, висловлювані в трактаті Верджеріо, ми знаходимо і в творах інших італійських педагогів-гуманістів. Великий інтерес у цьому відношенні представляє трактат Бруні Аретіно «Про літературні та наукові заняття» [5]. Він присвячений питанням освіти і виховання жінок і містить рекомендації та настанови про літературні заняття. Але зміст трактату виходить далеко за рамки практичного керівництва. Естетична оцінка та художні критерії постійно висуваються на перший план. Так, наприклад, говорячи про користь граматики, Аретіно пише, що наука ця відкриває не тільки правила і закони мови, а й «усю красу і витонченість мови. Завдяки їй ми пізнаємо багато чого з того, чого навряд чи могли б навчитися у наставника: звук, витонченість, гармонію, красу» [5, с. 52].

Твори Верджеріо, Бруні та інших італійських гуманістів свідчать про органічний зв'язок утилітарного й естетичного в педагогічній думці Відродження. Тут практична настанова переростає в художню оцінку, перелік літературних творів перетворюється на панегірик літературі, й увесь комплекс

моральних і педагогічних засобів слугує одній меті – вихованню в людині почуття краси, грації та гармонії.

Важливим джерелом для вивчення нашої теми є катехізис «Наставляння в християнській вірі», італійського гуманіста Челіо Секондо Куріоне, виданий 1549 р. Структура катехізису досить складна, на що спеціально вказано в заголовку: «...[наставляння] більш повне і ясне, ніж латинське, з деякими іншими благочестивими речами... Крім власне настанови, книга містить лист-звернення до дочок автора, тексти молитов, які слід вимовляти в різних випадках, а також лист із роз'ясненнями того, чому праведники в цьому житті страждають, а “негідники” живуть солодко, і кілька релігійних віршів самого Куріоне» [66].

Куріоне, який активно займався видавничою діяльністю, імовірно, прагнув до створення свого роду універсального твору, де, окрім власне роз'яснення основ християнської віри (у «Настанові»), містяться і духовні вправи (у формі молитов та віршів), і роз'яснення принципів виховання, виконане, з одного боку, у дружній, а з іншого – у повчальній формі. Тобто це свого роду методичний посібник із виховання та релігійної освіти дітей, а також слуг, про що автор спеціально згадує в тексті «Повчання». Відповідно до цього написано весь твір італійською мовою, а не латиною, з чого випливає, що Куріоне розглядав свій твір як педагогічний комплекс, призначений для широкого кола осіб, хоча більшість дослідників відносять його до суто доктринального жанру.

Цінні для нашого дослідження думки ми знаходимо в працях італійського письменника і просвітителя Томмазо Кампанелли (1569-1638). У своїй книзі «Місто Сонця», написаній наприкінці XVI століття, він зображує ідеальне, з його точки зору, суспільство, де немає приватної власності, де всі однаково трудяться, мають усі можливості займатися науками та мистецтвами, завдяки чому й здобувають художню освіту [14].

Художник і теоретик Федеріко Цуккаро, один з найвпливовіших учителів свого покоління, президент Академії малюнку в Римі, а також член академій Перуджі та Пармі, резюмував у своїх працях погляди теоретиків мистецтва XVI

століття [29]. Важливо, що судження Федеріко багато в чому ґрунтувалися на особливостях роботи майстерні його брата Таддео. Належну організацію Академія набула саме за Цуккаро. Його секретар Романо Альберті записував перебіг зборів 1593-99 рр., під час яких формулювалися цілі організації. Ці тексти є важливим джерелом, що дає змогу характеризувати творчі принципи роботи Римської Академії і порівнювати їх із роботою майстерень.

РОЗДІЛ 1. ПРОБЛЕМА ВИХОВАННЯ ГАРМОНІЙНОЇ ОСОБИСТОСТІ В ЕСТЕТИЦІ РЕНЕСАНСУ

У розвитку європейської філософії винятково важливу роль відіграли моральні та естетичні концепції Відродження. Саме в цей час виникає той широкий ідейний і культурно-філософський рух, що дістав назву «гуманізм». І хоча поняття «humanitas» важко перекласти адекватним за значенням терміном, проте очевидним є його зв'язок з ідеалами освіченої і добре вихованої людини. Роз'яснюючи сенс цього поняття, італійський гуманіст Геллій писав у XVI ст.: «Ті, хто створив латинські слова і хто правильно ними користується, розуміють під «humanitas», не те, що розуміє під цим словом чернь, що греки називають «філантропією» і що позначає якусь готовність допомагати і прихильність до всіх без розрізнення. Але «humanitas» означає приблизно те, що греки називали «праїдеїа»; а ми – освітою і навчанням добрим мистецтвом. Ті, хто широко бажають її і прагнуть до неї, ті є найбільш «humani». Прагнення до цього знання і навчання йому з усіх живих істот дані одній людині, і тому воно і називається «humanitas» [64, с. 43].

Ця увага до проблем людської особистості не була випадковою. Вона визначалася всім ходом соціально-історичного розвитку епохи Відродження. Розкладання феодального способу виробництва з його станово-ремісничим укладом життя і праці, розвиток міської культури, зародження нових суспільних відносин, що вивільняли особистість з обмежених станових відносин середньовічного суспільства, сприяли піднесенню людської особистості, утвердженню її гідності, її всебічному і гармонійному розвитку [81, с. 62].

Мабуть, жодна інша епоха не знала таких напружених та інтенсивних пошуків, які були властиві епосі Відродження. В цей час гармонія розуміється головним чином як проблема особистої культури, як проблема індивідуального розвитку особистості. Ще на світанку гуманістичного руху Франческо Петрарка висунув тезу, яка стане потім знаменем для всіх гуманістів: «Істинно шляхетна людина, – зазначав він, – не народжується з великою душею, але сама себе робить такою чудовими своїми справами» [25, с. 141].

Виступаючи проти станових привілеїв, Петрарка бачив гідність людини не в її походженні, а в ній самій. «Гідність не втрачається від низького походження людини, аби вона заслужила її своїм життям. І справді, якщо чеснота дає істинну шляхетність, я не бачу, що може перешкодити кому б то не було стати шляхетним» [25, с. 143].

У подальшому ідея гідності людини стає темою цілої низки спеціальних трактатів, що належать італійським гуманістам – Джаноццо Манетті, Поджо Браччоліні, Піко делла Мірандола та ін. На противагу середньовічній ідеології, гуманісти висувують положення про універсальний, безмежний розвиток людської особистості.

Переконання в універсальних можливостях людини характерне і для найбільшого представника філософії Відродження – Марсіліо Фічіно. Людина, згідно з Фічіно, не тільки творець самої себе, а й могла б створити весь всесвіт, якби мала на те знаряддя і необхідний матеріал. У цьому відношенні вона дорівнює богу. «Людина не бажає ні вищого, ні рівного собі і не допускає, щоб існувало над нею що-небудь, незалежно від її влади. Це стан одного тільки бога. Вона всюди прагне володарювати, всюди бажає бути вихваляемою і бути намагається, як бог. Намагається навіть існувати завжди, як бог» [23, с. 173].

Надзвичайно пластично, найвищою мірою скульптурно висловлює гуманістичну концепцію особистості Піко делла Мірандола. У своєму творі «Про гідність людини» він намалював яскраву картину устрою всесвіту, приділивши в ньому центральне місце людині. Людина, згідно з Піко делла Мірандола, посідає серединне становище між ангелами і тваринами; якщо вона розвиватиме всі свої здібності пізнання, то наблизитиметься до перших, а якщо житиме самими лише інстинктами, то опуститься до рівня других. Бог, створюючи людину, сказав їй: «Не даємо ми тобі, о Адаме, ні певного місця, ні власного образу, ні особливого обов'язку, щоб і місце, і особу, і обов'язок ти мав за власним бажанням, згідно з твоєю волею і твоїм рішенням. Образ інших творінь визначений у межах встановлених нами законів. Ти ж, не обмежений жодними межами, визначиш свій образ за своїм рішенням, у владу якого я тебе надаю. Я ставлю тебе в центрі світу, щоб звідти тобі було зручніше оглядати

все, що є у світі. Я не зробив тебе ні небесним, ні земним, ні смертним, ні безсмертним, щоб ти сам, вільний і славний майстер, сформував себе в образі, якому ти надаєш перевагу» [10, с. 507].

Людина, за словами Піко делла Мірандола, – майстер, скульптор свого власного образу, вона є те, що вона сама з себе робить [10, с. 507]. У цих словах виразилося кредо філософії гуманізму, її оптимізм, віра в безмежні можливості людини. Ця віра надихала гуманістів, породжувала надзвичайний ентузіазм у всіх галузях їхньої діяльності – у мистецтві, науці, вихованні тощо.

З іншого боку, самі гуманістичні уявлення про особистість були глибоко пов'язані з тим переворотом, що відбувався у філософському і науковому світогляді епохи. Уявлення про самоцінність і гідність особистості не могли виникнути на основі середньовічного світогляду, який розчиняв окрему особистість у божественному абсолюті.

Новий філософський і науковий світогляд породжував нове розуміння гармонії, її філософської та естетичної сутності. Філософським підґрунтям концепції був пантеїзм, що став, як відомо, першою формою нового, матеріалістичного світогляду. Яскравим свідченням цього розуміння є наступне міркування Д. Бруно: «Те, що викликає в мені любов до тіла, є певна духовність, видима в ньому і звана нами красою; і полягає вона не в більших або менших розмірах, не в певних кольорах і формах, а в певній гармонії та узгодженості елементів і фарб. Це показує певну, доступну почуттям, спорідненість тіла з духом...» [12, с. 56].

Пантеїстична філософія Відродження, що покінчила із середньовічним дуалізмом матерії і духу, побачила в природі творче, діяльне начало – *natura naturans*. Природа сама продукує всі форми речей, з яких найбільш ідеальною і такою, що відповідає сутності самої краси, формою є гармонія. В естетичній свідомості епохи Відродження гармонія виступає насамперед як розвиток творчих потенцій самої природи, як діалектична єдність тілесного і духовного, ідеального і матеріального. Таке розуміння гармонії ми зустрічаємо у всіх найбільших представників естетичної лінії Ренесансу – Альберті, Леонардо да Вінчі, Царліно, Дюрера та ін. Найвиразніше це нове розуміння простежується у

відомого італійського музичного теоретика і композитора Джозеффо Царліно. У його трактаті «Гармоністичні настанови» (1558 р.) ми знаходимо узагальнене вираження музично-естетичних концепцій гуманістичної естетики. Як і більшість мислителів Відродження, Царліно виходить з пантеїстичного розуміння гармонії, стверджуючи, що весь світ сповнений гармонії [78, с. 595]. За його словами, душа світу є гармонія. «Якщо світ творця створений сповненням гармонії, чому припускати людину позбавленою її? І якщо душа світу є гармонія, чи може наша душа не бути причиною будь якої гармонії і наше тіло не бути сполученим із душею в гармонії...» [11, с. 605].

Ця ідея про співмірність об'єктивної гармонії світу та внутрішньої людської гармонії дістає обґрунтування в теорії пристрастей, що походить від Кардано і Телезіо. Згідно з цією теорією темперамент людини зумовлюється певним співвідношенням матеріальних елементів, таких, як холодне й гаряче, вологе й сухе. Кожна пристрасть означає переважання одного з цих елементів над іншими [78, с. 596]. Усі ці пристрасті самі по собі згубні, тому що вони призводять до переважання якогось одного елемента в людській природі. Але якщо спробувати досягти певної гармонійної відповідності, певної «середньої величини» цих елементів, то, за словами Царліно, пристрасті стають не тільки корисними, а й навіть похвальними [11, с. 618].

«Співрозмірне співвідношення» – це якраз те, що ріднить між собою людські пристрасті та гармонію. «Ті ж самі співвідношення, – каже Царліно, – які є у вищеописаних якостей (тобто вологості, сухості тощо), є також і в гармоніях, тому що в одного й того самого результату не може не бути однієї й тієї самої причини, а ця причина у вищеописаних якостей і в гармонії – співмірне співвідношення. Отже, можна сказати, що співвідношення вищеназваних якостей, які є причиною гніву, страху або іншої пристрасті, ті ж самі, що й у гармоніях...» [11, с. 619].

Отже, людські пристрасті подібні до гармонії. За словами Царліно, вони ніби відображають її «статуру». Це й пояснює, яким чином світова гармонія стає внутрішньою гармонією людини, врівноважує її пристрасті та викликає в людині почуття надзвичайної радості, естетичного задоволення [11, с. 619].

Вищу і найбільш піднесену насолоду приносить людині осягнення гармонії. Людина, позбавлена здатності розуміти гармонію, не в змозі отримувати задоволення й узагалі радіти: «Той, хто не отримує задоволення від музики, – каже Царліно, – створений без гармонії, тому що, якщо всяка насолода й задоволення походять від подібності, то з необхідністю впливає, що якщо кому-небудь не подобається гармонія, то вона в ньому якоюсь мірою відсутня і в якомусь відношенні її він невіглас» [11, с. 609].

Нове гуманістичне розуміння гармонії ми знаходимо і в трактатах знаменитих художників Ренесансу – Леонардо да Вінчі, Альберті, Дюрера та інших. Розгорнуте вчення про гармонію викладає Альберті у своєму трактаті про архітектуру. Він пише, що краса речей складається з трьох елементів: числа, обмеження і розміщення. Але для повного уявлення про сутність краси цих елементів недостатньо. «Є щось більше, – каже Альберті, – що складається з поєднання і зв'язку всіх цих трьох речей, щось, чим чудово осяває весь лик краси. Це ми назвемо гармонією, яка, без сумніву, є джерелом усілякої принади і краси. Адже призначення і мета гармонії – упорядкувати частини, взагалі кажучи, різні за природою, якимось досконалим співвідношенням так, щоб вони одна одній відповідали, створюючи красу... І не стільки в усьому тілі загалом або в його частинах живе гармонія, скільки в самій собі та у своїй природі, тож я назвав би її співпричасницею душі й розуму. І є для неї величезне поле, де вона може проявитися і розквітнути: вона охоплює все життя людське, пронизує всю природу речей. Бо все, що виробляє природа, все це відповідає закону гармонії. І немає в природи більшої турботи, ніж та, щоб вироблене нею було цілком досконале. Цього ніяк не досягти без гармонії, бо без неї розпадається вища згода частин» [17, с. 318].

Таким чином, гармонія в Альберті – це ціле, що складається з таких елементів, як число, обмеження і розміщення, але до них не зводиться. Як і в багатьох теоретиків Відродження, в Альберті ми знаходимо сильний вплив неоплатонізму. Так, визначення краси, яке дає Альберті, майже буквально відтворює знамените визначення прекрасного, дане Платоном. У ньому знову-таки відмітною особливістю краси оголошують гармонію: «Краса є сувора

відповідна гармонія всіх частин, об'єднаних тим, до чого вони належать, – така, що ні додати, ні зменшити, ні змінити нічого не можна, не зробивши гірше. Велика це і божественна річ, здійснення якої вимагає всіх сил мистецтва і обдарування, і рідко коли навіть самій природі дано народити на світ що-небудь цілком закінчене і в усіх відношеннях досконале... Зі сказаного, я вважаю, ясно, що краса, як щось властиве і природжене тілу, розлита по всьому тілу тією мірою, якою воно прекрасне» [17, с. 178].

Подібні міркування про красу і гармонію досить поширені в естетиці Відродження. Аналогічним чином визначає красу й Аньоло Фіренцуола. Окрема частина людського тіла, на його думку, якщо вона відповідає своїй власній мірі, своєму призначенню, може бути названа цілком прекрасною. Однак досконала, божественна краса справді вимагає гармонії різноманітних частин. ...Краса – не що інше, як упорядковане співзвуччя (*concordia*) і ніби гармонія, що сокровеним чином впливає з поєднання, з'єднання і зв'язку багатьох частин... Я кажу «співзвуччя і немов гармонія» як порівняння, бо, подібно до того як здійснюване музичним мистецтвом співзвуччя високих і низьких і різних інших тонів породжує красу співочої гармонії, так і окремі частини – товста, тонка, біла, чорна, пряма, крива, маленька, велика, – будучи сполучуваними та з'єднуваними разом природою в незбагненній пропорції, створюють те щасливе поєднання, ту гідність, ту співрозмірність, яку ми називаємо красою» [2, с. 563].

Естетика Відродження не просто декретує гармонію як естетичний принцип, а й розглядає її як етичну норму, як моральний принцип, що відповідає внутрішній природі людини. Виступаючи проти аскетизму середньовічної моралі, естетика Відродження визнає всіляку чуттєву красу, всіляку чуттєву насолоду і задоволення. Навіть елементарні чуттєві насолоди отримують реабілітацію в естетиці Відродження. Середньовічному протиставленню тіла і духу, почуття і пізнання, істини і краси протиставляється ідея їхньої єдності, гармонії. Це завдання бере на себе епікурейство в особі одного з видатних італійських гуманістів Лоренцо Валла.

У трактаті «Про насолоду» основні положення епікурейської етики Валла викладає у формі філософської суперечки трьох осіб: стоїка Леонардо Бруні,

епікурейця Антоніо Бекаделлі та християнина Нікколо Нікколі. Розвиваючи принципи епікурейської етики, Бекаделлі оголошує вищим благом і кінцевою метою людського життя насолоду. Аскетичним принципам християнської моралі він протиставляє захоплений опис різних видів чуттєвих насолод: краси людського тіла, чуттєвої любові, приємних звуків, рясної їжі, п'яних напоїв тощо. Але найхарактерніше в трактаті Валли – це те, що християнство йде назустріч епікуреїзму і не тільки не спростовує принцип насолоди, а й дає йому теологічне обґрунтування. Адже бог як сукупність усіх благ – головна умова блаженства, він сам є не чим іншим, як насолодою. І рай, оскільки він передбачає насолоди душі й тіла, є чуттєвою насолодою, піднесеною на небо. Фактично епікуреєць і християнин стоять на одній гедоністичній позиції. Різниця тільки в тому, що перший хоче влаштувати на землі небесний рай, а останній – помістити на небі земний рай [73, с. 12].

У трактаті Валли все чуттєве і земне отримує моральне та естетичне визнання. Тут детально розбирається значення краси чоловіків, жінок, користь музики, їжі, вина тощо. Краса, на думку Валли, є даром тіла, і він ставить її в один ряд з такими його благами, як здоров'я і сила. Однак краса краща за силу і здоров'я. Вона – найкращий витвір природи, яка тільки для того народжує деяких людей негарними, щоб гарні люди були помітнішими і виділялися на їхньому тлі [18, с. 111].

Але як поєднати насолоду з користю, яким чином поєднати визнання чуттєвих задоволень з ідеєю важливої виховної ролі мистецтва? Для вирішення цього питання естетика Відродження зверталася до вивчення природи. Саме в природі вчені Відродження сподівалися знайти об'єктивну основу єдності чуттєвої краси й універсальних законів світової гармонії. Згідно з поглядами, що їх розвивали в естетичних і мистецьких трактатах цього часу, чуттєва радість, яку ми відчуваємо при сприйнятті краси, виникає не з одностороннього подразнення почуттів, а завдяки їхній зустрічі з об'єктивною гармонією природи. Ця гармонія може бути виміряна і може отримати математичний вираз [80, с. 125].

Математична закономірність – єдиний критерій істинної відповідності мистецтва законам природи, художньої гармонії – гармонії, що панує у світі. Звідси слідує надзвичайно поширені в епоху Відродження пошуки «золотого перетину», «оптимальної пропорції». Леонардо, Дьльберті та Дюрер шукають її в образотворчому мистецтві, Глареан і Царліно – у музиці. Обґрунтовуючи універсальне значення пропорцій для мистецтва, Лука Пачолі пише трактат «Про божественну пропорцію» («Divina proportione», 1509), що, як впливає із заголовка, був написаний для всіх, хто займається «філософією, перспективою, живописом, скульптурою, архітектурою та музикою». Згідно з Пачолі, пропорції існують не лише в математиці, а й у медицині, в географії, в механіці, тобто в усіх відомих науках і ремеслах [84, с. 37]. Особливу роль пропорція відіграє в мистецтві, де вона – «мати і цариця [84, с. 37]». Без неї неможлива ні побудова перспективи в живописі, ні створення архітектурних споруд, заснованих, за Пачолі, на пропорціях людського тіла, ні ліплення скульптури, в основі якої лежить принцип золотого перетину. Якщо середньовічні мислителі пов'язували гармонію і пропорцію в мистецтві з містикою чисел, то Пачолі шукає пропорцію не в числових комбінаціях, а у відношеннях геометричних фігур (його трактат містить спеціальний розділ про правильні багатогранники, в якому, відроджуючи платонічну ідею про те, що в основі світових стихій лежать певні стереометричні утворення (тетраедр – вогонь, ікосаедр – вода, октаедр – повітря, гексаедр – вода, додекаедр – ефір) [19, с. 181]. Пачолі намагається визначити і обчислити геометричні принципи, що лежать в основі будови речей, і, таким чином, звести пропорцію в керівний принцип виміру людини і вивчення природи.

Таким чином, саме вивчення природи, інтерес до природних засад будови речей, давало наукове обґрунтування тій вірі в гармонію фізичного і духовного, яка лежала в основі уявлень гуманістів про людину. Краса і гармонія, в їхньому уявленні, є відображенням творчої активності природи, яку людина може виразити математичним шляхом і зробити її предметом свого наслідування [84, с. 38].

Водночас, перевіряючи гармонію геометрією, мислителі Відродження зовсім не зводили її до раціональних математичних принципів, як це було властиво естетиці середньовіччя. Навпаки, для них внутрішня краса людини вже ніяк не вкладається в традиційні естетичні категорії. Тому вони звертаються до нових естетичних понять, які, на відміну від гармонії та пропорції, не піддаються математичним визначенням, але, тим не менш, слугують доповненням і розвитком цих понять. Таким поняттям була грація [81, с. 65].

Так, італійський філософ Марсіліо Фічіно, відкидаючи середньовічні уявлення про прекрасне як прояв трьох начал – порядку, міри і вигляду, вважав, що основою краси, а особливо краси людського образу, є грація. Грація надає предмету особливої краси і принадності, яку не може дати нормативна правильність. Одна людина може мати більш правильні пропорції, ніж інша, але красивішою і привабливішою буде та, в якій проявляється більше грації та витонченості. Тому Фічіно вважає грацію відмітною ознакою краси. Узагальнюючи свої міркування про сутність краси, він доходить висновку, що «краса є якась принада – жива й духовна, влита осяйним променем бога спершу в ангела, потім у душі людей, у форми тіл і звуки, що за допомогою розуму, зору й слуху живе й тішить наші душі, тішачись, вабить і, ваблячи, запалює палаючою любов'ю...» [23, с. 182].

Аньоло Фіренцуола в трактаті «Про красу жінок» дає досить послідовну розробку поняття «грація». Говорячи про красу, гармонію і грацію, Фіренцуола має на увазі головним чином їхні прояви в людському тілі. Так само як і Фічіно, Фіренцуола своїм вченням про грацію приховано полемізує із середньовічним нормативізмом. Людська краса якраз і вирізняється тим, що може проявлятися навіть у тілі, позбавленому звичної міри чи порядку. «Грація, – писав Фіренцуола, – не що інше, як певне сяйво, яке виникає потаємним шляхом від певного, особливого поєднання деяких частин тіла, яких же саме, ми сказати не можемо: чи то цих, чи то тих, які одна з одною поєднуються в закінченій красі чи довершеності, взаємно обмежуються та прилаштовані одна до одної. Сяйво це спрямовується до наших поглядів із таким захватом для них, із таким задоволенням для душі й радістю для розуму, що вони негайно ж примушені

мовчки спрямовувати наше бажання до солодких цих променів. І тому... ми дуже часто бачимо, що обличчя, окремі частини якого не мають звичайної міри краси, випромінює те сяйво грації, про яке ми говоримо... А називається це слово «gratia» тому, що вона робить для нас милою (grata), тобто дорогою, ту, в якій сяє цей промінь, в якій розлита ця потаємна пропорція...» [3, с. 564].

Вчення про грацію, що виникло в епоху Відродження, було пов'язане з новим розумінням мистецтва, природи і матерії. Пантеїстична філософія Відродження одухотворила природу. Вона побачила в ній активну, діяльну силу. На зміну статичному й формальному розумінню краси та гармонії прийшла естетична свідомість, що розуміє красу динамічно і сприймає красу руху, зміни та розвитку міри [81, с. 71].

У системі естетичних і філософських поглядів Ренесансу всі ці загальні уявлення про гармонію, грації або пропорції не були абстрактними принципами, плодом кабінетної вченості. Естетика гуманістів органічно пов'язана з життям, з мистецтвом, з вихованням активної, діяльної особистості. Тому уявлення про гармонію й розвивалися відповідно до питань реальної життєвої практики, вони слугували принципами естетичного й художнього виховання людини.

Виховання – один з головних видів діяльності гуманістів. Вони не тільки пишуть педагогічні трактати і перекладають твори античних авторів про виховання, а й самі займаються вихованням та освітою, застосовуючи на практиці принципи гуманістичної етики й педагогіки. «Ах, яка поважна і корисна праця, – вигукує із захопленням один із гуманістів, – цілий день носити дітей на руках, цілувати їх, лизати язиком, співати їм пісеньки, розповідати безглузді казки, лякати їх лісовиком, дурити, грати в зозулю і докладати всіх старань, аби зробити їх гарними, здоровими, веселими, веселими, смішними і задоволеними цілком із їхнього чуттєвого боку» [60, с. 47].

Один з перших дослідів гуманістичного виховання здійснив відомий падуанський гуманіст Вітторіно да Фельтре. В 1423 р. на запрошення маркіза Франческо Гонзаго він приїжджає до Мантуї. Тут у замиському будинку, що одержав згодом назву «La Casa Giocosa» («Радісний дім»), він засновує перше у

своєму роді «експериментальне підприємство», де на практиці перевірялися педагогічні теорії та уявлення італійських гуманістів.

У системі виховання Вітторіно дістали відображення гуманістичні уявлення про ідеал гармонійної і всебічно освіченої людини. Вітторіно будував свою систему навчання, виходячи з принципу одночасного і рівномірного розвитку розуму, тіла і духу. Тому в мантуанській школі поряд із вивченням стародавніх мов, історії, граматики та математики велику увагу приділяли заняттям на відкритому повітрі, різного роду фізичним вправам – боротьбі, бігу, плаванню, грі в м'яч, стрільбі з лука тощо [4, с. 200]. Певною мірою ці вправи були продиктовані практичними потребами, необхідністю виховання у майбутніх державних і громадських діячів навичок до війни, які були аж ніяк не зайві в багатому на всілякі війни італійському житті XV ст. Але водночас Вітторіно бачив у цих заняттях і засіб розвитку грації та гармонії, здатності легко й вільно володіти своїм тілом. Вітторіно були близькі платонівські ідеї про виховання внутрішнього світу людини за допомогою заняття музикою, і тому він відводив значне місце цьому мистецтву у вихованні дітей, навчаючи їх співу та грі на музичних інструментах [62, с. 51].

Мантуанська школа не переслідувала будь-яких спеціальних або професійних цілей. Система освіти Вітторіно будувалася на викладанні так званих «вільних дисциплін», які, будучи передумовою для подальшої спеціальної освіти, мали на меті виховання цілісності та всебічності знання. «Судження, мудрість і цілісність, – говорив учитель Вітторіно Верджеріо, – культивуються за допомогою вільного виховання» [9, с. 91]. Навчаючи своїх учнів граматики, поезії чи музики, Вітторіно вбачав у цих предметах не засіб для професійних цілей, а до певної міри самоціль: поезія та риторика мають виховувати в учнях здатність самостійно й добре говорити, музика – відчувати гармонію, гімнастика повинна навчити гармонії і грації рухів і т. д. [71, с. 17]

Усе це свідчить про те, що у Вітторіно, як і згодом у більшості італійських педагогів-гуманістів, велике місце в системі педагогічної теорії та практики посідає естетичний момент. Не враховувати цю обставину – значить не розуміти внутрішньої духовної атмосфери італійської культури епохи Відродження, в

якій практичний, утилітарний елемент так само сильний, як і момент художній, естетичний. Виходячи з цього, необхідно вказати на цілковиту неспроможність думки англійського філософа Герберта Ріда, який у своїй книжці «Виховання засобами мистецтва» дає таку характеристику педагогіки Відродження: «Гуманістична традиція виховання, як її відобразили Вітторіно та Агрікола, стоїть повністю на боці раціоналістичної або логічної структури навчання. Це – світ граматиків. Мистецтво визнається тільки як відпочинок від напруженості думки. Музика – мистецтво, найбільш високо оцінюване Платоном, – вважається найвищою мірою підозрілим заняттям, тільки поступкою поміркованості. Якщо живопис і скульптуру визнають більш значимими поняттями, то тільки тому, що вони можуть бути більш повчальними як засоби вивчення історії та стратегії» [98, р. 63].

Як ми бачили, ця оцінка не відповідає дійсній практиці гуманістичного виховання, як вона будувалася, наприклад, у мантуанській школі. Вона не відповідає внутрішньому характеру гуманістичної педагогіки та естетики, які органічно включали мистецтво в життя і саме життя трактували найвищою мірою художньо, постійно прагнучи знайти в ньому виразний, естетичний елемент. З цього приводу можна послатися на авторитет відомого дослідника педагогіки Ренесансу В. Вудворта, який у своєму дослідженні педагогічної теорії Відродження вказує, що саме виникнення гуманістичної педагогіки в Італії було зумовлене, зокрема, відродженням «інстинкту італійських народів до краси і гармонії» [108, р. 5]. Стосовно педагогічної системи Вітторіно Вудворт пише: «Його доктрина полягає в тому, що виховання полягає насамперед у вихованні сприйняття і почуттів, і тому естетичний елемент посідає в ній значне місце. Він проявляється в оформленні шкільних будівель, майданчиків для ігор. Вітторіно домагається його і в ході та в манерах учнів. Він симпатизує платонівській теорії музичних ладів» [108, р. 20].

Усе це свідчить про необґрунтованість спроб звести педагогічну теорію Ренесансу до голого утилітаризму і практицизму, відмовити їй в естетичному значенні. Навпаки, естетичний елемент тут настільки сильний, що він певною мірою домінує в педагогічній теорії, визначає її зміст і проблематику. Справді,

більшість педагогічних трактатів, що з'являються в XV ст. в Італії, приділяє багато місця питанню про роль різних видів мистецтва у вихованні, таких, як риторика, література, музика. Ці проблеми ми знаходимо в трактатах Паоло Верджеріо «Про шляхетні заняття і звичаї юнацтва» (1393 р.), Маттео Веджіо «Про виховання дітей та їхні добрі звичаї», Джіаноццо Манетті «Про вільне виховання», Леонардо Бруні «Про навчання літературі» (1405), Баттісто Гуаріно «Про порядок навчання і вивчення» (1459), Енея Сільвія Пікколоміні «Трактат про вільне виховання» (1450), Леона Баттіста Альберті «Турботи про сім'ю» (1433) та ін. У цих трактатах на основі вивчення педагогічних творів Платона, Арістотеля, Плутарха, Квінтіліана закладаються теоретико-теоретичні основи гуманістичної педагогіки. Характерно, що з усіх античних авторів найбільший вплив на педагогіку Ренесансу справив Квінтіліан. Його трактат «Про виховання оратора», уперше перекладений у XV ст., мав, мабуть, більшу популярність, ніж твори Платона й Арістотеля. У вченні Квінтіліана гуманісти бачили ідеальну систему виховання, цілком застосовну до сучасних умов [72, с. 78]. На перший погляд цей погляд здається обмеженим. Однак той факт, що ідеал гуманістичного виховання збігався з концепцією освіченої людини, яка вміє добре говорити, не був випадковістю. Він відповідав дійсним практичним потребам освіти в епоху Відродження. Виховання вищого класу мало на меті підготувати людей, здатних посісти важливе місце в суспільному житті країни, – державних діячів, учителів, учених, вищу церковну знать. У цьому соціальному середовищі широка освіта в поєднанні з умінням говорити була критерієм того, наскільки особистість відповідає своєму місцю в суспільстві.

Щоб ознайомитися з принципами гуманістичної педагогіки, достатньо звернутися до змісту одного з педагогічних творів – трактату падуанського педагога Верджеріо «Про шляхетні звичаї і вільні науки», який справив величезний вплив на інших педагогів. У ньому ми знаходимо узагальнення теорії та практики гуманістичної педагогіки. Трактат починається з питання про користь виховання. Виховання має стати, на думку Верджеріо, головною метою як держави, так і батьків. Звичайно, важливо дати дітям гарне ім'я, квітуху батьківщину, але все це не може замінити собою виховання [9, с. 72]. Виховання

має враховувати індивідуальні особливості особистості, розвивати в одному пам'ять, в іншому – слух, у третьому – любов до тіла тощо. Верджеріо ділить життя людини на два види: споглядалне і діяльне, практичне. І для того і для іншого виду діяльності необхідно зайнятися наукою. Наука потрібна навіть солдату, який веде діяльний спосіб життя, оскільки вона дає йому відпочинок. У науках лежить джерело слави й основа чесноти [8, с. 95].

У трактаті Верджеріо «Як слід розпізнавати звичаї та схильності юнаків, а також як їх слід оцінювати» дається визначення поняття «благородні або вільні заняття» (liberia studia): «Ми називаємо ці заняття вільними, тому що вони гідні вільної людини; це ті заняття, якими чеснота й мудрість розвиваються або вирощуються і якими тіло й душа прихильні до всього найкращого... Тому треба намагатися всіма способами спрямовувати людей з раннього дитинства до них і до мудрості» [8, с. 102].

Згідно з Верджеріо, вільні заняття приносять людині не тільки користь, а й насолоду. Гуманіст докладно зупиняється на педагогічному значенні різних видів задоволень. Велику насолоду доставляють людині заняття різними видами наук. Виховне значення мають і мистецтва. Верджеріо розвиває поширену в гуманістичних трактатах думку про те, що треба розвивати не тільки дух, а й тіло. Для цього в систему виховання необхідно включати спортивні ігри та заняття: їзду верхи, гімнастику, біг, військові вправи [9, с. 190].

Гуманістична педагогіка, як вона сформульована у Верджеріо, ґрунтується на принципах гармонійного і всебічного виховання людини. З точки зору першого принципу необхідно розвивати в людині не тільки дух, а й тіло. Гармонія тіла й духу – основа краси в розумінні теоретиків Відродження. Вона – кінцева мета теорій гуманістичного виховання [74, с. 79].

Поряд з ідеєю гармонійного виховання гуманісти обґрунтовують принцип всебічного навчання і виховання. Це означає, що будь-яка освічена людина, незалежно від роду занять, повинна володіти універсальними знаннями й уміннями: вона має знати філософію й уміти скакати верхи, знати стародавніх поетів і мати медичні пізнання, уміти малювати та володіти грою на музичних інструментах, знати математику й уміти гарно говорити і т.д. У перебільшено

гротескній формі цю ідею універсального виховання розвиває в подальшому видатний письменник Відродження Франсуа Рабле. У своєму романі «Гаргантюа і Пантагрюель» (1533), нещадно критикуючи систему релігійного виховання, він дає апологію нової світської освіти. У романі докладно описується, як виховувався Гаргантюа. Після того як з ганьбою вигнали педагогів-схолостів, які навчали його, Гаргантюа навчався за новою системою. Він вдосконалює свій розум, щодня протягом кількох годин займаючись читанням, розвиває тіло, займаючись грою в м'яч; він вивчає математику, займається музикою, вправляється у військовому мистецтві, вивчає астрономію й отримує потрібні відомості про рослини та тварин наочним способом: за обіднім столом або на прогулянках [24, с. 61].

Описуючи Телемську обитель, Рабле говорить про універсальну освіченість її мешканців: «Усі вони були так тонко освічені, що не було серед них таких, хто не вмів би читати, писати, співати, грати на музичних інструментах, говорити п'ятьма-шістьма мовами...» [24, с. 123].

Гуманістичні вчення про виховання ґрунтувалися на ідеї свободи й гідності людської природи. Гуманісти вважали, що прагнення до добра і чеснот закладено в самій природі людини. Тому виховання має ґрунтуватися на вільному розвитку цієї природи; воно не повинне її пригнічувати або сковувати, а допомагати їй вільно розвиватися. В утопічному Телемському абатстві Рабле немає жодних обмежень, статусів чи законів, окрім одного: «Роби, що захочеш» [24, с. 123].

У гуманістичних вченнях про виховання надається велике значення мистецтву. У вченнях Верджеріо, Веджіо, Бруні поезія, музика, красномовство – необхідний елемент гуманістичного виховання. «Мистецтво, – писав італійський гуманіст Леонардо Бруні, – надійніший вождь, ніж природа» [5, с. 56]. Про значення, яке гуманісти надавали мистецтву як засобу виховання, свідчить трактат Салютаті: «Про те, що медики повинні вчитися красномовства, і про скромність, чеснота вона чи ні». Цей трактат – полеміка з одним із листів Петрарки, в якому висловлювалася думка про те, що красномовство не обов'язкове для медика. Салютаті, полемізуючи з Петраркою, доводить, що хоча

красномовство не потрібне для медицини, але для медика воно необхідне, тому що кожна людина не має бути вузьким фахівцем, а має володіти широкими пізнаннями в галузі науки і мистецтва [33, с. 17].

Визнаючи мистецтво одним із засобів виховання цілісної і гармонійної людини, мислителі Відродження виступали водночас проти перетворення його на просту дидактику, на повчальний засіб виховання, на урок моралі й чесноти. Один із найбільших теоретиків поезії Лодовіко Кастельветро виступає проти аристотелівської теорії катарсису, доводячи, що метою поезії має бути не повчання, не досягнення чесноти за допомогою очищення, а естетична насолода. Необхідно відрізнити науку від поезії: перша має доставляти істину, друга – радість. Поет не повинен ставити перед собою завдання відкриття істини, його призначення – «приносити задоволення і освіжати уми неосвіченої більшості простих людей». Якщо ж поезія займатиметься пошуками істини, то, отже, вона не зможе приносити задоволення неосвіченій більшості, котрій наука і філософія недоступні, а звертатиметься лише до освіченої меншини, та й то тільки заради повчання [79, с. 121].

Те, що робить Кастельветро стосовно поезії, роблять стосовно музики видатні музичні теоретики епохи Відродження – Глареан у Німеччині, Царліно в Італії. Століттями підпорядкована вузькоморалістичному тлумаченню, музика вперше набуває в цих теоретиків самостійного значення, як мистецтво, здатне принести народові насолоду і радість. «Музика – матір насолоди, – писав в XVI ст. Глареан, – Я вважаю набагато кориснішим те, що служить для насолоди багатьох, ніж те, що служить для насолоди деяких» [цит. за: 79, с. 147].

Сучасник Глареана, італійський композитор і теоретик Джозеффо Царліно, виступаючи проти середньовічного утилітаризму в розумінні музики, протиставляє йому аристотелівське вчення про мистецтво як інтелектуальну розвагу, як засіб заповнення вільного дозвілля. Ставлячи питання про мету вивчення музики, він пише: «Добре освічена людина не може не знати музики... Дехто думає, що музику потрібно вивчати для того, щоб розважати й захоплювати слух, для того, щоб удосконалити це почуття так само, як удосконалюється зір, коли очі із захопленням і насолодою споглядають річ

гарну та співрозмірну. Але, по правді кажучи, музика не повинна вивчатися з такою метою... Інші бажають, щоб музики вчилися лише як одного з вільних мистецтв, у яких вправляються винятково люди шляхетного звання, бо вона спонукає душу до доблесті та керує пристрастями, привчаючи до гідного вислову радості й печалі, прищеплюючи нам добрі вдачі абсолютно так, як гімнастика привчає тіло до деяких добрих правил і звичок...

Отже, потрібно вивчати музику не як щось необхідне, а як мистецтво, вільне й поважне, щоб за допомогою нього ми могли б набути гарного й доброго стану, який привів би нас до добрих вдач, спонукаючи звернутися до інших, корисніших і необхідніших, наук, і змусив би нас проводити час гідним чином. І це має бути головним або останнім, що ми мали намір сказати...» [11, с. 607]

Сенс наведеного вище уривку – в утвердженні того, що виховне значення музики не обмежується розвагою почуттів, удосконаленням розуму або вихованням моралі. Хоч би якими поважними були ці цілі, вони, на думку Царліно, явно недостатні. Справжня мета виховання і навчання музики міститься в ній самій: вона має заповнити вільне дозвілля людини, бути предметом вільного від повсякденних турбот заняття. Тільки в цьому разі музика зможе виконувати виховні функції: формування вдач, виховання розуму, підготовку до вивчення інших необхідних наук [79, с. 153].

Велику увагу Царліно приділяв особистості композитора і музиканта. Його ідеалом було повне злиття теорії та практики, єдність теоретичного і практичного володіння музикою. Царліно змальовує композитора в дусі ідеалу «homo universalis». У 35-му розділі свого «Встановлення гармонії» він говорить про виховання композитора, вимагаючи від нього універсальних знань. Крім знання власної музичної теорії композитор має бути добре обізнаний у геометрії, арифметиці, граматиці, діалектиці, тобто мистецтві доказу, історії, риториці. Поряд із цим він повинен також володіти практичними навичками в галузі музики – вміти грати на монохорді, налаштовувати інструмент тощо. «Музикант – практик без знання теорії або теоретик без практики завжди може помилятися і складати неправильне судження про музику. І абсолютно так само,

як було б безглуздо вірити лікарю, який не володіє знанням обох речей, так само воістину був би дурнем і божевільним той, хто поклався б на судження музиканта, тільки практика або тільки теоретика» [11, с. 628-630]. Таким чином, ідеалом для Царліно є такий музикант, який досконало володіє як теорією, так і практикою мистецтва.

Ця єдність теорії і практики – новий естетичний принцип, який виробляє тільки естетика Відродження. В середні віки ідеалом музиканта був тип абстрактного знавця-теоретика, який не принижувався до практичних занять музикою, надаючи це заняття музиканту-виконавцю, співаку. Лише в епоху Відродження установка на практику мистецтва дозволила подолати той багатовіковий конфлікт між теорією і практикою, який лежав в основі всієї музичної естетики Середньовіччя [83, с. 193].

Усе це визначило розуміння високого призначення художника, поставило його в центр естетичних проблем Відродження. Цим пояснюється та увага, яку приділяють особистості художника. Саме в XVI ст. з'являються перші біографії композиторів.

Царліно вважає, що композитору слід володіти широкими природничо-науковими уявленнями. Його естетичні судження про інструментальну музику мають базуватися на знанні математичної та акустичної природи музики, його оцінка вокальної музики – на знанні граматики, діалектики і риторики, на вивченні стародавніх мов. Водночас композитор-теоретик має володіти практикою музичного виконання, зуміти на слух визначити різницю між різними ладами чи тональностями [83, с. 193].

Усе це свідчить, що естетика Відродження цілковито емансипує мистецтво від морально-дидактичних цілей, які закидала йому середньовічна естетика. Відроджені на демократичних засадах аристотелівське та епікурейське естетичні вчення давали змогу розглядати мистецтво як вільну форму розвитку особистості, а часом навіть і як засіб розвитку самодіяльної творчості народних мас. У цьому полягало найвище досягнення вчень про естетичне виховання епохи Відродження.

Характеризуючи ідеал гармонійно і всебічно розвиненої особистості епохи Відродження, необхідно зазначити, що цей ідеал не був просто утопією. Він знаходив собі місце в дійсному житті, втілюючись з усією своєю конкретністю в особистості художника. Високо оцінюючи призначення і гідність людської особистості, утверджуючи ідею безмежного розвитку її здібностей, естетика Відродження в пошуках «універсальної» людини приводила саме до митця, а не до філософа, вченого чи політичного діяча. Це визначалося тим становищем, яке посідав художник у культурному житті епохи. Митець виступав як посередницька ланка між фізичною і розумовою працею. Тому в його діяльності мислителі Відродження вбачали реальний шлях до подолання того дуалізму теорії й практики, знання й уміння, на якому ґрунтувалася вся духовна культура середньовіччя. Не випадково тому, що художник, його особистість, життя і діяльність стають у центр суспільної думки цього часу.

Численні життєписи та біографії художників, які з'являються в цей час і вперше стають спеціальним літературним жанром, свідчать, що видатні художники епохи Відродження – це всебічно освічені люди, які володіють різноманітними пізнаннями в галузі науки і мистецтва.

Дуже важливо мати на увазі, що цей ідеал всебічно освіченого, універсально розвиненого художника породжувався не стільки високими естетичними потребами, скільки практичною суспільною необхідністю. Вивчення художньої культури епохи Відродження показує, що універсальність інтересів і всебічність розвитку таких видатних художників, як Леон Баттіста Альберті, Донателло, Леонардо да Вінчі, Альбрехт Дюрер та інших, є радше вимушеною, аніж доброю натхненністю. Річ у тім, що великі художники Відродження були ще наполовину ремісниками, наполовину художниками у власному, професійному сенсі цього слова. Незважаючи на розпочате виділення мистецтва зі сфери ремесла, середньовічна реміснична традиція продовжує ще довго жити в практиці художнього життя Відродження [36, с. 214].

Цією живучістю ремісничої традиції в мистецтві пояснюється, зокрема, той факт, що більшість художників Відродження здобуває обмежену, по суті

справи, ремісничу освіту, навчаючись, як правило, або в золотих справ майстрів, або в граверів. Однак, ставши самостійними художниками, вони мали задовольняти різноманітні художні потреби, що розвинулися в багатому культурному житті епохи Відродження. Оскільки поділ праці ще не торкнувся сфери мистецтва, художники змушені були займатися будівництвом церков, палаців, міських укріплень, військових машин, поєднувати у своїй діяльності найрізноманітніші заняття: архітектора, живописця, інженера, декоратора. Саме в цьому полягала та реальна, соціально й історично зумовлена необхідність, яка породжувала відому всебічність та універсальність характерів видатних художників Відродження [34, с. 76].

Усе це свідчить про те, що ідеал всебічно розвиненої особистості, висунутий естетикою Відродження, був, хоч як це парадоксально, результатом не високого розвитку ринкових відносин, а, навпаки, їхньою нерозвиненістю і незрілістю. Центральне становище художника в суспільному житті було наслідком певної нерозвиненості суспільних відносин, відсутністю вузької спеціалізації, властивої розвиненим формам капіталістичного поділу праці [34, с. 76].

Водночас ми не повинні забувати, що епоха Відродження пов'язана з певним піднесенням особистості, з її звільненням від середньовічної станової обмеженості та ремісничої рутини. В естетичній свідомості цього часу чітко вимальовується докорінна протилежність мистецтва і ремесла. Видатні художники й письменники Відродження відновлюють мистецтва в правах вільних занять, протиставляючи їм так звані Змеханічні заняття» і ставлячи їх в один ряд із наукою.

Зближення мистецтва і науки характеризує всю естетику Відродження. Уже Альберті, викладаючи своє вчення про живопис, каже, що «невіглас у геометрії не зрозуміє ні цих, ні будь-яких інших правил живопису». На його думку, живописець має бути «якнайбільше обізнаний у всіх вільних мистецтвах, але насамперед... він [повинен] вивчити геометрію» [1, с. 66]. Леонардо просто повторює цей принцип, коли каже: «Нехай не читає мене в моїх основах той, хто не знає математики» [34, с. 76]. Живопис виступає в нього як «наука

живопису», що стоїть вище за всі інші види мистецтва і науки. Навіть музику, яку в середні віки розглядали передусім як науку про звуки і числові відносини, допускали до сонму «вільних мистецтв» поряд з математикою, арифметикою й астрономією, Леонардо ставить нижче ніж живопис, називаючи його всього лише «молодшою сестрою» живопису [34, с. 76].

Тому системи художньої освіти, навчання художника мистецтву будуються на всебічному засвоєнні художником цілої низки наукових дисциплін. На думку Боккаччо, справжній поет має володіти граматикою, бути знайомим з історією, археологією. Згідно з Гіберті, який багато в чому повторює римського письменника Вітрувія, художник і скульптор мають бути освіченими в геометрії, історії, латині, оптиці, кресленні, філософії, музиці, праві, медицині, астрономії, астрології, анатомії, арифметиці [64, с. 62]. Дю Белле в трактаті «Захист і прославляння французької мови» говорить про поета, як людину, яка «навчена всім прекрасним наукам і мистецтвам, головним чином природничим і математичним, яка знається на гарних авторах грецьких і латинських, у всіх родах літератури, обізнана з посадами й обов'язками людського життя...» [13, с. 269].

Щоправда, в Альберті ми зустрічаємо вимогу розумного обмеження в освіті художника. Але це було, швидше, протестом проти поверхневого енциклопедизму схоластичної освіти, ніж запереченням принципу всебічності в художньому вихованні. На думку Альберті, «речами, які можуть бути корисними художнику, і мистецтвами, які йому потрібні, є креслення і математика. В іншому мені байдуже, вчений він чи ні. І справді, я не повірю тому, хто каже, що архітектору личить бути доктором прав; і мене не цікавить, щоб він був закінченим астрономом; далі, я не вважаю за необхідне, щоб він був музикантом; так само мало мене турбує, чи буде він оратором, тому що думка, знання, розум і старанність будуть для нього достатніми, щоб виразити словами те, що притаманне предметіві» [63, с. 62].

Отже, в епоху Відродження принципи художнього виховання, тобто освіти художника, стають загальними, поширюються на всю систему виховання й освіти загалом. Оскільки всебічно освічений митець, який володіє різними

мовами, науками та ремеслами, був універсальним взірцем для наслідування, оскільки й принципи його виховання вважали загальними та обов'язковими для всіх. Кожна людина має бути якоюсь мірою художником, якщо не за родом занять, то за універсальністю її розвитку, широтою і різноманітністю її інтересів.

РОЗДІЛ 2. ПЕДАГОГІЧНІ ІДЕЇ ГУМАНІСТІВ ЕПОХИ ЧИНКВЕЧЕНТО

Процеси, що відбувалися в західному інтелектуальному суспільстві епохи Ренесансу та Реформації, були настільки взаємопов'язані і взаємообумовлені з історичною обстановкою і схильністю гуманістичних і теологічних ерудитів «поліпшити світ», що, незважаючи на прагнення європейських націй до самоідентифікації та самовизначення, у цей час збереглася притаманна ще середньовіччю єдність спільного християнського духу та просвітництва.

Трактат Якопо Садолето (1477-1547 р.) «Про належне виховання дітей» складений у формі діалогу. Два співрозмовники, сам автор і його племінник Павло, не представляють дві різні точки зору, але розробляють один єдиний ідеал. Утім, розгортає його Садолето-старший Павло лише час від часу ставить запитання. Таким чином, форма діалогу тут несуттєва.

Уся система освіти розпадається на дві основні частини: моральне і наукове виховання. Перше покликане виховувати поміркованість у словах і вчинках, давати належні настанови в поведінці так, щоб засяяла гідна краса її, яка примушує захоплюватися собою не тільки людей розсудливих, а й необізнаних. Сила наук і мистецтв в наступному: оскільки від природи ми отримуємо щось, що є в нас головним і справді робить нас тими, хто ми є, але ще грубо й незавершено, то їхня функція довести це до вищої досконалості, викарбувавши форму, яку можна порівняти з божественним оригіналом. І далі, звертаючись до свого співрозмовника, Садолето пояснює, що – «**наша справжня самість – не це тіло, складене з кісток, сухожиль, об'ягнених м'ясом і шкірою, не це обличчя – перший образ нас самих, у якому ми маємо звичку вбачати риси внутрішніх наших почуттів і наче впізнаємо в ньому сам дух, але те, що ми знаємо зсередини, чим мислимо, звідки походить усяке наше вміння судити й вирішувати – ось що робить нас людьми, ось що має образ Бога, його творця. Саме по собі воно безвидне і немічне, якщо не запалюється вогнем знання і наук [цит. за: 56, с. 88].**

Садолето не заперечує психофізичної єдності людини; понад те, у зовнішньому вигляді він вважає за можливе бачити її внутрішнє життя. Однак фізичний, суто природний бік її існування сам по собі є чимось недосконалим, випадковим, підвладним фортуні, і набуває значення тією мірою, якою він несе на собі відбиток духу, втілює розумне буття, бо саме духовне начало, здатність до рефлексивного мислення розглядають як істинну основу людського в людині. Концепція гідності та вільного самовизначення людини, яка проходить крізь усе Відродження, будується, зрештою, на такій абсолютизації її розумної природи. Адже можливість прийняти будь-яку конкретну подобу корениться в невизначеній до чогось розумній здатності, іншими словами, у здатності самостійно вирішувати. Садолето оголює цю раціоналістичну тенденцію в італійському гуманізмі, що явно чи підспудно визрівала в ньому протягом усього розвитку [56, с. 89].

Психофізична єдність людини не заперечується Садолето; понад те, у зовнішньому вигляді він вважає за можливе бачити її внутрішнє життя. Однак фізичний, суто природний бік її існування сам по собі є чимось недосконалим, випадковим, підвладним фортуні, і набуває значення тією мірою, якою він несе на собі відбиток духу, втілює розумне буття, бо саме духовне начало, здатність до рефлексивного мислення розглядають як істинну основу людського в людині. Концепція гідності та вільного самовизначення людини, яка проходить крізь усе Відродження, будується, зрештою, на такій абсолютизації її розумної природи. Адже можливість прийняти будь-яку конкретну подобу корениться в невизначеній до чогось розумній здатності, іншими словами, у здатності самостійно вирішувати. Садолето оголює цю раціоналістичну тенденцію в італійському гуманізмі, що явно чи підспудно визрівала в ньому протягом усього розвитку [55, с. 179].

Немає нічого дивного в тому, що Садолето висловився на користь публічного визнання і підтримки системи належної освіти юнацтва; – він добре усвідомлював користь від цього не тільки для справи виховання, а й для держави. Важливе місце в моральному вихованні відводиться сім'ї. Його мета в тому, щоб бажання або потяг, тобто ірраціональне в людині, привести до

гармонійної згоди з розумом; велику роль відіграє тут вироблена змалечку звичка, або вдача, цей «образ і подоба чесноти» [56, с. 90]. «Подібно до листів, вирізаних на м'якій корі молодих дерев, – повчає Садолето, – начебто слабкий обрис чесноти, закарбований у ніжній та юній душі дитини, згодом має поглибитися, зміцнитися і стати постійним» [57, с. 115].

Батькам слід бути взірцем в очах своєї дитини, бо з них вона бере приклад. Бажаючи своїм дітям досконалості, сам батько повинен здаватися їм таким, яким він хотів би їх бачити. Таким, за Садолето, було найперше правило виховання [56, с. 90]. Лише «будучи врівноваженої природи, пристрасно прагнучи чесноти й досконалості, батько через зір і слух нехай прагне закарбувати себе цілком у розумі й духовному вигляді сина. Таке акцентування в Садолето місця сім'ї у справі виховання відповідає тому, що писали на цей предмет деякі інші сучасні йому гуманітарії, зокрема Еразм. Вказуючи на несвідоме наслідування дитини дорослим, Еразм надавав велике значення домашньому вихованню, що закладає фундамент подальшого розвитку дітей, їхнім раннім враженням, отриманим у сімейному оточенні [67, с. 192].

Садолето не оминає увагою питання про найбільш підходящі матеріальні умови життя тієї людини, програму морального і духовного розвитку якої він розробляє. З цього приводу він висловив деякі міркування, цікаві вже тим, що вони цілком типові для гуманістичної думки Відродження. Садолето виходить з ідеалу «умиротвореного і приємного життя», що став особливо привабливим у середовищі гуманістів із середини XIV ст., у міру утвердження цінностей споглядального, присвяченого чистому пізнанню існування [91, р. 78]. Цьому ідеалу не відповідають ані надмірна заможність, ані пристрасть до наживи (їх гуманіст називає «скелею, об яку розбивається корабель громадського життя»), хоча він визнає великі переваги, які дає багатство – набуте чи успадковане, для вияву добродетності, іншими словами, для справ милосердя та добродетності [106, р. 452]. На думку Садолето надмірний достаток матеріальних благ (майна та грошей) не веде до спокійного життя. Однак він не наполягає і на бідності, на обмежених умовах існування. Середній достаток, або «ні бідність, ні багатство – володіння тим, що необхідно для життя» [56, с. 91] – ось до чого слідом за

Фічіно закликає Садолето. Конкретно ж стосовно учня, дитяче і юнацьке виховання якого Садолето намічає, це означає, що той має походити з такої сім'ї, чий добробут забезпечений настільки, щоб він не потребував заробітку, але мав би достатній дохід з власних маєтків; причому цього доходу повинно вистачати не лише на найнагальніші потреби, а й узагалі на все, що личить вільній людині; щоправда, у витратах слід дотримуватися певної економії, попереджає Садолето [91, р. 79].

Вельми показово, що гуманіст не тільки визнає роль матеріального чинника, а й бачить у розумній забезпеченості життєвими благами найважливішу передумову досконалого морального та духовного розвитку людини, Причому Садолето наголошує на бажаності самозабезпечення засобами існування. У цьому, очевидно, позначилася одна з найважливіших рис психології гуманістів, – їхня мрія про забезпечене становище, незалежності від волі й забаганок різного роду заступників, за рахунок яких вони здебільшого годувалися [55, с. 183].

Звісно, ідеал виховання, який малює Садолето, не демократичний. Він орієнтований на нащадків заможних родин. Але в цьому слід бачити не недолік виховної програми Садолето, а вираз кола ідей, історично зумовлених, «обмежених» дійсними можливостями часу, проблеми якого вони покликані були розв'язати [106, р. 453]. Не лише в Садолето, а й загалом виховний ідеал гуманістів, був у своїй основі ідеалом аристократичним, причому аристократичним у тому специфічному значенні цього слова, яке закріпилося за ним в епоху Відродження. І тільки таким він, мабуть, міг бути в той момент [56, с. 92].

Садолето й Еразм солідарні в тому, що тілесним покаранням не повинно бути місця. Вони виходили з того, що їхнє застосування є образливим для людини і до жодних благих наслідків не веде: навіть якщо в сина є вади, яких він не бажає позбутися, заявляє Садолето, – «ми, тим не менш, заборонили б батькові бити його, щоб не принижувати шляхетну природу (людини) до рабського стану» [91, р. 80]. Ідеал досконалої і богоподібної людини, проголошений гуманістами, був несумісний з будь-яким приниженням людини,

навіть якщо йдеться про фізичну, тілесну її природу. Не до умертвіння плоти закликали вони, але до її гармонії з розумом, якому відводили ключову роль [57, с. 116].

Коло предметів, яких Садолето рекомендує навчати дітей, традиційне. Він перераховує всі дисципліни середньовічного тривіуму і квадрівіуму – граматику, риторику, музику, арифметику, геометрію, астрономію, діалектику, і логіку, – відзначаючи переваги кожного з них. На їхньому вивченні наполягали всі провідні педагоги Відродження [7, с. 322-323].

Захист мовознавства в Садолето ґрунтується на визнанні його найважливішої суспільної ролі, адже мова, мистецтво мовлення і стиль, розуміється як інструмент спілкування й організації людей: «... якби твоєю долею було життя наодинці, самим з собою, то філософія, що є переважно метою наших пошуків, або ж чеснота й мудрість, були б самодостатніми та такими, що не мають потреби в чомусь; але ти маєш жити у великій спільноті, встановлюючи й підтримуючи зв'язок з людьми щодо всього, що потребує уваги, турботи, суспільного піклування, що пов'язує тебе та їх разом; а якщо так, якщо ця спільнота людей має вести належне й гідне життя, то нема засобу кращого, ніж мистецтво мовлення» [91, р. 81]. Зважаючи на величезну суспільну роль мови, Садолето закликає подбати про відповідні способи мовленнєвого вираження, тобто про стиль. Саме оволодіння гарним стилем вважає він першочерговим завданням навчання [91, р. 81].

Для цього насамперед потрібно звернутися до читання і письма, тих елементів, з яких починається навчання хлопчиків. Причому, до читання і письма як латинською, так і грецькою мовами. Гуманістична думка Відродження всім своїм авторитетом освятила вивчення цих двох стародавніх мов, вважаючи, що тільки оволодіння ними дає можливість долучитися до багатства класичної культури [2, с. 145]. Важливе значення відводив античній спадщині у своїй програмі виховання і Садолето. «Знайомство з літературою, знання старожитностей, ширше коло читання видатних і вибраних письменників» – зрозуміло, що йдеться переважно про класичних авторів – буде, на думку Садолето, значною мірою сприяти такому розвитку підлітків,

дасть їм той розумовий багаж, що допоможе виробленню в зрілому віці тонкощів і проникливості в судженнях [106, р. 453]. Для вивчення моральної філософії він рекомендує звернутися до «Етики» Арістотеля [106, р. 453].

Кульмінаційним моментом освітньої програми Садолето оголошується філософія. Однак приступити до неї можна лише після проходження вищеокресленого курсу предметів. Філософія як така є найвеличнішою серед наук, тим знанням, яке приводить в досконалість людську природу і розум, дарує блаженство щасливого життя. Такими, згідно поглядів Садолето є цілі філософії. Її предметом є пізнання всіх сталих речей; втім, у нього немає чіткого визначення цієї науки, зате у великій кількості наявні різні описові назви. Не скупиться він і на вказівки, як її слід вивчати: «... тобі потрібно постійно і вдумливо читати кращих авторів цієї незрівнянної дисципліни, і перш за все Платона і Арістотеля... Потім ти повинен читати коментаторів, переважно грецьких, тому що, вважаю, тобі слід старанно уникати тих письменників, які, пропонуючи латинський переклад, створили спотворений варварський жаргон і своїм дурним стилем і безглуздими питаннями напустили туману у філософію» [56, с. 96]. І далі в такому ж дусі Садолето критикує середньовічну схоластику, чий спосіб філософствування, чия мудрість ним відкидаються. Чистота стилю передбачала ясність вираження думки, яка тільки в такому вигляді ставала силою, що розумно творила життя. Тому філологія, з найбільшою повнотою увібравши критично-раціоналістичний дух гуманізму, стала дієвим знаряддям у боротьбі за нову філософію, за ту мудрість, метою якої була людська досконалість. Рзаом з тим, згідно Садолето, ця досконалість приходить в міру опанування філософією: «ті ж, – писав Садолето, – хто зробив філософію своїм постійним пристанищем, повинні вшановуватись нарівні з богами, ніж людьми звичайної людської природи» [56, с. 97].

Гуманізм і релігійна ревізія XVI ст. пройшли під знаком поширення виховання й освіти як єдиних гарантів успішного формування особистості як з погляду «універсалізму знань», так і з позицій «істинного християнина». Це був комплексний перелом, що відбувався в усіх напрямках соціального життя, свого

роду – педагогічна революція, яка, на відміну від попереднього періоду, стала свідомою і набула глобального європейського характеру.

У зв'язку з цим цікавим прикладом синтезу італійського гуманізму та реформаторських ідей радикальної спрямованості є релігійно-філософська та педагогічна система Челіо Секондо Куріоне (1503-1569), італійського гуманіста й протестанта, який унаслідок релігійно-політичних життєвих обставин був вимушений розвивати й оформлювати свій теологічний і педагогічний геній в еміграції – у швейцарському Базелі.

Перу мислителя належить низка праць релігійного спрямування, виховного характеру, трактати з проблем етики, моралі, латинської риторики та граматики [77, с. 114], а також твори епістолярного жанру, зокрема лист, написаний ним Фульвіо Пеллегріно Морато Мантуанському «про цнотливе та християнське виховання дітей...»

Доля Куріоне – низка нескінченних переслідувань і гонінь з боку єпископа Івреї (Туринська провінція) Боніфація Феррері. Спочатку він переховувався в Казале-Монферрато (П'ємонт) у маркіза Джан Джорджіо Палеолога, а після смерті останнього в 1533 р. продовжив свої поневіряння, проживаючи спочатку в Павії, потім у містах Венеція, Феррара і Лукка. У всіх місцях свого перебування Куріоне займався викладанням: в університеті (наприклад, Павія, 1536-1539); вів приватні уроки, займаючись навчанням дітей шляхетних осіб, що дало йому великий досвід у вихованні, а також дало змогу увійти в коло впливових шляхетних осіб – італійців і німців. Саме під час його перебування у м. Луккаї (1542 р.) там активізувався реформаторський рух. Незважаючи на те що прямих вказівок на причетність до нього Куріоне немає, далеко не всі його біографи підтримують ідею «невинності» гуманіста [66, с. 153]. У всякому разі, саме до цього часу відноситься скарга кардинала Бартоломео Гвідіччоні владі Лукки на «Чліо з Турина» що «..прикриваючись ремеслом шкільного вчителя, відкрито пропагує лютеранські ідеї» [66, с. 153].

Насправді, Куріоне тоді був уже на шляху до Швейцарії. Більше в Італію гуманіст не повертався, він працював у Лозанні (1542-1546) і в Базелі (з 1546 . до самої смерті). У Лозанні розпорядок дня його був такий: зранку (з 9 години

до обіду (12 години він викладав удома дітям, які проживали в нього на пансіоні, а після обіду читав публічні лекції [76, с. 222]. Систему навчання вдома він називав *diodena* (мабуть, учнів було дванадцять) і описав її у своєму педагогічному творі «Школа або три книжки про довершену граматику».

Найбільш експліцитно «дуалізм» Куріоне простежується саме в його педагогічних поглядах. З одного боку, при трактуванні теологічної дискусії він явно слідує у своїй риторичній традиції термінології еразміанської методологічно-гуманістичної традиції, чим, по суті, проголошує притаманний європейському гуманізму «ораторський енциклопедизм», зокрема і у програмі навчання.

Також традиційно до риторики він приєднує граматику, яка, однак, при обстоюванні права інтерпретації будь-якого тексту, жорстко підпорядковує гуманістичний енциклопедизм критеріям релігійної та соціальної корисності. Тут уже чітко простежується мотив «покликання», зокрема – покликання навчати й виховувати, який цілком належить реформатсько-протестантському світоглядному полю. Мабуть, саме тому, з погляду Куріоне, шкільний учитель трактує Біблію як предмет навчання і якомога ясніше, а не як «чудо, приховане від язичників» [66, с. 153]. У його розумінні, гуманіст – це насамперед релігійний вихователь.

До власне педагогічних творів Куріоне можна віднести катехізис «Настанову у християнській вірі» (1549), де відображено його погляди на віру та просвіту у вірі дітей, і трактат «Школа або три книги про досконалого граматику» (1555), що являє собою спробу дати теоретичне обґрунтування гуманістичної системи освіти і виховання [77, с. 123]. Однак в італійській традиції «Настанову» не відносять у повному обсязі до джерел педагогічних поглядів Куріоне, а скоріше, розглядають у низці його релігійно-доктринальних праць [66, с. 154].

«Настанова» являє собою досить складну за структурою працю, що підтверджується самим автором: «[настанова] більш повна і ясна, ніж латинська, з деякими іншими благочестивими речами». Крім власне настанови (катехізису), у книжці міститься лист-звернення до доньок; деякі молитви, які

слід виголошувати у різних випадках; ще один лист, де роз'яснюється, чому праведники в цьому житті страждають, а негідники живуть солодко, і кілька релігійних віршів, складених самим Куріоне [66, с. 154].

Також до книги включено вже лист Пеллегріно Морато, який, однак, був написаний раніше (у 1542 р.); більше того, до моменту опублікування твору (1549 р.) адресат був уже мертвий, про що згадує сам автор. Очевидно, цей лист потрапив до видання саме з тієї причини, що він містить найдокладніші рекомендації з виховання дітей (про що говорить, власне, його назва). Тим самим, Куріоне, який також активно займався видавничою діяльністю, хотів, як вважають деякі дослідники, створити твір, універсальний за своєю суттю – окрім власне роз'яснення основ християнської віри (у «настанові»), тут є і духовні вправи (у формі молитов та віршів), і роз'яснення принципів виховання, зроблене ним, з одного боку, у дружній, а з іншого – у повчальній формі (лист до Пеллегріно Морато) [66, с. 154]. Тобто, це свого роду методичний посібник з виховання та релігійної освіти дітей, а також слуг, про що автор згадує в тексті «настанови». З цієї причини написано весь твір італійською мовою, а не латиною.

Необхідність використання італійської мови Куріоне роз'яснює також і у своєму листі дочкам. Він пише їм, що був змушений покинути Італію разом з їхньою матір'ю і трьома їхніми маленькими братами і що у вигнанні зазвичай вони використовували для спілкування латинську мову, якою він і склав для синів стислий варіант «Настанови». Дочки ж залишалися в Італії під опікою добрих друзів і, отже, розмовляли та читали італійською. Куріоне вважає себе, а в своїй особі будь-якого батька, боржником перед дітьми як за велінням Бога, так і за природним законом. Цей обов'язок цей полягає у навчанні і вихованні батьком дітей, і саме це стало основною причиною написання «настанови». Однак у творі явно простежується і виражений соціально-значущий аспект, який доцільно розглядати як можливість викладу гуманістом своєї програми релігійного виховання, адресованої, зокрема, його співвітчизникам-італійцям [77, с. 121].

«Настанова» написана у формі діалогу між батьком і донькою (у латинському варіанті – з сином); батько ставить питання про релігію та віру, донька відповідає йому, і, таким чином, вимальовується релігійно-моральна концепція самого Куріоне. При уважному прочитанні тексту впадає в око акуратність, грамотність і зв'язність мовлення дитини. Безсумнівно, це навмисний літературний прийом, оскільки вустами дівчинки говорить сам гуманіст, людина високоосвічена, професор риторики [66, с. 156].

Розмова батька з дітьми вибудовується за традиційною схемою катехизису: спершу міркування стосуються десяти заповідей; потім постаті Ісуса Христа, його жертвності, смерті та воскресіння; потім батько роз'яснює дітям питання віри й дає коментар до «Отче наш», за яким іде текст самої молитви. Завершується «Настанова» низкою молитов, які слід виголошувати у різних випадках. Особливий інтерес у зв'язку з цим становлять дві молитви, перша з яких читається перед початком занять, а друга – після їх завершення. Тут Христос оголошується вмістилищем усіх скарбів богослов'я і знань узагалі, і той, хто молиться, дякує йому за можливість навчатися, ставати розумнішим і стараннішим [66, с. 156]. Ці молитви показують, яке велике значення надавав Куріоне навчанню; тим паче, слід розуміти, що вони не випадково увійшли до його переліку молитов для дітей, адже саме в дитячому віці слід здобувати знання.

Аналіз «Настанови» не дає змоги виявити в ній якісь глибокі дидактичні посили. Однак сам факт існування цього документа, форма його викладу, чітка вивірена структура, використання яскравих образних прикладів і барвистих мовленнєвих зворотів дають змогу судити про явний педагогічний і літературний талант автора, демонструючи його переконання в необхідності подібного посібника для навчання основам віри дітей, які живуть в оточенні католиків. Крім того, в листі дочкам Куріоне згадує, що текст твору їм слід спочатку старанно прочитати, потім вивчити напам'ять і постаратися зробити так, щоб надалі скрізь і завжди Бог був завжди з ними – супутником і повелителем їхніх сердець, здоров'я та джерелом добрих справ [66, с. 156]. По суті справи, тут йдеться вже про мотивацію навчання та його методику.

«Настанова» відображає здатність і прагнення реформаторів, у тому числі італійського походження, поширити своє віровчення, забезпечуючи його майбутнє шляхом освіти молодшого покоління.

Однак більш докладно педагогічні погляди Куріоне викладені в його листі Пеллегріно Морато, відомому італійському гуманістові, який незадовго до цього став батьком. Лист виявляє не тільки педагогічний талант Куріоне, а й містить свого роду його програму навчання, загалом досить традиційну для тієї епохи [77, с. 122]. Спираючись на думку античних філософів, автор закликає матерів самих годувати дітей грудьми з метою засвоєння ними більш правильної мови, якої, звісно, не почувеш від годувальниць [66, с. 156].

У віці п'яти-шести років дітей, за прикладом спадкоємців престолу, слід передавати під опіку вчителя-педанта, який має дбати про тіло і душу вихованця. Вчителеві висуваються високі вимоги в знаннях і вмінні поводитися з дитиною, у ніжності, розумінні та знанні релігійних норм, яких він повинен навчати підопічного. Тут же Куріоне підкреслює, що батько сімейства і мати також мають навчати дітей і слуг основ релігії, якщо можуть це робити. У рекомендаціях батькам щодо навчання дітей, зокрема, гуманіст згадує молитви, які ті мають виголошувати. Традиційним є також список рекомендованих книг Старого Заповіту; Новий Заповіт автор радить читати й учити повністю [66, с. 157].

Крім того, Куріоне дає свого роду уроки виховання батькам. Так, наприклад, він настійно рекомендує їм не спати в одній кімнаті з дітьми шести років і старше, не лягати при дітях, скромно одягатися, годувати їх корисною і здоровою їжею тощо.

Він вважає, що батьки є для дітей прикладом і не повинні «ламати» звички дітей, а лише направляти їх у потрібне русло. Честь чоловіка полягає не в тому, що він має дітей, а в тому, як він їх виховав. І за нехтування цим покликанням (батька) слідує божа кара. Усі ці зауваження загалом відповідають гуманістичним програмам освіти, з чого випливає, що Куріоне дотримувався еразміанської традиції м'якого виховання і турботи про дітей. Однак багато принципових моментів педагогіки Еразма (такі, як послідовність і сила

навчання, дидактичне значення наочних образів, важливість гри) відходять в італійського гуманіста на другий план, поступаючись місцем релігійній цілеспрямованості та імперативному характеру процесу освіти [80, с. 114].

Зокрема, до гри Куріоне загалом ставиться негативно і міркує про марність гри в карти, кістки й навіть шахи, вважаючи це дозвільним заняттям. «Ми народилися не для того, щоб грати і жартувати, а для речей більш корисних і значних...» – зауважує він [цит. за: 66, с. 158]. Набагато важливіше, з його точки зору, змалечку навчати дітей різних мистецтв (ремесел), тож можна стверджувати, що Куріоне був серед перших, хто порушив питання про необхідність трудового виховання, а також про нову релігійну етику праці, настільки популярну в реформаторів кальвіністського штибу. Італійський гуманіст підкреслює значущість і важливість будь-якого виду діяльності, у тому числі – фізичної (*arti meccaniche*), піддаючи критиці навіть Цицерона, в оцінці римським оратором фізичної праці, представленої в першій книзі трактату «Про обов'язки» «... Всі ремісники займаються презирливою працею в майстерні не може бути нічого благородного...» [20, с. 150], він навпаки вважає, що «...усі ці ремесла [механічні] чесні й гідні поваги», а також корисні для суспільного життя [цит. за: 69, с. 198].

Різний підхід у цьому питанні абсолютно зрозумілий. Дивно було б очікувати від державного мужа, чудового оратора і філософа, який знає собі ціну, яким був Цицерон, шанування фізичної праці, тим більше, в I ст. до н. е. За часів Куріоне все змінилося: добувати хліб ремеслом, фізичною працею вже не вважали соромітьким – це одне з досягнень Реформації; однак сам гуманіст-реформатор усе ж пішов іншим шляхом. Важливим є те, що у своєму повчальному творі, спрямованому на виклад його власної педагогічної програми, він звернувся саме до трактату Цицерона «Про обов'язки». Також і в іншому місці, де Куріоне обґрунтовує неодмінний обов'язок батьків у вихованні дітей, він наводить слова з цього ж твору:

«...необізнаність ранньої молодості потребує далекоглядності старих, щоб на ній ґрунтуватися і нею керуватися» [69, с. 198].

Він закликає батьків не втрачати час для трудового виховання, інакше їхні діти загрузнуть в іграх і святах і звикнуть до лінощів і неробства. «Майно можна втратити різними способами, але ремесло – це істинне володіння, яке, хоч би куди ти пішов, зможеш забрати із собою, без будь-якої тяжкості» [цит. за: 66, с. 158], – мудро і повчально зауважує Куріоне. Як приклад він наводить також навчання столярного ремесла Христа його земним батьком Йосифом [66, с. 158].

Подібна модель професійного виховання не має жодних аналогів у педагогічній концепції Еразма, якого Куріоне водночас вважав зразком для наслідування в питаннях освіти. Різняться погляди гуманістів і в питаннях жіночого виховання. Попри прогресивність багатьох своїх переконань і багату практику навчання саме дівчаток (приміром, власних доньок і багатьох доньок шляхетних осіб, зокрема Олімпії Морати, доньки адресата), Куріоне виступає проти відвідування ними шкіл та університетів, що загалом характерно для гуманістів і відповідає їхнім уявленням про жіночу честь [77, с. 122], бо всі науки можна і необхідно вивчати вдома. Однак Еразм мав іншу думку і виступав за рівність чоловіків і жінок у питаннях освіти [67, с. 192].

«Жіноча тема» безпосередньо пов'язана з уявленнями гуманіста про шлюб, про який Куріоне пише в останній частині листа. Рекомендований ним шлюбний вік для дівчат – п'ятнадцять років і двадцять шість років – для юнаків. Не торкаючись докладно його думок із цього приводу, хочеться відзначити високу оцінку, дану ним шлюбу і сімейним стосункам: «з одного боку, [шлюб] – це гідність і уподібнення родичів, їхніх добрих традицій, побожності, різних ремесел і мужності, з другого – здоров'я розуму та тіла обох [подружжя]: цим речам слід надавати перевагу над багатством і красою тіла» [66, с. 159]. Подібне бачення шлюбних відносин, на думку М. Поялкової, відповідає розумінню проблеми як у гуманістичній, так і в протестантській традиціях – у цьому питанні вони були солідарні [66, с. 159].

Інший педагогічний твір Куріоне «Школа», незважаючи на те, що був опублікований пізніше (1555), написаний ще в Павії (1536-1539) і виявляє сильніші гуманістичні риси. Мовою твору є латина. Це дає змогу зробити висновок, що в ньому автор запропонував «вченому співтовариству» своєї епохи програму широкого гуманістичного виховання на відміну від прикладного характеру «Настанови», адресованої батькам сімейства, дітям і слугам. У «Школі» розвиваються ідеї доцільності дошкільної освіти (до 7 років), засуджується тілесне покарання [89, р. 149], ставляться серйозні вимоги до вчителя-граматика, якому власне і присвячений трактат. Примітно, що в особі мудрого, доброго і справедливого філолога, вчителя граматики Куріоне бачив діяча, здатного змінити, поліпшити суспільство. У цьому плані його погляди відмінні від традиційних уявлень гуманістів, які покладали, як відомо, цю місію на правителів (Еразм) або придворних (Кастильоне) [77, с. 123].

За Куріоне, грамастик являє собою ідеал всебічно розвинутої особистості: від природи він повинен володіти добротою, красою, приємністю голосу і спокоєм погляду; по життю він повинен бути мудрим, досвідченим, поміркованим, здатним придушувати свої пристрасті і трудолюбивим [77, с. 123].

Пізнання його енциклопедичні: крім «семи вільних мистецтв», він має знати етику, економіку, політику, військове мистецтво, історію та класичні мови – одним словом, володіти всіма відомими на той час знаннями [77, с. 124]. На відміну від ідеалу «кабінетної вченості» більшості гуманістів, Куріоне вимагає, щоб його грамастик не просто володів цими широкими знаннями, а й ніс їх іншим – навчав і просвіщав, у чому й полягає сенс його праці, його покликання [89, р. 147]. Гуманіст хотів бачити у вчителів «зразок всебічно і гармонійно розвинутої особистості, видатний талант і пізнання якої спрямовані на користь людям» [76, с. 220].

Педагогічний і просвітницький ідеал Куріоне відображений також у так званій бібліотеці вчителя-граматика, яку описано ним наприкінці першої книги «Школи». Ця бібліотека налічувала близько 300 книг і, мабуть, відповідає канонам бібліотеки освіченої людини XVI ст. У ній автор розподіляє всі книги

за чотирма розділами і супроводжує свою класифікацію чіткими описами і коментарями. Не вдаючись у подробиці, необхідно все ж таки відзначити деякі важливі моменти організації цієї бібліотеки. По-перше, у розділі богословів у ній відсутні сучасники Куріоне «щоб уникнути ненависті злочасного століття» [76, с. 227].

Серед реформаторів згадується лише Філіп Меланхтон, але тільки як філолог, автор граматик латинської мови. По-друге, серед політичних творів відсутні праці Ніколло Макиавеллі, вельми на той час популярного [76, с. 227]. По-третє, серед поетів немає творів Франческо Петрарки та інших гуманістів, також достатньо популярних за часів Куріоне [76, с. 229]. Останнє, можливо, пояснюється саме реформаторською складовою його світогляду, якій «не подобалася» гедонічна поезія. До речі, цілком однозначно Куріоне висловлюється з цього приводу в невеличкій передмові до своїх віршів у «повчанні»: вірші мають нести в собі вихваляння Господа, духовне начало тощо.

На думку Л. С. Чіколіні, бібліотека Куріоне відображає багато в чому подвійність поглядів гуманіста і прихильника радикальної реформи церкви [76, с. 232]. Однак при цьому не можна забувати, що запропоновані Куріоне книги були призначені саме для вчителя як організатора процесу навчання, чим, можливо, і зумовлена певна обережність у їхньому доборі.

Аналіз поглядів Куріоне на проблеми свідчить, що його педагогіка, без сумніву, менш поблажлива, ніж в Еразма, але водночас і реалістичніша та практичніша. У ній відсутні блиск і оригінальність «великого батава», але, завдяки своїй схематичності та частому використанню автором розмовної мови (італійської), ця педагогіка була здатна звернутися до широких верств населення [89, р. 150].

Описи створених у XVI ст. ідеальних моделей освіти належать літературному жанру, відомому під назвою утопія (ін.-грец. ουτοπια «що не має місця»). XVI ст. рясніе утопіями, починаючи з глобального зображення в 1516 р. ідеального суспільного устрою творцем терміна Томасом Мором (1478-1535) до опусу «Благочестиве застілля» Еразма Роттердамського («Розмови запросто»).

Логічним підсумком розроблення цієї теми можна вважати побудову найбільш продуманої утопії Томмазо Кампанеллою (1568-1639) у його творі «Місто Сонця» і створення Френсісом Беконем (1561-1626) першої антиутопії – «Нової Атлантиди» (1624). Ж. Делюмо вбачав витоки подібних літературно-соціальних проєктів у тому, що темпи технічного та інтелектуального розвитку раннього нового часу і, разом з тим, ускладнення дійсності, вимагали від людей її переосмислення, теоретичної систематизації та оцінки зовнішнього світу саме шляхом створення нових вигаданих конструкцій [45, с. 376] (моделей).

Спільна риса всіх утопій полягає в їхній особливій просторово-локальній обмеженості: ідеальні суспільства будуються на якихось замкнених територіях, чи то чудесний сад («Благочестиве застілля»), острів (власне «Утопія»), місто-фортеця («Місто Сонця»). Пояснюється це, вочевидь, не тільки тим, що об'єктивно всі автори розуміли ідеальність, умоглядний характер і фантастичність своїх моделей, а й явним відсиланням до автора першого (західного) утопічного проєкту – Платона, який у своїй «Державі», по суті справи, запропонував педагогізацію полісу [45, с. 359]. Незважаючи на те, що всі згадані утопії не містять прямої вказівки на школи як центри або місця навчання і виховання, у них, тим не менш, присутня ідея освіти, формування утопічного (ідеального) суспільства. У всіх випадках ідеться про виховні моделі (конструкції), що являють собою або навчальні лабораторії з доступними всім засобами наочності (сад Євсевія в «Благочестивому застіллі» і стіни міста Сонця), або певні типи стосунків, що виховують, усередині спільноти («Утопія»). Абсолютно очевидно, що досить повно подібні моделі могли реалізуватися лише в умовах школи-конвікт [68, с. 197].

Слід зауважити, що творець «навчального» саду (можливо, як автор «Виховання християнського государя») не оточує свого підопічного співучнями, представляючи йому спілкуватися з дорослими гостями, які прийшли до господаря саду для насолоди «науковою» бесідою за сніданком. Однак, окрім цього, суто естетичного й природного задоволення, зображений у «Благочестивому застіллі» Еразма сад Євсевія виконує ще й певні дидактичні функції. У ньому всюди зроблені повчальні написи трьома, важливими для

розуміння Священного Писання, мовами – латинською, давньогрецькою та давньоєврейською. Крім живих рослин тут знаходяться зображення численних дерев, чагарників, звірів і птахів з пояснювальними написами – таким чином, сад Євсевія є свого роду великим освітнім павільйоном, наочним посібником під відкритим небом. Поряд із садом господар утримує город із лікувальними травами, пташник і пасіку. Однак головним багатством свого «царства» він вважає бібліотеку, де книжок небагато, але всі вони відмінні [28, с. 113]. Оформлення бібліотеки відображає, очевидно, ідеали самого автора (Еразма) і, водночас, несе потужний просвітницький посил: велика куля, що висить у ній, представляє всю Землю, а на стінах розвішані портрети вчителів (Трійця) [28, с. 113] тощо. Гості Євсевія вважають, що в такому будинку не можна нудьгувати – у ньому все служить пізнанню і науці.

Зрозуміло, ця мініатюра не є в строгому сенсі утопією, оскільки не пропонує повної системи ідеального суспільства. Це всього лише фрагмент гуманістичного уявлення про ідеальне життя інтелектуалів, не здатних забезпечити існування і функціонування цілісної соціальної структури. Проте наведений приклад є показовим саме в сенсі розкриття педагогічних поглядів автора, оскільки він демонструє можливість і, ймовірно, певну практику, в організації навколишнього простору для потреб навчання і виховання [68, с. 197].

Важливою рисою педагогічної утопії є те, що вона завжди передбачає постійну взаємодію учня і вчителя в освітньому процесі. З усією очевидністю це простежується вже в першій гуманістичній утопії Томаса Мора, який, до речі, не згадує про освітньої функції свого проекту. Мор просто описує звички і спосіб життя утопійців, які багато в чому демонструють «виховну» роль всього їхнього суспільства. Характеризуючи звичаї жителів Утопії, зокрема їхню байдужість до багатого одягу, коштовностей тощо, автор заявляє, що подібні думки вони засвоїли «...з виховання, бо вирости в такій країні, установи якої дуже далекі від подібного роду безглуздостей» [21, с. 397]. При цьому «...діти вчаться всі, і значна частина народу, чоловіки і жінки, проводять у навчанні години, коли вони вільні від робіт» [21, с. 397-398].

Утопійці влаштовують публічні лекції, які можуть слухати всі жителі, згідно з природним потягом кожного. Мор не називає конкретних дисциплін і наук, які вивчають утопійці, але згадує, що навчальні предмети вони вивчають своєю мовою, що повністю відповідає освітній тенденції пізнього Ренесансу [68, с. 198].

На спеціальну згадку заслуговує такий метод педагогічного впливу, як трапези утопійців. Кожен обід і вечеря починається з повчального читання, потім старші заводять пристойну розмову («не позбавлену дотепності» і охоче слухають юнаків, викликаючи їх на бесіду і дізнаючись у такий спосіб здібності й талановитість кожного [22, с. 92]. Подібна практика пов'язана насамперед з традиційно-гуманістичним розумінням ідеалу благочестивого життя, представленим також у «Благочестивому застіллі» друга Мора – Еразма, тож, можливо, саме в цьому полягає ключовий сенс усього описуваного звичаю. При цьому відомо, що спільні трапези дорослих чоловіків і хлопчиків-отроків з явно виховним підґрунтям мали місце в античній історії. Тобто навчання (або виховання) у процесі спільного прийому їжі – це свого роду педагогічна традиція, «освіжена» в епоху пізнього Відродження не тільки Еразмом і Мором, а й «Застільними промовама» Мартіна Лютера [68, с. 198].

Крім того, співтрапезництво показує приклад функціонування (хай навіть гіпотетичного) виховної системи, пов'язаної з повсякденним життям (утопійців) і спрямованої на перманентну соціалізацію підростаючого покоління. Подібний досвід, як відомо, існував у спартанців і був теоретично перероблений та ідеалізований у «Державі» Платона. Тому використання побутових ситуацій у виховних цілях авторами утопічних проєктів XVI ст. (як, утім, і в реальності) не є дивним.

Розуміння освітньої функції навколишнього простору, прикладом чого є, зокрема, «Благочестиве застілля» Еразма, особливо чітко проявляється в «Місті Сонця» Томмазо Кампанелли, де особливий інтерес становить саме локус – місто.

Порівняно з Утопією Мора «Місто Сонця» відрізняється тим, що цивілізація розгортається в одному місті: «Місто, яке описує Кампанелла,

сповнене смислів і символів. У ньому кожна деталь архітектури відповідає певним намірам і вносить свою лепту в цілісність створюваної гігантської алегорії [...] це мікрокосм: у своїй структурі він відтворює певну модель світу: сім округлих стін, сім золотих лампад із назвами планет – символізують сонячну систему [...] це також місто-пам'ять, стіни якого містять усе знання світу, ілюструють прогрес людського генія: його можна порівняти з гігантською енциклопедією, назвати містом-театром з дидактичною функцією чи містом-університетом. Усі народи світу представлені тут зі своїми найкращими винаходами. [...] це також місто – притулок, що захищає від вторгнень ззовні та від історичного часу; місто-мати, що дає притулок, їжу і освіту своїм дітям» [65, с. 13-14].

Використання як ідеальної моделі Кампанелли саме міста може мати кілька пояснень. По-перше, це «італійський ґрунт», оскільки саме в Італії існували міста-держави (комуни) з власними органами влади, скарбницею тощо. Італійські комуни почасти існують і сьогодні незважаючи на унітарну сутність держави та політико-правові норми. По-друге, автор (Кампанелла) був ченцем і, отже, правила та побут чернечого життя (насамперед, рівність і натуральний характер господарства) також могли вплинути на його бачення ідеального соціуму. Зрештою, у «Місті Сонця» присутня явна алюзія на перші християнські комуни і віру в *civitas divina*. На цей аспект твору і самої моделі ідеального суспільства звертає увагу М. Моретті, посилаючись також на містичний компонент поглядів Кампанелли, для якого Сонце – символ блага і дива.

Мабуть, слідуючи за «своїм учителем» Платоном, Кампанелла не мислив досягнення блага без знань, освіти. І для цієї мети в Місті Сонця створено всі умови: його «...стіни, внутрішні і зовнішні, нижні і верхні, розписані чудовим живописом, у напрочуд чіткій послідовності, що відображає всі науки». На стінах першого кола (фортечної стіни міста) розміщено зображення зоряного неба з позначенням усіх світил і математичні «фігури», а також зображення всієї Землі в цілому і карти окремих областей з описом звичаїв, законів, звичаїв

мешканців, з алфавітами цих областей, поміщеними над алфавітом соляріїв [14, с. 135].

Стіни другого кола представляють зображення каменів, мінералів, металів, а також моря, річки і погодні явища [14, с. 136]. На стінах третього кола розміщені дерева і трави, а також опис використання їх у медицині для лікування від різних недуг; крім того, зображення всіляких риб, равликів і устриць [14, с. 137]. Четверта і п'ята стіни представляють тваринний світ: птахів, плазунів, комах і вищих тварин. При цьому кожне зображення супроводжується докладними тлумаченнями [14, с. 137]. Стіни шостого кола відведені ремеслам і знаряддям різних народів, а також всій їхній історії, що викликало подив автора твору (за сюжетом) щодо обізнаності соляріїв, оскільки він відкрив для себе багато такого, чого не знав раніше. Тобто, простір, що виховує і розвиває, створюється самим плануванням утопічного міста-держави. Проходячи вздовж стін такого міста і вдаючись – у разі потреби – до допомоги наставників, юні солярії «...без зусиль і ніби граючись» знайомляться з усіма науками «наочним чином до досягнення десятирічного віку» [14, с. 137].

Тим самим Кампанелла, по суті, представив у своїй утопії не тільки зразки навчального матеріалу з усіх сфер людської практики, причому з їхніми докладними роз'ясненнями й описами, а й запропонував особливу методику роботи зі своїм наочним посібником – без зусиль і ніби граючись. Ця думка простежується і в інших місцях тексту: «...разом з іншими дітьми вони [діти] займаються, граючись, абеткою, розглядають картини, бігають, гуляють і борються; знайомляться за зображеннями з історією та мовами» [14, с. 143].

У «Місті Сонця» також присутній гендерний розподіл занять абстрактними науками і ремеслами, хоча у сфері ремесла такий розподіл вельми традиційний: чоловіки виконують важкі роботи, а жінкам дістаються легші заняття (збирання трав, доїння, ткацтво, шиття тощо), тобто звичні для них справи. У суспільний поділ праці залучені також і діти, які займаються музикою [14, с. 144]. Кампанелла висунув ідею заснування спеціальних державних інституцій з метою опікування громадським вихованням дітей, що

спрямовувалось на їх гармонічний розвиток. Крім того велике значення у розвитку дітей надавалося різноманітним іграм [70, с. 55].

Вищерозглянуті освітні проекти повністю лежать у межах дихотомії «учень – вчитель»: за вельми детального часом опрацювання окремих питань виховання (наприклад, осудження азартних ігор або проведення повчальних бесід у саду Євсевія) і методики (наприклад, суто «дидактичне» планування Міста Сонця Кампанелли) вони не пропонують якихось оригінальних рішень щодо організації навчального часу і самих учнів і – тим паче – стосовно ролі в освітньому процесі сім'ї [68, с. 203].

Отже, в умовах рефеодалізації Італії XVI ст. гуманістичні ідеї виховання ставали все частіше надбанням феодально-аристократичних кіл. Вони використовувалися для виховання зразкового в усіх відношеннях придворного: він набуває рис гармонійно розвиненої особистості, культура прикрашає його, надає зовнішній блиск. З'являються цікаві нововведення у вихованні: розвиток естетичного смаку шляхом занять живописом, музикою, поезією; введення в освіту рідної мови. Але ідеал звужений до придворного середовища, звужений ще й тому, що шляхетність, яку тлумачили раніше як особисте надбання, вважається тепер надбанням знатної людини.

Гуманістичні ідеї виховання зберігаються ще у творах письменників XVI ст. (наприклад, у Я. Садолето). Педагогіка Челіо Куріоне менш поблажлива ніж в Еразма Роттердамського, але водночас і більш реалістична і практична. В ній відсутні блиск і оригінальність але, завдяки своїй схематичності і частому використанню автором розмовної мови (італійської), ця педагогіка була здатна звернутися до широких верств населення. Фактично всі його твори мають вочевидь прикладний характер: це підручники і посібники, що являють собою суміш гуманістичних і релігійних поглядів і призначені для використання як інструменти виховання і самовиховання, а також для формування впевненості в собі та у своїй вірі.

Трактат Томазо Кампанелли «Місто Сонця» являє собою вельми продуманий і деталізований проект ідеального суспільства «без негідників-нероб і дармоїдів», що ґрунтується багато в чому на освіті, здійснюваній в

умовах того ж суспільства. Залишаючи осторонь усю практично невичерпну проблематику твору, слід звернути увагу на одне поставлене в ньому питання – про роль освіти в спеціально підготовленому середовищі для життя заради підтримання життєздатності цього середовища. Саме така ідея становить характерну рису всіх утопічних проєктів, починаючи з «Держави» Платона.

РОЗДІЛ 3. ВИХОВНІ ПРАКТИКИ В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ МИСТЕЦТВА ЧИНКВЕЧЕНТО

Культура Риму XVI ст. зобов'язана своїм розквітом і першістю цілій низці обставин і, в першу чергу, тому, що папство стало головною політичною силою Італії з претензією рівності з Священною Римською імперією. Це змусило багатьох художників переселитися в до папської столиці – серед них Леонардо, Браманте, Мікеланджело, Рафаель, родина Сангалло.

Завантажені великим замовленнями і захоплені пошуком нової художньої мови майстри в Римі практично не знаходили часу на те, щоб фіксувати у письмовій формі свої педагогічні принципи. При всій різноманітності тогочасних теорій про мистецтво, неможна не помітити певне упередження проти написання методичних рекомендацій. Абстрагуючись від ремісництва, мислителі епохи Відродження намагались підкреслити причетність своєї праці до сфери прояву божественної благодаті. Використання християнської термінології абсолютно не випадкове: воно підкреслює небесне походження таланту, що не потребує інструкцій. Саме такими творцями були в очах своїх сучасників найвизначніші майстри, які працювали в Римі: термін *divino* застосовували по відношенню до Рафаеля, і до Мікеланджело [54, с. 77].

Майстер міг швидше і наочніше продемонструвати своїм підопічним, що від них вимагається, ніж фіксувати свої у письмовій формі. Думку про непотрібність вчень про мистецтво висловив і сам Мікеланджело у листі 1548 р.: оскільки і скульптура, і живопис походять з одного розуміння, потрібно відмовитись від їх співставлення і не займатися міркуваннями, які «забирають більше часу, ніж створення фігур» [97, р. 74].

Ідеал «універсально» освіченого художника мав колосальний вплив на практику і теорію естетичного виховання Відродження. Всебічно освічений художник, який володіє науками і ремеслами, знає багато мов, виступав як реальний прототип і зразок ідеальної «універсальної людини», про яку мріяли мислителі того часу. Мабуть, уперше в історії в пошуках «універсальної людини» громадська думка зверталася саме до художника, а не до філософа, вченого або політичного діяча. І це не було випадковістю, але визначалося насамперед становищем художника в культурному житті епохи. Митець виступав як опосередкована ланка між фізичною та розумовою працею. Тому в його діяльності мислителі Відродження вбачали реальний шлях до подолання того дуалізму теорії і практики, знання і уміння, який був настільки характерний для всієї духовної культури середньовіччя. Кожна людина, якщо не за характером своїх занять, то хоча б за характером інтересів має наслідувати художника [82, с. 308].

Ренесансна думка про взаємодію художника і його учня безумовно перебувала в руслі гуманістичної педагогіки. Роздуми гуманістів про виховання зазвичай стосувалися не професійної діяльності художника, але теоретичних наукових дисциплін. Творча атмосфера ренесансної майстерні мала на увазі зовсім інші відносини між учителем і учнем, пов'язані не із засвоєнням знань, а з передачею секретів майстерності у процесі створення творів мистецтва. Але відносини ці неминуче в чомусь відповідали ідеалам гуманістів і залежали від них. За відсутністю університетів, освіта в епоху Відродження будувалася на вихованні, на особистому спілкуванні вчителя й учня. І ставлення епохи до учнівства, не тільки до структури освіти, а й до способів розвитку талантів, знайшли відображення в практиці ренесансних майстерень. Істотна відмінність від писемної культури полягала тільки в тому, що в майстерні навчити треба було техніки, і праця в рамках майстерні завжди залишалася спільною [52, с. 183].

Хід навчання в ренесансній майстерні був вивіреним століттями і зумовлений прагматичними інтересами. Майстерня була організована довкола цілого ряду технічних процесів, починаючи від розтирання фарб і підготовки пензлів і дощок, і закінчуючи вправами у малюванні. В працях Ч. Ченніні, Л. Б. Альберті, Леонардо да Вінчі була зафіксована послідовність навчання: вивчення перспективи, пропорцій, малюнків «хороших майстрів», змінювалось натурними студіями і завершувались створенням власних робіт.

Розглянемо методи виховання та освіти в контексті наукового та художньої спадщини Леонардо да Вінчі. Поєднуючи в собі живописця, скульптора, архітектора, інженера, письменника, Леонардо був живим втіленням того типу, який прийнято називати «ренесансною особистістю». Вважаючи, що художнику-початківцю легше і доступніше починати писати з людського обличчя, відомий живописець Леонардо да Вінчі навчав дітей малюнку, починаючи з обличчя з правильними рисами, а потім давав завдання написати обличчя людей, на яких відбивалися різні почуття: радості та ненависті, гніву і щастя, обурення та захоплення, розпачу та безтурботності. Таким чином, він використовував інтуїтивний метод при навчанні дітей малюнку, навчаючи їх передавати форму предметів не математично, логічно, а використовуючи свою власну проникливість.

У «Трактаті про живопис» (1498) Леонардо да Вінчі міститься багато цінного методичного матеріалу для навчання художників. У ньому, зокрема, використовується метод закріплення пройденого по пам'яті [32, с. 154]. Навчаючи учнів азам малювання, Леонардо просить їх малювати один і той же предмет стільки разів, щоб той запам'ятався, потім зробити це без самого зразка [15, с. 122].

Леонардо виділяв кілька етапів навчання образотворчій майстерності. На перше місце він ставив вивчення перспективи, яку вважав «дочкою живопису». До другого етапу в навчанні Леонардо відносив вивчення малюнків хорошого майстра. Далі йшли метод малювання з натури та аналіз зображення об'єкта в просторі, і вже останніми етапами було вивчення манери роботи різних майстрів та звикання до практичної реалізації та роботі в мистецтві. Він справедливо вважав, що натура змушує учня уважно спостерігати, думати, розмірковувати, чому виникає інтерес до знання, підвищуються результати навчання.

Колективна робота дозволяє зіставляти різноманітність матеріалу, що зображається. Співпраця веде до більшої свідомості, усвідомленості, оскільки вона розглядається з різних точок зору. Колективізм надихає сам процес роботи, її організацію, вибір найбільш раціональних прийомів та методів. Даючи поради навчальному малюнку, Леонардо писав про значимість колективного методу роботи.

Леонардо да Вінчі говорив і стверджував, що малювати в колективі набагато краще, і доводив свою думку. Він вважав, що, по-перше, якщо художник-початківець буде вчитися погано, з лінню, на нього дивитимуться, як на неуспішного, тому йому стане соромно, а це стане причиною подальшого доброго навчання. По-друге, стверджував Леонардо, хороша заздрість, що інші вчать краще, ніж він, приведе його до добрих результатів, і він може взяти для себе багато з роботи тих, хто займається краще за нього [59, с. 21].

У другій половині XVI ст. Рим зіштовхнувся з відсутністю можливостей для освіти і пристойного житла для молодих приїжджих художників. Особливості замовлення змушували митців об'єднуватись для тимчасових спільних робіт, але не навчати своїх власних підмайстрів. Папський указ про створення академії Святого Луки, виданий Григорієм XIII в 1577 р. на прохання Джироламо Муціано, чітко свідчить про нестачу можливостей для навчання художників-початківців [51, с. 118].

На особливості організації майстерень XVI ст. вплинули ідеї гуманістів, що з'явилися в попередні століття. Ще Франческо Петрарка у «Листі до нащадків» (1350-1351 рр.), а також у діалогах «Про засоби проти мінливостей долі» критично відгукувався про традиційний тривіум наук і наголошував на важливості психологічного аспекту у вихованні [43, с. 86]. Він виокремив якості найкращого вчителя: терпіння, працьовитість, посидючість і водночас висловив досить новаторську думку про те, що досягти висот можна і без наставників, і навіть перевершити їх.

Приклади впливу гуманістичної думки XV ст. на практику виховання в італійській майстерні протягом усієї епохи Відродження можна вбачати і в послідовному зверненні до античних текстів і зразків, і в повторенні як основи навчання. Зі зміною устрою майстерні, зростанням соціального статусу, самосвідомості та суспільного визнання художника змінювався і характер його взаємодії з підмайстрами, а багато практик роботи сформувалися тільки до XVI ст. При цьому кожен майстер самостійно визначав способи роботи своєї bottega (*майстерня, традиційна форма роботи майстра, який керував учнями і підмайстрами*), тому у системи виховання було безліч моделей, на які впливала ренесансна думка [52, с. 184].

У педагогіці XVI ст. деякі риси гуманістичного виховання, такі як книжність, виняткова орієнтація на античні зразки, поступово долалися [75, с. 158]. Більше уваги приділялося самостійності учнів. Поступово спосіб мислення, культура гуманізму проникали в суспільство, стаючи чимось органічно притаманним людям найрізноманітніших професій. У художніх майстернях Чинквеченто, зокрема, в римських bottege, багато з освітніх підходів гуманістів дістали практичне втілення в роботі з підмайстрами і асистентами. І особливо це стосується спеціалізації учнів майстрів, що з'явилася саме в Римі на різних техніках і жанрах.

На рубежі XVI-XVII ст. і саме в Римі були сформульовані принципи, що узагальнювали педагогічні погляди століття. Художник і теоретик Федеріко Цуккарро, один з найвпливовіших вчителів свого покоління, президент академії

Святого Луки, висловив у своїх творах головну позицію теоретиків мистецтва XVI ст. [29]

В його ретельно вивірену ступеневу програму навчання, входив «алфавіт» для наймолодших – змальовані різних частин тіла і голови, потім копіювання картонів і рельєфів різних художників. Тільки опанувавши перші навички, можна було вивчати античні взірці і потім замальовувати оголену модель. Також, судячи зі знаменитої гравюри Пьєрфранческо Альберті, на якій зафіксована римська академія, в академії Цуккаро вивчали будову скелета, анатомію, геометрію і перспективу. Співпадіння в рекомендаціях Альберті, Леонардо і Цуккаро дають нам можливість підвести спільний знаменник в приблизній схемі навчання в майстерні XVI ст.

Можна було очікувати, що Цуккаро стане творцем більш конкретної теорії викладання мистецтва. Однак навіть тут, в ідеальних умовах творчої діяльності, відірваної від майстерні і спрямованої на навчання, теорія викладання залишалася дещо абстрактною. Судячи з усього, він прагнув представити теорію мистецтва в найбільш широкому богословському ключі. В січні 1594 р. він виголосив промову, в якій розкрив термін *Disegno* (малюнок) як першопочаткове зображення, наявне у створенні Бога. Воно «як сонце у світі, як душа в тілі, скільки як сонце є оком і Душею світу, так *Disegno* – око, світло і Душі Розуму».

Як бачимо, Цуккаро послідовно переводив проблеми ремесла в русло духовних проблем. Прагнення Цуккаро впорядкувати науку про мистецтво можна порівняти з тими заходами, до яких вдавалися діячі Контрреформації в царині духовенства, і статутами семінарій, прийнятими на Тридентському соборі. Цікавою паралеллю є короткі вірші, написані Федеріко для напучування молоді, яка навчалася в академії, що схожі зі спрощеними катехізаторськими повчаннями, що заучувались дітьми за декілька десятиліть до цього:

*Про божественне начало
У майстерності та ідеалі.
Про талант і боже світло.
Про малюнок і про колір.
Хай світло благодатне сходить на вас,
І будуть картини приємні для ока.
Не будьте груби чи бунтівними,
Прекрасне — м'яке і ніжне.
Не виправдовує надії
Надмірне старання.
Витончена робота
Принесе хвилю пошани
Може лише універсальний
Бути в мистецтві ідеальним.
Хочете піднятись — майте на увазі
Вам слід віддатись благому труду.
Багатий декор, торжество краси –
Все це достойної роботи плоди.
Чим правдивіший ваш малюнок,
Тим він цінніший.
І щоб ідея не вмерла,
Запам'ятайте ці мої слова:
О, інтелектуали,
Прагніть до ідеалу!
Хай воля навчатись постійно вас кличе,
Хай майстерність вас до досконалості веде! [цит. за:
54, с. 80]*

Прекрасні у своїй богословській строгості умовиводи Федеріко були далекі від практичних вказівок, які могли б застосовувати в майстерні. І все ж у них містилися відомості про хід навчання. Отже, першим кроком художника-початківця в Римі було копіювання робіт інших майстрів. У багатьох сенсах

копійні практики – основа існування майстерні, вони дозволяли прищепити підмайстрам основні характеристики стилю майстра, щоб роботи мали узгоджений зовнішній вигляд.

Новаторство в майстернях Риму XVI ст. пов'язане спочатку з майстернею Рафаеля і майстернями його наступників, де практикувалася спільна робота художника з великою групою соратників, таланти яких використовувалися на всіх стадіях створення творів [53, с. 54]. Ясний, радісний, гармонійний характер Рафаеля проявився в його ставленні до учнів. Саме тут настільки велику увагу було приділено тому, щоб кожен з учасників міг працювати в манері Рафаеля, при цьому зберігаючи творчу індивідуальність. відповідаючи особливостям і розмаху папських замовлень початку століття, Рафаель перетворив *impresa grande* (*артіль, група талановитих майстрів, які збиралися разом для виконання певних творчих завдань*), до роботи якої він долучився у 1508 р., на власну величезну майстерню, що мала складну структуру. Майстерня Рафаеля стала однією з найбільш досконалих систем роботи ренесансної *bottega*. Вперше виникла повноцінна команда, що складалася з кількох груп художників під керівництвом головних асистентів майстра. На кожному етапі підготовчої роботи з начерками, *modelli*, картонами і живописом усі учасники могли нарівні з майстром робити свій внесок у створення задуму твору, його розвиток і виконання.

Дотримуючись принципів майстерень XV ст., майстер підписував загальну роботу своїм ім'ям, і навіть стосовно найбільш обдарованих і улюблених його асистентів використовувалося тільки загальна назва *garzoni* [92, р. 37]. При цьому абсолютно небувалою була довіра до асистентів, що зробила їх, по суті, вчителями і керівниками власних майстерень усередині майстерні Рафаеля – хай вони і не вважалися в підсумку авторами живописних творів. Поява такої майстерні була наслідком власної творчої еволюції Санті, потреби в компетентних союзниках, роботою яких він міг би керувати. Майстерня Рафаеля не була застиглою системою з раз і назавжди встановленим планом роботи, вона залежала від його творчих завдань і з часом змінювала схему своєї діяльності [101, р. 45].

Однак при всій творчій свободі, що панувала в майстерні, її керівник чітко окреслював обов'язки кожного, виділяючи і розвиваючи у своїх підопічних притаманні їм таланти й об'єднуючи їхні зусилля своїм творчим генієм. Рафаель досягав єдності концепції та виконання завдяки особистому контролю за виконанням робіт, а також участі в більшості підготовчих штудій. Рафаелю вдавалося розвивати їхні особливі таланти і зберегти цілісність творів. Окремо використовувалися і розвивалися таланти майстрів, які спеціалізувалися на зображенні людей, пейзажів, натюрмортів і гротесків, передачі різних фактур; створенні фасадних розписів і ліпного декору. Усе перераховане сприяло поширенню діяльності майстерні на вельми широку сферу, що включала різні ремесла, друковану графіку, археологічні дослідження [53, с. 60-61].

Це наводить на думку, що Рафаель міг бути добре знайомим з педагогікою Вітторіно да Фельтре, який точно так само активно займався розвитком талантів учнів у тих сферах, до яких вони мали особливі схильності. У всякому разі, між мантуанською школою і Урбіно простежується очевидний зв'язок, оскільки урбінський правитель Федеріго да Монтефельтро, при дворі якого зростав Рафаель, був учнем Вітторіно, і саме для його бібліотеки був створений відомий портрет гуманіста [30, с. 67, прим. 22]. Але навіть не наполягаючи на неодмінному знайомстві Рафаеля конкретно з теорією Вітторіно, ми можемо говорити про те, що ідеї гуманізму в цілому були добре знайомі ренесансним художникам [52, с. 186].

Незабаром після смерті Рафаеля відбулося дроблення великої команди на майстерні його головних помічників. Ці майстри монополізували замовлення у Ватикані. Інші художники, які опинилися в місті в цей час, були змушені шукати собі іншу нішу. Майстерні Джуліо Романо, Полідоро да Караваджо, Джованні да Удіне, Періно дель Вага слідували підходам, які вони побачили в майстерні свого великого вчителя [108, р. 259]. Але тут ключовими виявилися відмінності в темпераменті та спеціальних навичках кожного з майстрів та їхня відмінність від універсальності мистецьких, педагогічних і придворних талантів Рафаеля. Так само, як і Рафаель, вони довіряли своїм асистентам виконання своїх задумів, розподіляючи їх відповідно до жанрової спеціалізації і контролюючи результат.

Але ці майстерні не надавали асистентам необхідну творчу свободу, стримуючи прояви їхньої індивідуальності [52, с. 189].

Імпульс творчого методу Рафаеля поширився, певним чином, на все Чінквеченто. Крім безпосереднього впливу майстерні Рафаеля на студії його учнів, очевидний вплив методів Рафаеля на Даніеле да Вольтерра, який успадкував майстерню Періно дель Вага і використовував до своїх підопічних ті ж підходи, розраховані на повноцінну участь учнів у всіх етапах створення творів. Їхню творчість, у дусі часу, Даніеле орієнтував уже не на класичні зразки, але на роботи Мікеланджело [52, с. 189].

Гармонійна схема роботи, заснована на повній довірі до помічників та їхніх творчих сил, на вихованні учнів, на радості співтворчості, справила істотний вплив на римські майстерні кінця XVI ст. Взаємодія з учнями тепер часто набувала форми графічних діалогів, у яких учитель міг користуватися ескізами учня, що вже отримали втілення у творчості останнього. Так, зокрема, відбувалося в майстерні Муціано з роботами його учня Чезаре Неббіа [96, р. 123].

Не менш цікаво й те, що наприкінці століття нове життя отримала ідея спеціалізації, реалізація якої здійснювалась в рамках тимчасових об'єднань. Таким, наприклад, був пейзажний живопис Пауля Бріля. Бріль створив чимало фресок у Римі у співавторстві з іншими художниками. Він не зайнявся зображенням людей, але взяв на себе морські пейзажі та тварин. Утім, варто зазначити, що в цей самий час у Римі існували й зовсім інші підходи до роботи з учнями, які ніяк не враховували власні їхні схильності. Так, Мікеланджело в основному ігнорував своїх помічників або ж навіть висміював їх у малюнках; Федеріко Бароччі відродив старий метод роботи з картонами, що передбачав абсолютно творчий переклад зображення учнями. У рамках тимчасових об'єднань художників, що набули особливого поширення в другій половині XVI ст., юнаки в основному займалися самонавчанням [103, р. 112]. Спеціалізація в такому разі мала те саме практичне значення, що й в майстерні – полегшувала і покращувала якість роботи, але вже не мала жодного стосунку до педагогіки [52, с. 188].

Окремо варто зупинитися на питанні участі Караваджо в роботі майстерні джузеппе Чезарі, прозваного Кавалером д'Арпіно. Караваджо перебував у майстерні Чезарі в 1593 р. і протягом восьми місяців тренувався в зображенні квітів і фруктів. Серед помічників д'Арпіно, вперше з початку століття, з'явився фахівець з фруктів і квітів, який виконував певне завдання, подібне до ролі Джованні да Удіне в майстерні Рафаеля. Але наскільки правомірне це порівняння?

Майстерня Рафаеля була складно організованою командою, школою для художників, де кожен мав свою власну сферу застосування таланту. Рафаель цінував і розвивав здібності своїх учнів, уміло використовуючи їх у спільній роботі. Караваджо мало брав участь у великих фрескових проектах д'Арпіно, але, згідно з Беллорі, йому було відведено писати натюрморти, які потім були конфісковані з майстерні Чезарі в 1607 р. і придбані Шипіоне Боргезе. Судячи з усього, Караваджо не пробув у майстерні й року. Беллорі писав про Караваджо, що «у нього не було жодного вчителя, крім природи, і він не вибирав найкращі форми в природі» [93, р. 346]. Проте тепер дослідники взагалі ставлять під сумнів той факт, що в майстерні перебував окремий фахівець зі станкового натюрморту [93, р. 346]. Майстерня Чезарі була знаменита гірляндами і фестонами, що ставали, як бувало і раніше, обрамленням фресок. Їх у майстерні виконували Чезаре Россетті і Франческо Дзуккі. Іноді у своїх роботах вони імітували твори Арчімбольдо [52, с. 189].

Караваджо ж, можливо, писав натюрморти, які Чезарі не схвалював і не просив створювати. Цілком імовірно, що всі станкові натюрморти Караваджо були написані ним у госпіталі, коли великий художник уже покинув майстерню і вирішив більше туди не повертатися. Їх створення було вираженням протесту проти вчителя, який не цінував його новаторських прийомів. Якщо це припущення, висловлене Ф. Пальяга, вірне, то можна зробити висновок, що тільки «порвавши» з майстернею Чезаре, Караваджо зміг протиставити свою творчість пізньому римському маньєризму і повною мірою проявити свій талант [52, с. 189].

Отже, якщо участь Караваджо в житті майстерні як майстра натюрморту потрібно поставити під сумнів, ми мусимо констатувати, що, хоча в bottega Д'арпіно і були традиційні помічники, які займалися написанням гірлянд, майстер не займався і не цікавився справжнім розвитком талантів учасників своєї майстерні. На відміну від Пауля Бріля, який повноцінно включив пейзажі в спільні з низкою художників роботи, Караваджо не брав повноцінної участі в житті майстерні д'Арпіно і не знайшов справжнього застосування своєму таланту.

Практика командної роботи художника не зовсім влаштовувала Мікеланджело Бунаротті. Будучи добре знайомим з гуманістичною філософією завдяки досвіду роботи в Платонівській академії при дворі Медічі, він при цьому ніколи не прагнув стати художником-вчителем. Мікеланджело як майстер, як особистість, людина, яка якимось чином співвідносився з навколишнім світом, – завжди залишався індивідуалістом.

По суті, ще перебуваючи в майстернях своїх вчителів, Мікеланджело мало брав участь у роботі та не набув навичок спільної діяльності у творчій спілці, спочатку будучи одинаком. Насамперед він завжди залишався скульптором і вважав за краще як скульптор працювати поодиноці. Його талант вимагав «роздумів, усамітнення і спокою, а не уявних блукань» [6, с. 1123]. Він володів психологією людини, яка все робить сама. До цього додавалися його індивідуальні особливості – замкнутість, комплекси, небажання контактувати з людьми, конфліктність, невміння виходити зі сварок. Не випадково ще в його юності флорентійський художник Торріджано зламав йому ніс. І тому Мікеланджело спочатку важко було вбудуватися в ситуацію майстерні. Сам його метод роботи з малюнками, зі скульптурою, з живописом не передбачав появи учня, був занадто особистісним. Навіть його підхід до організації роботи над розписами Сикстинської капели не включав у себе наявність учнів. Уся допомога команди, зібраної для цього випадку, була пов'язана зі зведенням рихтувань, нанесенням попереднього шару штукатурки і технічним перенесенням малюнків з картонів на стіни [105, р. 123]. Ба більше, художник

знищував багато зі своїх ескізів і картонів, немов не бажаючи давати комусь можливість познайомитися зі своєю «кухнею» [50, с. 635].

Що стосується учнів Мікеланджело, жоден з них, навіть якби їм це дозволили, не зміг би асистувати вчителю в малюнках. Будучи впевненим експериментатором і недовірливою людиною, він сам видозмінював свої і чужі задуми, і жоден інший автор не міг би легко й органічно вторгнутися в його творчий процес. Поза всякими сумнівами, дуже багато художників у Римі і за його межами мріяли б вчитися у Мікеланджело, проте більшість з тих, хто удостоювався його дружби, – Якопо Сансовіно, Россо, Понтормо, Даніеле да Вольтерра, Джорджо Вазарі – отримували як навчання тільки розмови про мистецтво. Мікеланджело мріяв, щоб у нього з'явився учень, але цій мрії не судилося здійснитися. Цікаво, однак, що протягом своєї довгої кар'єри він періодично допомагав комусь у навчанні малюнку, але, судячи з усього, не вважав цих художників своїми учнями. Наприклад, показова в цьому відношенні його взаємодія з Себастьяно дель Пьомбо.

На схилі літ Буонарроті нарікав, що так і не обзавівся асистентом. Але варто зауважити, що цей передбачуваний і нездійснений «учень», згаданий у Вазарі, був потрібен не для того, щоб передати йому основи своєї майстерності, а для прикладних цілей. Асистент, який так і не з'явився, згадується в однині і в роботі, пов'язаний не з образотворчим мистецтвом, а з дослідницькою діяльністю Мікеланджело – вивченням будови тіла людини для написання книги про анатомію для художників. Цитуючи Вазарі, «якби був у нього [Мікеланджело] учень, він сам, незважаючи на похилі роки, постійно розтинав би трупи і написав би про це на користь художникам, у декому з яких він обманувся. Однак він не наважувався на це, не відчуваючи себе в змозі висловити в письмовому вигляді все, що б йому хотілося, бо в красномовстві він не вправлявся, хоча, втім, у прозі своїх листів він умів кількома словами добре пояснити свою думку, тому що дуже любив читати наших поетів, і особливо Данте, яким сильно захоплювався і якого наслідував у своїх образах і задумах, а також і Петрарку» [6, с. 1124]. Остання думка поєднується з уявленням про непотрібність теорій про мистецтво, яке Мікеланджело висловив

у листі про Paragone 1548 р.: оскільки і скульптура, і живопис виростають з одного розуміння – *intelligenza* – потрібно відмовитися від їхнього зіставлення і не займатися міркуваннями, які «забирають більше часу, ніж створення фігур» [97, р. 74]. У випадку з Мікеланджело цілком можливо, що небажання формулювати письмово принципи своєї майстерності – не тільки прагнення більше робити, ніж говорити, а й і небажання ділитися своїми знахідками.

При всьому вищесказаному і в тексті Вазарі, і в роботах сучасних дослідників творчості кола Мікеланджело виділяється група людей, яких називають «учнями» майстра. Це юнаки, які жили в його будинку: П'єтро Урбано з Пістоїї, Асканіо Кондіві та Антоніо Міні. Педагогічний метод Мікеланджело полягав у привчанні цих помічників до вільного копіювання власних малюнків. Однак усі вони так чи інакше не були здібні до навчання, чи то через лінь, чи то через відсутність таланту. Тут слід замислитися: з якої причини майстер обирав нездатних наслідувати його людей? Можливо, в цьому, як і в знищенні малюнків, можна углядіти небажання передавати секрети своєї майстерності. Взаємодія з цими людьми, не настільки широко висвітлена в літературі, заслуговує пильної уваги. Саме на прикладі їхнього учнівства можна найточніше зрозуміти педагогічний метод Буонаротті [50, с. 636].

Намагаючись виправдати друга, Вазарі наполягав, що учні Мікеланджело були абсолютно позбавлені таланту, майстру «не щастило з тими, хто жив у нього в будинку, оскільки він нападав на людей, нездатних його наслідувати». Тут же біограф зауважує, що «ті, хто каже, що вчити він не бажав, неправі, бо він завжди давав поради і своїм близьким, та й усім, хто їх у нього запитував» [6, с. 1124]. Навіть у самому формулюванні міститься пряма вказівка на те, що сучасники не вважали Мікеланджело щедрим педагогом. Однак, на думку Вазарі, тільки лінь, бездарність і повільність юнаків, які проживали в Мікеланджело, не дозволила їм розвинути в собі творчий талант.

У цьому відношенні вельми цікаві малюнки, що призначалися для навчання Антоніо Міні. Ні практика, ні уважне керівництво не зробили Міні художником, він був найнятий Мікеланджело головним чином як слуга. Він вів і копіював рахунки і листи, виконував доручення, займався фінансами свого

пана. За вісім років у Мікеланджело він не досяг жодного прогресу в малюнку. Судячи з відомих малюнків Міні, створених у будинку Мікеланджело, навчання його було вельми фрагментарним, хоча й сповненим доброго ставлення та гумору [105, р. 121]. Всі вони містять виправлення та інструкції самого Мікеланджело і надають унікальну можливість побачити потаємний обмін між майстром і учнем, поки вони говорили, малювали та жартували. Варто зауважити, що, ймовірно, проб пера у Міні було більше, але відомі зараз лише ті, які він виконував на тому самому аркуші, що й вчитель. Ідеться про такі малюнки, як «Мадонна з Немовлям» (бл. 1524 р.), з Британського музею, що містить два ескізи Мікеланджело і декілька копій, зокрема одну прокреслену координатною сіткою [107, р. 64].

Дидактична мета ескізів Мікеланджело очевидна завдяки їхньому положенню на аркуші: вони залишають простір праворуч для копії Міні. У нижньому правому куті малюнка, що зберігається в Британському музеї, Мікеланджело накреслив коротку інструкцію для учня: «Малюй, Антонію, малюй, Антонію. Малюй і не втрачай часу». Судячи з невдалої спроби скопіювати начерк Мікеланджело, що зображає Мадонну з Немовлям, розташований на цьому самому аркуші, Антонію Міні не вистачало творчої практики і розуміння основ мистецтва малюнка. Докір Буонарроті свідчить про те, що юнак зволікав і не докладав достатніх зусиль, щоб навчитися відтворювати ескіз майстра. На тому ж аркуші вміщено також зауваження щодо сільського господарства та нотатки про роботу Мікеланджело в Сан-Лоренцо. Залишається не до кінця зрозумілим, чи належить координатна сітка, що прокреслила оригінал Мікеланджело, самому Міні, зневіреному самостійно, «на око» наслідувати генія свого господаря, або ж, на чому наполягає К. Бамбах, її додано пізнішим копіїстом, що не має відношення до кола Мікеланджело, який зневажав механічні прийоми [86, р. 130].

Хоча координатні сітки (graticolare) супроводжують навчання малюванню, майстер не дозволяв нікому використовувати їх, що ще раз свідчить про його оригінальне ставлення до навчання. Він закликав своїх колег довіряти тільки судженню ока (giudizio dell'occhio) і спритності руки (ubbidienza della mano) [50,

с. 637]. Вазарі приписує Мікеланджело слова: «Циркуль слід мати в оці, а не в руці, бо рука працює, а око судить» [6, с. 1124]. Ця позиція Мікеланджело виключала для його підопічних можливість полегшити освоєння техніки малюнка.

Абстрагуючись від ремісництва, мислителі епохи Відродження намагалися підкреслити причетність своєї праці до сфери прояву божественної благодаті. Е. Блант вважав мовчання ренесансних художників про практичний бік свого життя відображенням прагнення відокремити мистецтво від ремесла [87, р. 48-49]. Не буде перебільшенням вважати, що Мікеланджело очікував від художників наявності неймовірних вроджених здібностей і талантів, подібних до тих, якими володів він сам. Геніальний майстер, свідомо відкидаючи ідеали гуманістів, зображував фігури у «дев'ять, десять і дванадцять голів [замість класичної пропорції один до восьми], домагаючись лише загального враження *grazia*» [6, с. 1123]. У тому ж ключі говорить Вазарі і про вчителя Мікеланджело Доменіко Гірландайо. Замальовуючи античні пам'ятки, «він був настільки впевненим у своєму малюнку, що зображував їх на око, без лінійки, циркуля або обмірів, а коли їх вимірювали, після того як він їх намалює, все виявлялося абсолютно правильним, немов він їх виміряв» [6, с. 395]. Згідно з цим педагогічним підходом уміння малювати «на око» дається з народження як божественний дар, якого неможливо навчитися *ex novo*.

Тут слід задуматися ще й про те, чому Мікеланджело використовував для навчання юнаків саме копіювання власних начерків, а не інші методи. Адже не кажучи про те, що в майстернях було заведено вивчати *buon disegno* всіх великих художників, а не одного, не секрет, що Мікеланджело мав у своєму арсеналі достатню кількість прийомів, пов'язаних з підготовчими етапами роботи, які могли б наслідувати ті, хто хотів перейняти його майстерність. Це й анатомічні штудії для точної передачі пропорцій, поз і жестів, «винахідливості» в компонованні фігур [6, с. 42], і створення воскових моделей для малюнків подібно до Леонардо да Вінчі [99, р. 2-3], що давало змогу зобразити скорочення фігур у ракурсі від низу до верху; і глиняні моделі, використовувані,

щоб вправлятися в передачі тіней округлих частин [6, с. 45]. Немає жодних свідчень, щоб майстер давав учням завдання, пов'язані з цими методами.

Інші спільні вправи майстра й учня (Антоніо Міні) доводять, що Мікеланджело не виявляв жодного інтересу до розвитку здібностей останнього. Натомість він давав йому певні завдання, які полягали в копіюванні його малюнків, а потім жартував над результатом за допомогою різних карикатур.

Геніальний архітектор і скульптор, Мікеланджело ставився до свого живопису як до експерименту. Тому він виключив для себе самого необхідність ставити на потік створення картин і фресок за власними малюнками. Він не прагнув оточити себе обдарованими художниками або талановитими копіїстами, яких він міг би контролювати. Однак якщо в його живописній практиці не було учнів і асистентів у звичному сенсі цього слова, то були можливі взаємини, побудовані на співпраці. Мікеланджело часто передавав свої картони іншим художникам. Серед його адресатів були Томмазо де Кавальєрі, Герардо Періні. Він також постачав начерками Себастьяно дель Пьомбо, Даніеле да Вольгерру, Марчелло Венусті, Джуліано Будардіні, Асканіо Кондіві, Джорджо Вазарі, Франческо Граначчі [50, с. 638].

Мабуть, художники, які проживали в будинку Мікеланджело, і Міні зокрема, також були його друзями: він усвідомлював, що ніколи не навчить їх нічому, і такий стан справ цілком його влаштував. Вказівку Вазарі про допомогу друзям, якій Мікеланджело надавав перевагу над будь-якою іншою діяльністю, можна в даному випадку витлумачити як цілком ясне пояснення, чому майстер витрачав час на таких «учнів» [6, с. 1125-1126].

У такому разі можна розглядати факт передачі Мікеланджело своїх малюнків і картонів іншим художникам теж як дружній жест. Картони, як і інші види власності, передавалися у спадок, дарувалися, ставали приданим. У березні 1532 р. Антоніо Міні повідомляв Мікеланджело з Ліона до Флоренції, що планує написати три картини, користуючись подарованим йому картоном Леди (1529-1530 рр., картину було знищено). Однак немає жодних відомостей, щоб картони були подаровані йому з метою створення з їхньою допомогою нових робіт: Вазарі вказує, що Міні отримав малюнки, картони та моделі з

воску й глини перед відбуттям до Франції, тому що потребував грошей: «його [Міні] дві сестри були на виданні» [6, с. 1093-1094]. Пізніше картон із Ледою повернувся до Флоренції і за часів Вазарі належав Бернардо Векк'єтті.

Творчо використовувати картони Мікеланджело могли тільки досить обдаровані художники, здатні вільно інтерпретувати його малюнок. Не ті, хто пройшов його школу, а зрілі майстри, які стали його соратниками. Передаючи малюнки або картони друзям, Буонарроті переставав брати участь у створенні живопису. Розумніше називати цю взаємодію навіть не соратництвом, а співавторством. Наприклад, взаємодія з Себастьяно дель Пьомбо являла собою свого роду втілення майбутньої болонської системи: малюнок Мікеланджело виявився втіленим у колориті венеціанця [50, с. 638].

«Учень», який проживав у Мікеланджело, Асканіо Кондіві також отримувал картони від вчителя та «роками просиджував за дошкою», проте так і не зміг втілити задуми майстра. Вазарі свідчить, що тільки «з жалю» Мікеланджело спробував допомогти йому з образотворчим втіленням, але «великого користі від цього не виходило» [6, с. 1124]. Якогось педагогічного підґрунтя, таким чином, у передачі картонів художникам помітити не можна: Мікеланджело дарував свої задуми, але не своє ім'я та свою участь [50, с. 638].

Будучи позбавленими повноцінної артистичної взаємодії зі своїм другом і живописцем, досвідчені художники вдавалися до різних хитрощів, щоб все-таки проникнути у таємниці його творчості. Наприклад, Даніеле да Вольтерра звертався до Мікеланджело, коли йому було важко спланувати групу персонажів, та отримувал від нього ескізи фігур. Даніеле користувався часом координатною сіткою, прокреслюючи малюнки свого друга (наприклад, малюнок з головою Давида з Лувру, 1513).

Малюнок Мікеланджело з Інституту мистецтва Курто у Лондоні має на звороті повтор, виконаний Даніеле за допомогою невпевненого прокреслення контурів [94, р. 39-40]. У малюнку Мікеланджело є експеримент, пошук, виправлення власного задуму. Копія Даніеле є прокресленням контуру, покликане тільки прояснити силует, проникнути за завісу руху руки генія. Чи

можливо, щоб таке тренування виконувалося у присутності Мікеланджело та схвалювалося ним? На думку науковців це цілком виключено [50, с. 638].

Як вважають науковці, ті, хто вступав у тісну взаємодію з Мікеланджело, перейняли його ставлення до учнів та свідомо не займалися педагогікою [50, с. 638]. Особливо це стосується Себастьяно дель Пьомбо. Щодо численних майстрів, яким не пощастило удостоїтися дружби Мікеланджело, на їхню долю залишалося тільки вивчати його образотворчу та графічну спадщину, яка вже з самого початку століття стала «школою» для художників. Ця спадщина була представлена низкою малюнків, картонів, невеликою кількістю картин і трьома фресковими розписами. Вони служили основою для композиційних студій художників вже за життя митця – і в більшості випадків без його відома. Малюнок Мікеланджело був обов'язковою і найважливішою частиною формули роботи маньєристів (*manierismo*, від італ. *maniera* – манера, образ дії, прийом) – течія у західноєвропейському мистецтві 1520-1590-х рр. Характеризується втратою ренесансної гармонії між тілесним, духовним, природою і людиною), що поєднували його *disegno* з *colore* інших майстрів. Проте сама технологія образотворчої роботи, її етапи залишалися секретом, адже ніхто ніколи не був учасником творчого процесу Мікеланджело [50, с. 639].

У 1577 р. Джироламо Муціано зробив перші кроки до організації офіційної Академії для живописців, обґрунтувавши це тим, що юнакам у Римі доводилося приступати до роботи, не маючи великого досвіду і підготовки, без проходження навчання мистецтв. Академія святого Луки набрала силу в 1593 р., коли її президентом став Федеріко Цуккаро. Про діяльність між цими роками відомо досить мало. Романо Альберті, секретар Академії, у своїх записках ігнорував Джироламо і час його керівництва через особисту неприязнь між художниками. Проте, Джироламо зробив великий внесок у розвиток римської Академії [51, с. 121].

Зрозуміло, в Римі вже існували різні організації для художників, включно з гільдіями. Таким, наприклад, було Братство Віртуозів Пантеону, яке щорічно в день святого Йосифа влаштовувало виставки робіт учасників. Засноване в 1542 р. братство ставило собі за мету вивчення античних текстів і пам'яток.

Архітектори, живописці, скульптори, медальєри і видавці добре усвідомлювали, що продовжують у цьому відношенні діяльність Рафаеля в Римі, і саме тому вибрали місцем своїх зустрічей Пантеон, у якому був похований великий майстер. Крім того, учасники братства, серед яких були Таддео і Федеріко Цуккаро, Джакомо Бароцці да Віньола, Доменіко Беккафумі, Антоніо да Сангалло Молодший і Джироламо Муціано, займалися благодійністю: відвідували хворих, роздавали милостиню тощо [49, с. 108].

Такі ж далекі від навчання художників цілі ставило перед собою і Братство святого Луки, що існувало в Римі ще з Середніх віків. Саме цю організацію, яка здебільшого займалася юридичною стороною життя майстрів, Джироламо Муціано трансформував надалі в Академію. Перехід цей був досить плавним, і навіть у своєму заповіті Джироламо згадував про Академію, використовуючи стару назву *Societati Pictorum Urbis*. Варто зазначити, що традиція виникнення художніх академій на основі середньовічних гільдій була цілком характерна і для інших італійських міст, що може свідчити про те, що протиріччя між середньовічним підходом до управління життям художників і академічним підходом було не таким очевидним для Муціано і його сучасників, як воно очевидне для сьогодення [31, с. 120].

Жодне братство не мало освітньої функції, і за відсутністю традиційних майстерень як простору для навчання молодих людей малюнку та живопису, утворилася очевидна лакуна. При цьому інтелектуальні та теологічні амбіції Муціано і папи Григорія XIII вийшли за рамки гільдій пізнього Чинквеченто. І саме в цьому полягає принципова відмінність не тільки від братств, а й від навчання і роботи в майстернях. Немає жодних свідчень про те, що в Академії часів Муціано викладалися лекції з філософії та естетики, як це було в подальшому, однак, безумовно, були присутні дидактичні цілі, пов'язані з Контрреформацією, християнським вихованням художників, які залишилися й надалі. Чезаре Неббіа в 1594 р. писав Федеріко Борромео, кардиналу-протектору Академії, що художнику необхідна християнська освіта для того, щоб зображувати біблійні сюжети [47, с. 56].

Згідно свідчення не зовсім надійного брешіанського джерела, наведеного у трактаті XVII ст. «Любов до мистецтва» Лодовіко Дольче, Муціано організував в Академії навчання математики, анатомії, теорії мистецтва, різних технік, включно з мозаїкою; побудував великий зал зі зліпками античних скульптур; запланував відправляти учнів до Ломбардії і Венеції, щоб копіювати не тільки римських художників, а й Тіціана, Корреджо, Веронезе та інших. Н. Тернер першим припустив, що брешіанське джерело, найімовірніше, було сфабриковане Давидом [102, р. 167]. Можемо зазначити тільки, що деякі зі згаданих пунктів можна назвати правдоподібними: гіпсотека дійсно згадується в заповіті Муціано, мозаїки були частиною його практики, наприклад, у Григоріанській капелі, а його власна біографія, пов'язана з навчанням у Венеції, могла вплинути на його рішення відправляти туди ж інших митців [31, с. 121].

Діяльність Академії змінила римську художню практику, пов'язану з малюнком: головним чином це стосувалося ролі натурних студій на підготовчих етапах роботи. Ставлення до природи загалом стало більш уважним до кінця Чинквеченто, але той факт, що використання натурників у роботі було прописано в правилах роботи Академії, сильно сприяв уніфікації методів роботи різних майстрів. Однак же за часів Джироламо Муціано цей процес тільки починався. З одного боку, Муціано, який сам був керівником багатьох проєктів, зіткнувся з необхідністю наймати художників-початківців, не пов'язаних з його майстернею, і бачив невдалі результати. Але в його Академії, судячи з усього, учні тренувалися в його власному ключі, схожому з методами Таддео Цуккаро і Чезаре Неббіа [47, с. 57].

Відсутність досвіду роботи з природи в майстернях Муціано і його соратників було характерне для римської школи пізнього Чинквеченто, і академічні студії в його розумінні не обов'язково мали на увазі роботу *dal vivo*. Однак за Федеріко Цуккаро ця тенденція змінилася. Федеріко був головою Академії в 1593-1594 рр., і за цей період змінив відношення до природи [47, с. 57].

Багато в чому він спирався у своїй дидактиці на методи роботи майстерні Таддео Цуккаро. Поєднавши живопис зі своїм першим покликанням –

словесністю, Федеріко з успіхом зайнявся педагогічною діяльністю і своїми творами про мистецтво вплинув на багатьох молодих художників Риму. Як і більшість теоретиків мистецтва пізнього XVI ст., Федеріко вважав свою епоху періодом художнього занепаду порівняно з початком століття. Це штовхало його до кодифікації художніх правил, які могли б викладатися в Академії. Замальовки старожитностей і копіювання робіт Рафаеля, Мікеланджело, Полідоро і Періно, а також майстрів кінця століття було вкладено в доктрину про Disegno як непорушна формула [61, с. 189].

Однак підхід Федеріко спирався не тільки на практику його брата, а й на досвід інших академій. Так, багато уваги було присвячено малюванню з натури, особливо натюрморту та вивченню драпіровок. Приїзд до міста Аннібале Карраччі в 1594 р. багато в чому вплинув на підхід Федеріко Цуккаро до організації Академії святого Луки. Робота Болонської Академії, заснованої братами Карраччі, значною мірою спиралася на соратницьку систему творчої роботи Рафаеля. Лодовіко Карраччі завідував школою; Аннібале навчав живопису, зокрема роботи з натури. Агостіно викладав правила перспективи, анатомію, обговорював з учнями міфологію, історію, християнські сюжети. Учні привчали до оцінки робіт один одного. Флорентінська Академія, до якої Федеріко вступив ще у 1565 р., вплинула не тільки підходом до натури, а й усвідомленням публічної дидактичної ролі академіків [42, с. 155]. Крім того, і сам Федеріко ще до свого флорентійського періоду, у 1560-х рр., багато працював з натури, наслідуючи в цьому підхід Федеріко Бароччі, що практикувався останнім в Урбіно. Так чи інакше, Цуккаро привніс в Академію не тільки лекції, а й вправи в малюнку. Оскільки його підхід надалі став використовуватися всіма вчителями, своїм рішенням він визначив не тільки творчий підхід своїх учнів, а й академічну практику загалом [47, с. 58].

Крім цього, в Академії Цуккаро було закладено й інші нові принципи. Федеріко, відсторонений папою Григорієм XIII від роботи у Ватикані через сварку з майстрами-болонцями, пережив тимчасове вигнання з Риму – і ця обставина згодом спонукала його більш серйозно, ніж коли-небудь, відстоювати вільний соціальний та інтелектуальний статус художника. Тож в Академії

одночасно здійснювалося і політико-релігійне виховання, і технічні тренування. Романо Альберті ще в 1585 р. написав трактат «Про благородство живопису», тим самим підкресливши новий вільний статус мистецтва [40, с. 123].

Нова Академія була офіційною організацією з кардиналом-протектором, яким спочатку був Федеріко Борромео. Якщо в 1577-1593 рр. відбувався перехід від Братства святого Луки до однойменної академії, то тепер у всіх документах це була вже саме Академія. Тут було створено власну бюрократичну систему з чітко визначеними учасниками та цілями [47, с. 59]. Главу Академії обирали тепер щорічно, і до кінця століття на цій посаді встигли побувати Томмазо Лауреті, Джованні де Веккі, Чезаре Неббіа, Дуранте Альберті, Фламініо Вакка і Кавалер д'Арпіно. Крім простору в церкві Санті-Лука-е-Мартіна на Римському форумі, який Академія займала з 1588 р., у плани Муціано також входило заснувати гуртожиток для молодих художників, і він заповів для цих цілей своє майно [47, с. 59]. Цю ідею Цуккарро воскресив, хоча й невдало, спланувавши *foresteria* (гостьовий будинок) для юних талантів у своєму власному палаці. Її мали прикрасити шпалерами, що ілюстрували зразкове життя його брата-художника Таддео, якого він дуже шанував. Треба сказати, що вже саме зображення учнів, притаманне Федеріко за часів його роботи в Академії, показує нове усвідомлення ролі та статусу художника. Мабуть, він прагнув розвинути ідею про повноцінний будинок для учнів, закладену ним ще у Флоренції, судячи із зображення в тамтешньому палаці учнів біля вогнища та сімейного обіду [49, с. 107].

Як уже зазначалося вище, і Муціано, і Кавалер д'Арпіно залучали учнів Академії до участі в розписах, якими вони керували – але це були радше поодинокі випадки. Загалом завдання існування Академії не включали в себе спільну роботу учнів і вчителів над замовленнями. Попри те, що прохання Джироламо було задоволено, і академія виникла, вона жодною мірою не замінила собою ні тимчасових об'єднань, ні традиційних майстерень у виконанні замовлень. Поки статут Академії святого Луки та її освітні принципи продовжували формуватися, саме в рамках тимчасових об'єднань або постійних

майстерень здійснювалося на практиці і поєднання талантів фахівців, і обмін ідеями [61, с. 186].

Цікаво, що найбільш новаторськи налаштовані художники тих років, зокрема, Караваджо і брати Карраччі, не вважали за потрібне вступити в Академію святого Луки, однак, як і багато її членів, брали участь у виставках братства віртуозів Пантеону [47, с. 60]. У майстрів усе ще залишалася можливість працювати в майстернях або ж вступати в тимчасові спілки, але не пов'язувати себе з навчанням або викладанням в Академії. Але ми бачимо, що паралельно з еволюцією старої системи до кінця століття вже почався розвиток нової, що пройшла кілька етапів свого формування.

Якщо говорити про трансформацію майстерні як саме навчального простору, ініціатива розвитку перейшла до академій, і це справді була перспективна форма. Тому істотно скоротилася кількість непідготовлених підмайстрів, які виконували тільки технічні завдання. Поступово втрачався зв'язок між манерою майстра й учнів: на зміну цьому прийшли загальні для всіх зразки, що включали обов'язкові натурні студії. Чіткіше виявилася сформульована спеціалізація кожного майстра. Кожен учень отримував філософську, релігійну і теоретичну базу, що дозволяла йому працювати самостійно [61, с. 186].

У майстернях кінця століття поступово втрачалася роль «школи». Юні художники, представлені самі собі, об'єднувалися для спільних вправ у малюнку, копіюючи композиції і манеру великих майстрів минулого. Роль школи переходила тепер до таких організацій, як Братство Віртуозів Пантеону та Академія святого Луки. Студенти Академії більше не були пов'язані необхідністю відтворювати манеру вчителя, щоб замінювати його в роботі. Саме тут були зафіксовані й узагальнені всі ті принципи, що становили основу навчання в римських майстернях [61, с. 186].

Але освіта, що давалася в Академії, була протилежна підготовці художників у майстерні, де учень переймав досвід і засвоював манеру майстра. Багато принципів роботи в ренесансній майстерні: вивчення творів античності та найкращих робіт майстрів-сучасників, копіювання творів майстра, натурні

студії, робота з картонами, розподіл за спеціалізаціями, заступництво в долі учнів і соратників – продовжували існувати і в майстернях кінця століття, і в Академії. Але доля художника, який народився після Рафаеля і Мікеланджело, який працював у Римі, була пов'язана з індивідуальною боротьбою за замовлення, тепер найчастіше значно рідкісніші й менш щедро оплачувані. Головним помічником живописця в суперництві за найкращі проекти ставала не команда союзників, а особисті якості: як художній таланти, так і вміння знаходити заступництво [40, с. 132].

У головних римських живописних майстернях останньої третини XVI ст., що належали Джироламо Муціано, Чезаре Неббіа, Федеріко Цуккаро, Федеріко Бароччі, Кавалеру д'Арпіно, так чи інакше використовувався досвід роботи Рафаеля і Мікеланджело. Але це був час, коли суттєву конкуренцію майстерням становили об'єднання великих майстрів, що створювалися для виконання конкретних замовлень (*impresa grande*) [47, с. 61].

Через те, що майстри старшого покоління самоусунулися від навчання молоді, представники молодого покоління тепер ставали вчителями один для одного, як було ще у випадку з Таддео Цуккаро, Джироламо Муціано і Чезаре Неббіа. При цьому виник своєрідний обмін ідеями в малюнках, коли вчитель міг користуватися напрацюваннями та задумками учнів, а не навпаки. Висока цінність власних *invenzione* поступово знижувалася, що давало змогу використовувати одні й ті самі ескізи та задумки багаторазово, то віддаючи їх іншим (відтворюючи метод роботи Мікеланджело з соратниками), то виконуючи самостійно.

Неминучим наслідком повсюдного копіювання і натхнення манерами Рафаеля, Мікеланджело, майстрів, учнів, сучасників призвело до віддалення художників від зображення природи і натурних студій в цілому. Власні старі картони тепер знову стали використовувати багаторазово, воскрешаючи архаїчну техніку XV ст. Учням довірялося виконувати живопис по картонах, та все ж саме майстер відповідав за фінальний результат, вносячи додаткові правки в живопис, як це зробив би Рафаель. Таким чином, зберігалася спадкоємність римських майстерень початку і кінця століття.

У цей час посилилася роль майстрів як розпорядників робіт, їхня участь і вплив на долю своїх підлеглих, яким тепер не просто доручали частину розпису. Якщо в майстерні Рафаеля замовлення залишалося за його майстернею і під його контролем, а у Мікеланджело ескізи створювалися самим майстром, то тепер, найчастіше, майстри передавали учням виконання всього замовлення повністю. При цьому, незважаючи на те що до кінця століття в римських майстернях знову виникли спеціалізації (наприклад, майстри пейзажів і натюрмортів), їхній потенціал не повністю використовувався під час розподілу ролей у виконанні розписів [47, с. 62].

Отже, вплив гуманістичної думки на ренесансні художні майстерні та систему виховання всередині них не можна назвати повсюдним, оскільки кожен художник сам визначав, які аспекти теорії вписуються в його систему роботи. Вплив пов'язаний з ідеєю розвитку спеціалізацій, найсильніше торкнувся майстерні Рафаеля, чому ми знаходимо логічне пояснення в придворному походженні і статусі художника (яких відкрито цурався Мікеланджело). До кінця Чинквеченто освітня роль перейшла від римських майстерень до академії Святого Луки, і розвиток підходів до спеціалізації учнів у майстернях також змінив свій вектор. І все ж зв'язок між школами Кватроченто і майстернями XVI ст., хоч би яким вислизаючим він не здавався стосовно кінця століття, він був очевидним, хоча б тому, що виховання учнів хоча б тому, що виховання учнів у bottega Рафаеля справило істотний вплив на величезну кількість римських художників, які прагнули повторити її успіх, не в останню чергу пов'язаний з уважним ставленням до талантів.

ВИСНОВКИ

На основі опрацьованих джерел та літератури, а також викладеного фактологічного матеріалу, можемо зробити ряд узагальнюючих висновків.

В етичних концепціях останніх десятиліть XV ст. особистість так само невіддільна від суспільства, як і в ученнях ранніх гуманістів. Індивід не протиставляється соціальному началу, не ставиться над суспільством. Навпаки, сам розвиток особистості розглядається як внесок у розвиток суспільства. Висунутий гуманістами ідеал вільної особистості включає її моральне вдосконалення як найважливішу умову свободи особистої та соціальної. Мораль трактується як сила, покликана здійснити гармонію особистості та суспільства, вона волає до свідомості, мудрості, розуму. Кожна людина, в уявленні гуманістів, може піднятися до моральної досконалості й досягти щастя в земному житті. Підстава для цього – виняткові властивості її натури, не особистісні, а людські. При цьому не знімається значення індивідуальних здібностей, чеснот, що розкриваються в активному, діяльному житті, в якому реалізується як особистий, так і загальний інтерес. Гуманістичний індивідуалізм позбавлений егоїстичних рис; проголошуючи свободу особистості, закликаючи до задоволення всіх її потреб і розкриття різнобічних здібностей, діячі нової культури стверджували особистість творчу, але найважливішою умовою здійснення цього ідеалу вважали гармонію індивідуального і соціального.

Характеризуючи ідеал гармонійно і всебічно розвиненої особистості епохи Відродження, необхідно зазначити, що цей ідеал не був просто утопією. Він знаходив собі місце в дійсному житті, втілюючись з усією своєю конкретністю в особистості художника. Високо оцінюючи призначення і

гідність людської особистості, утверджуючи ідею безмежного розвитку її здібностей, естетика Відродження в пошуках «універсальної» людини приводила саме до митця, а не до філософа, вченого чи політичного діяча. Це визначалося тим становищем, яке посідав художник у культурному житті епохи. Митець виступав як посередницька ланка між фізичною і розумовою працею. Тому в його діяльності мислителі Відродження вбачали реальний шлях до подолання того дуалізму теорії й практики, знання й уміння, на якому ґрунтувалася вся духовна культура середньовіччя. Не випадково тому, що художник, його особистість, життя і діяльність стають у центр суспільної думки цього часу.

в умовах рефеодалізації Італії XVI ст. гуманістичні ідеї виховання ставали все частіше надбанням феодально-аристократичних кіл. Вони використовувалися для виховання зразкового в усіх відношеннях придворного: він набуває рис гармонійно розвиненої особистості, культура прикрашає його, надає зовнішній блиск. З'являються цікаві нововведення у вихованні: розвиток естетичного смаку шляхом занять живописом, музикою, поезією; введення в освіту рідної мови. Але ідеал звужений до придворного середовища, звужений ще й тому, що шляхетність, яку тлумачили раніше як особисте надбання, вважається тепер надбанням знатної людини.

Гуманістичні ідеї виховання зберігаються ще у творах письменників XVI ст. (наприклад, у Я. Садолето). Педагогіка Челіо Куріоне менш поблажлива ніж в Еразма Роттердамського, але водночас і більш реалістична і практична. В ній відсутні блиск і оригінальність але, завдяки своїй схематичності і частому використанню автором розмовної мови (італійської), ця педагогіка була здатна звернутися до широких верств населення. Фактично всі його твори мають вочевидь прикладний характер: це підручники і посібники, що являють собою суміш гуманістичних і релігійних поглядів і призначені для використання як інструменти виховання і самовиховання, а також для формування впевненості в собі та у своїй вірі.

Трактат Томазо Кампанелі «Місто Сонця» являє собою вельми продуманий і деталізований проєкт ідеального суспільства «без негідників-

нероб і дармоїдів», що ґрунтується багато в чому на освіті, здійснюваній в умовах того ж суспільства. Залишаючи осторонь усю практично невичерпну проблематику твору, слід звернути увагу на одне поставлене в ньому питання – про роль освіти в спеціально підготовленому середовищі для життя заради підтримання життєздатності цього середовища. Саме така ідея становить характерну рису всіх утопічних проєктів, починаючи з «Держави» Платона.

Вплив гуманістичної думки на ренесансні художні майстерні та систему виховання всередині них не можна назвати повсюдним, оскільки кожен художник сам визначав, які аспекти теорії вписуються в його систему роботи. Вплив пов'язаний з ідеєю розвитку спеціалізацій, найсильніше торкнувся майстерні Рафаеля, чому ми знаходимо логічне пояснення в придворному походженні і статусі художника (яких відкрито цурався Мікеланджело).

Римські майстерні Чинквеченто є одним з найяскравіших проявів феномену, що існував у період переходу від середньовічної bottega до майстерень і академій Нового часу. І справді, зберігаючи риси традиційної майстерні попереднього періоду, пов'язані з обов'язковим засвоєнням учнями стилю майстра, який давав роботі своє ім'я – римські студії водночас розвивали принципово нові риси: учні римських художників могли працювати без безпосередньої участі майстра, вступати з ним у графічні та живописні діалоги.

Ставлення римських художників до розвитку творчих здібностей учнів змінилося під впливом теорії художньої творчості. Студія перестала бути центром ремісничої майстерності, перетворившись на організацію, в якій будь-яка дія була інтелектуально обґрунтованою.

Майстерні Риму відповідали ідеалам гуманістів і теоретиків мистецтва, поєднуючи в собі риси традиційної bottega, повністю підпорядкованої волі майстра, і нове розуміння колективної роботи, коли учень міг підхопити і доповнити задум учителя.

Інтерес теоретиків епохи Відродження до виховання особистості справив безсумнівний вплив на характер взаємодії вчителів та учнів, зокрема живописців та їхніх підмайстрів. Особливо це стосувалося запропонованого

гуманістами уважного ставлення до розвитку здібностей вихованців залежно від особистих схильностей кожного.

Багато педагогічних і технічних прийомів було описано і розвинуто в теоріях минулих століть. У розпорядженні римських студій, крім античних праць, були твори Ченніно Ченніні, Леона Батісто Альберті, Леонардо да Вінчі та інших теоретиків мистецтва. Наприкінці XVI ст. все, що стосувалося навчання малюнку і живопису в Римі, було відображено в працях Федеріко Цуккарро для Академії святого Луки.

Навчання в майстерні було продуманим і вивіреном процесом, що співвідноситься з теорією і практикою навчання мистецтву малюнка і живопису XIV-XVI ст. Хід навчання був обумовлений прагматичними інтересами майстерні. При цьому успішна творчість у Римі Чінквеченто була осмислена як прояв божественної благодаті, що обумовлювало принципи досягнення майстерності без механічних прийомів, але через активне, творче вивчення найбільш відомих зразків мистецтва.

Нарешті, творча і педагогічна практика в римських майстернях була тісно пов'язана з головною роллю малюнка в мистецтві римського Ренесансу. Це відбилося на специфіці підходу до спільної роботи живописців з учнями й асистентами: вони передавали один одному ескізи і змінювали їх під час роботи над творами. Успіх римської майстерні безпосередньо залежав від *disegno*, що став ключем і до створення живопису, і до навчального процесу.

Цитати

Цитати

70

- 1 «умілих копістів»
- 2 «Про шляхетні звичаї і вільні заняття»
- 3 «Вільні науки
- 4 народжують у душах людей дивовижну насолоду і згодом приносять рясні плоди»
- 5 «Про літературні та наукові заняття»
- 6 «усю красу і витонченість мови. Завдяки їй ми пізнаємо багато чого з того, чого навряд чи могли б навчитися у наставника: звук, витонченість, гармонію, красу»
- 7 «...[наставляння] більш повне і ясне, ніж латинське, з деякими іншими благочестивими речами... Крім власне настанови, книга містить лист- звернення до дочок автора, тексти молитов, які слід вимовляти в різних випадках, а також лист із роз'ясненнями того, чому праведники в цьому житті страждають, а "негідники" живуть солодко, і кілька релігійних віршів самого Куріоне»
- 8 «Ті, хто створив латинські слова і хто правильно ними користується, розуміють під «humanitas», не те, що розуміє під цим словом чернь, що греки називають «філантропією» і що позначає якусь готовність допомагати і прихильність до всіх без розрізнення. Але «humanitas» означає приблизно те, що греки називали «paideia»; а ми – освітою і навчанням добрим мистецтвам. Ті, хто щиро бажують її і прагнуть до неї, ті є найбільш «humani». Прагнення до цього знання і навчання йому з усіх живих істот дані одній людині, і тому воно і називається «humanitas» [64, с. 43]. Ця увага до проблем людської особистості не була випадковою. Вона визначалася всім ходом соціально-історичного розвитку епохи Відродження. Розкладання феодального способу виробництва з його станovo-ремісничим укладом життя і праці, розвиток міської культури, зародження нових суспільних відносин, що вивільняли особистість з обмежених станових відносин середньовічного суспільства, сприяли піднесенню людської особистості, утвердженню її гідності, її всебічному і гармонійному розвитку [81, с. 62]. Мабуть, жодна інша епоха не знала таких напружених та інтенсивних пошуків, які були властиві епісі Відродження. В цей час гармонія розуміється головним чином як проблема особистої культури, як проблема індивідуального розвитку особистості. Ще на світанку гуманістичного руху Франческо Петрарка висунув тезу, яка стане потім знаменем для всіх гуманістів: «Істинно шляхетна людина
- 9 «Не даємо ми тобі, о Адаме, ні певного місця, ні власного образу, ні особливого обов'язку, щоб і місце, і особу, і обов'язок ти мав за власним бажанням, згідно з твоєю волею і твоїм рішенням. Образ інших творинь визначений у межах встановлених нами законів. Ти ж, не обмежений жодними межами, визначиш свій образ за своїм рішенням, у владу якого я тебе надаю. Я ставлю тебе в центрі світу, щоб звідти тобі було зручніше оглядати все, що є у світі. Я не зробив тебе ні небесним, ні земним, ні смертним, ні безсмертним, щоб ти сам, вільний і славний майстер, сформував себе в образі, якому ти надаєш перевагу»
- 10 «Те, що викликає в мені любов до тіла, є певна духовність, видима в ньому і звана нами красою; і полягає вона не в більших або менших розмірах, не в певних кольорах і формах, а в певній гармонії та узгодженості елементів і фарб. Це показує певну, доступну почуттям, спорідненість тіла з духом...»
- 11 «Якщо світ творця створений сповненням гармонії, чому припускати людину позбавленою її? І якщо душа світу є гармонія, чи може наша душа не бути причиною будь якої гармонії і наше тіло не бути сполученим із душею в гармонії...»
- 12 «Ті ж самі співвідношення
- 13 які є у вищеописаних якостей (тобто вологості, сухості тощо), є також і в гармоніях, тому що в одного й того самого результату не може не бути однієї й тієї самої причини, а ця причина у вищеописаних якостей і в гармонії – співмірне співвідношення. Отже, можна сказати, що співвідношення вищеназваних якостей, які є причиною гніву, страху або іншої пристрасті, ті ж самі, що й у гармоніях...»

- 14 «Той, хто не отримує задоволення від музики, – каже Царліно, – створений без гармонії, тому що, якщо всяка насолода й задоволення походять від подібності, то з необхідністю впливає, що якщо кому-небудь не подобається гармонія, то вона в ньому якоюсь мірою відсутня і в якомусь відношенні її він невіглас»
- 15 створений без гармонії, тому що, якщо всяка насолода й задоволення походять від подібності, то з необхідністю впливає, що якщо кому-небудь не подобається гармонія, то вона в ньому якоюсь мірою відсутня і в якомусь відношенні її він невіглас»
- 16 «Є щось більше
- 17 що складається з поєднання і зв'язку всіх цих трьох речей, щось, чим чудово осяває весь лик краси. Це ми назвемо гармонією, яка, без сумніву, є джерелом усілякої принади і краси. Адже призначення і мета гармонії – упорядкувати частини, взагалі кажучи, різні за природою, якимось досконалим співвідношенням так, щоб вони одна одній відповідали, створюючи красу... І не стільки в усьому тілі загалом або в його частинах живе гармонія, скільки в самій собі та у своїй природі, тож я назвав би її співпричасницею душі й розуму. І є для неї величезне поле, де вона може проявитися і розквітнути: вона охоплює все життя людське, пронизує всю природу речей. Бо все, що виробляє природа, все це відповідає закону гармонії. І немає в природі більшої турботи, ніж та, щоб вироблене нею було цілком досконале. Цього ніяк не досягти без гармонії, бо без неї розпадається вища згода частин»
- 18 «Краса є сувора відповідна гармонія всіх частин, об'єднаних тим, до чого вони належать, – така, що ні додати, ні зменшити, ні змінити нічого не можна, не зробивши гірше. Велика це і божественна річ, здійснення якої вимагає всіх сил мистецтва і обдарування, і рідко коли навіть самій природі дано народити на світ що-небудь цілком закінчене і в усіх відношеннях досконале... Зі сказаного, я вважаю, ясно, що краса, як щось властиве і природжене тілу, розлита по всьому тілу тією мірою, якою воно прекрасне»
- 19 «краса є якась принада – жива й духовна, влита осяйним променем бога спершу в ангела, потім у душі людей, у форми тіл і звуки, що за допомогою розуму, зору й слуху живе й тішить наші душі, тішачись, вабить і, ваблячи, запалює палаючою любов'ю...»
- 20 «Грація, – писав Фіренцуола, – не що інше, як певне сяйво, яке виникає потаємним шляхом від певного, особливого поєднання деяких частин тіла, яких же саме, ми сказати не можемо: чи то тих, чи то тих, які одна з одною поєднуються в закінченій красі чи довершеності, взаємно обмежуються та прилаштовані одна до одної. Сяйво це спрямовується до наших поглядів із таким захватом для них, із таким задоволенням для душі й радістю для розуму, що вони негайно ж примушені мовчки спрямовувати наше бажання до солодких цих променів. І тому... ми дуже часто бачимо, що обличчя, окремі частини якого не мають звичайної міри краси, випромінює те сяйво грації, про яке ми говоримо... А називається це слово «gratia» тому, що вона робить для нас милою (grata), тобто дорогою, ту, в якій сяє цей промінь, в якій розлита ця потаємна пропорція...»
- 21 «Ах, яка поважна і корисна праця, – вигукує із захопленням один із гуманістів, – цілий день носити дітей на руках, цілувати їх, лизати язиком, співати їм пісеньки, розповідати безглузді казки, лякати їх лісовиком, дурити, грати в зозулю і докладати всіх старань, аби зробити їх гарними, здоровими, веселими, веселими, смішними і задоволеними цілком із їхнього чуттєвого боку»
- 22 «Судження, мудрість і цілісність, – говорив учитель Вітторіно Верджеріо, – культивуються за допомогою вільного виховання»
- 23 «Гуманістична традиція виховання, як її відобразили Вітторіно та Агрікола, стоїть повністю на боці раціоналістичної або логічної структури навчання. Це – світ граматиків. Мистецтво визнається тільки як відпочинок від напруженості думки. Музика – мистецтво, найбільш високо оцінюване Платоном, – вважається найвищою мірою підозрілим заняттям, тільки поступкою поміркованості. Якщо живопис і скульптуру визнають більш значимими поняттями, то тільки тому, що вони можуть бути більш повчальними як засоби вивчення історії та стратегії»
- 24 «Його доктрина полягає в тому, що виховання полягає насамперед у вихованні сприйняття і почуттів, і тому естетичний елемент посідає в ній значне місце. Він проявляється в оформленні шкільних будівель, майданчиків для ігор. Вітторіно домагається його і в ході та в манерах учнів. Він симпатизує платонівській теорії музичних ладів»
- 25 «Ми називаємо ці заняття вільними, тому що вони гідні вільної людини; це ті заняття, якими чеснота й мудрість розвиваються або вирощуються і якими тіло й душа прихильні до всього найкращого... Тому треба намагатися всіма способами спрямовувати людей з раннього дитинства до них і до мудрості»
- 26 «Усі вони були так тонко освічені, що не було серед них таких, хто не вмів би читати, писати, співати, грати на музичних інструментах, говорити п'ятьма-шістьма мовами...»

27 «Роби, що захочеш»

28 «Мистецтво

29 надійніший вождь, ніж природа»

30 «Про те, що медики повинні вчитися красномовства, і про скромність, чеснота вона чи ні»

31 «Музика – матір насолоди

32 Я вважаю набагато кориснішим те, що служить для насолоди багатьох, ніж те, що служить для насолоди деяких»

33 «Добре освічена людина не може не знати музики... Дехто думав, що музику потрібно вивчати для того, щоб розважати й захоплювати слух, для того, щоб удосконалити це почуття так само, як удосконалюється зір, коли очі із захопленням і насолодою споглядають річ гарну та співрозмірну. Але, по правді кажучи, музика не повинна вивчатися з такою метою... Інші бажать, щоб музики вчилися лише як одного з вільних мистецтв, у яких вправляються винятково люди шляхетного звання, бо вона спонукає душу до доблесті та керує пристрастями, привчаючи до гідного вислову радості й печалі, прищеплюючи нам добрі вдачі абсолютно так, як гімнастика привчає тіло до деяких добрих правил і звичок... Отже, потрібно вивчати музику не як щось необхідне, а як мистецтво, вільне й поважне, щоб за допомогою нього ми могли б набути гарного й доброго стану, який привів би нас до добрих вдач, спонукаючи звернутися до інших, корисніших і необхідніших, наук, і змусив би нас проводити час гідним чином. І це має бути головним або останнім, що ми мали намір сказати...»

34 «Музикант – практик без знання теорії або теоретик без практики завжди може помилятися і складати неправильне судження про музику. І абсолютно так само, як було б безглуздо вірити лікарю, який не володіє знанням обох речей, так само воістину був би дурнем і божевільним той, хто поклався б на судження музиканта, тільки практика або тільки теоретика»

35 «невіглас у геометрії не зрозуміє ні цих, ні будь-яких інших правил живопису»

36 «якнайбільше обізнаний у всіх вільних мистецтвах, але насамперед... він [повинен] вивчити геометрію»

37 «Нехай не читає мене в моїх основах той, хто не знає математики»

38 «навчена всім прекрасним наукам і мистецтвам, головним чином природничим і математичним, яка знається на гарних авторах грецьких і латинських, у всіх родах літератури, обізнана з посадами й обов'язками людського життя...»

39 «речами, які можуть бути корисними художнику, і мистецтвами, які йому потрібні, є креслення і математика. В іншому мені байдуже, вчений він чи ні. І справді, я не повірю тому, хто каже, що архітектору личить бути доктором прав; і мене не цікавить, щоб він був закінченим астрономом; далі, я не вважаю за необхідне, щоб він був музикантом; так само мало мене турбує, чи буде він оратором, тому що думка, знання, розум і старанність будуть для нього достатніми, щоб виразити словами те, що притаманне предметіві»

- 40 «наша справжня самість – не це тіло, складене з кісток, сухожиль, об'ягнених м'ясом і шкірою, не це обличчя – перший образ нас самих, у якому ми маємо звичку вбачати риси внутрішніх наших почуттів і наче впізнаємо в ньому сам дух, але те, що ми знаємо зсередини, чим мислимо, звідки походить усяке наше вміння судити й вирішувати – ось що робить нас людьми, ось що має образ Бога, його творця. Саме по собі воно безвидне і немічне, якщо не запалюється вогнем знання і наук [цит. за: 56, с. 88]. Садолето не заперечує психофізичної єдності людини; понад те, у зовнішньому вигляді він вважає за можливе бачити її внутрішнє життя. Однак фізичний, суто природний бік її існування сам по собі є чимось недосконалим, випадковим, підвладним фортуни, і набуває значення тією мірою, якою він несе на собі відбиток духу, втілює розумне буття, бо саме духовне начало, здатність до рефлексивного мислення розглядають як істинну основу людського в людині. Концепція гідності та вільного самовизначення людини, яка проходить крізь усе Відродження, будується, зрештою, на такій абсолютизації її розумної природи. Адже можливість прийняти будь-яку конкретну подобу корениться в невизначеній до чогось розумній здатності, іншими словами, у здатності самостійно вирішувати. Садолето оголює цю раціоналістичну тенденцію в італійському гуманізмі, що явно чи підспудно визрівала в ньому протягом усього розвитку [56, с. 89]. Психофізична єдність людини не заперечується Садолето; понад те, у зовнішньому вигляді він вважає за можливе бачити її внутрішнє життя. Однак фізичний, суто природний бік її існування сам по собі є чимось недосконалим, випадковим, підвладним фортуни, і набуває значення тією мірою, якою він несе на собі відбиток духу, втілює розумне буття, бо саме духовне начало, здатність до рефлексивного мислення розглядають як істинну основу людського в людині. Концепція гідності та вільного самовизначення людини, яка проходить крізь усе Відродження, будується, зрештою, на такій абсолютизації її розумної природи. Адже можливість прийняти будь-яку конкретну подобу корениться в невизначеній до чогось розумній здатності, іншими словами, у здатності самостійно вирішувати. Садолето оголює цю раціоналістичну тенденцію в італійському гуманізмі, що явно чи підспудно визрівала в ньому протягом усього розвитку [55, с. 179]. Немає нічого дивного в тому, що Садолето висловився на користь публічного визнання і підтримки системи належної освіти юнацтва; – він добре усвідомлював користь від цього не тільки для справи виховання, а й для держави. Важливе місце в моральному вихованні відводиться сім'ї. Його мета в тому, щоб бажання або потяг, тобто ірраціональне в людині, привести до гармонійної згоди з розумом; велику роль відіграє тут вироблена змалечку звичка, або вдача, цей «образ і подоба чесноти»
- 41 «Подібно до листів, вирізаних на м'якій корі молодих дерев, – повчає Садолето, – начебто слабкий обрис чесноти, закарбований у ніжній та юній душі дитини, згодом має поглибитися, зміцнитися і стати постійним»
- 42 «... якби твоєю долею було життя наодинці, самим з собою, то філософія, що є переважно метою наших пошуків, або ж чеснота й мудрість, були б самодостатніми та такими, що не мають потреби в чомусь; але ти маєш жити у великій спільноті, встановлюючи й підтримуючи зв'язок з людьми щодо всього, що потребує уваги, турботи, суспільного піклування, що пов'язує тебе та їх разом; а якщо так, якщо ця спільнота людей має вести належне й гідне життя, то нема засобу кращого, ніж мистецтво мовлення»
- 43 «... тобі потрібно постійно і вдумливо читати кращих авторів цієї незрівняної дисципліни, і перш за все Платона і Арістотеля... Потім ти повинен читати коментаторів, переважно грецьких, тому що, вважаю, тобі слід старанно уникати тих письменників, які, пропонуючи латинський переклад, створили спотворений варварський жаргон і своїм дурним стилем і безглуздими питаннями напустили туману у філософії»
- 44 «ті ж, – писав Садолето, – хто зробив філософію своїм постійним пристанищем, повинні вшановуватись нарівні з богами, ніж людьми звичайної людської природи»
- 45 хто зробив філософію своїм постійним пристанищем, повинні вшановуватись нарівні з богами, ніж людьми звичайної людської природи»
- 46 «...прикриваючись ремеслом шкільного вчителя, відкрито пропагує лютеранські ідеї»
- 47 «чудо, приховане від язичників»
- 48 «[настанова] більш повна і ясна, ніж латинська, з деякими іншими благочестивими речами»
- 49 «Ми народилися не для того, щоб грати і жартувати, а для речей більш корисних і значних...»
- 50 «... Всі ремісники займаються презирливою працею в майстерні не може бути нічого благородного...»
- 51 «...усі ці ремесла [механічні] чесні й гідні поваги»
- 52 «...необізнаність ранньої молодості потребує далекоглядності старих, щоб на ній ґрунтуватися і нею керуватися»

- 53 «з одного боку, [шлюб] – це гідність і уподібнення родичів, їхніх добрих традицій, побожності, різних ремесел і мужності, з другого – здоровя розуму та тіла обох [подружжя]: цим речам слід надавати перевагу над багатством і красою тіла»
- 54 «зразок всебічно і гармонійно розвиненої особистості, видатний талант і пізнання якої спрямовані на користь людям»
- 55 «щоб уникнути ненависті злочасного століття»
- 56 «...з виховання, бо вирости в такій країні, установи якої дуже далекі від подібного роду безглуздостей»
- 57 «...діти вчать всі, і значна частина народу, чоловіки і жінки, проводять у навчанні години, коли вони вільні від робіт»
- 58 «Місто, яке описує Кампанелла, сповнене смислів і символів. У ньому кожна деталь архітектури відповідає певним намірам і вносить свою лепту в цілісність створюваної гігантської алегорії [...] це мікрокосм: у своїй структурі він відтворює певну модель світу: сім округлих стін, сім золотих лампад із назвами планет – символізують сонячну систему [...] це також місто-пам'ять, стіни якого містять усе знання світу, ілюструють прогрес людського генія: його можна порівняти з гігантською енциклопедією, назвати містом-театром з дидактичною функцією чи містом-університетом. Усі народи світу представлені тут зі своїми найкращими винаходами. [...] це також місто – притулок, що захищає від вторгнень ззовні та від історичного часу; місто-мати, що дає притулок, їжу і освіту своїм дітям»
- 59 «наочним чином до досягнення десятирічного віку»
- 60 «...разом з іншими дітьми вони [діти] займаються, граючись, абеткою, розглядають картини, бігають, гуляють і борються; знайомляться за зображеннями з історією та мовами»
- 61 «у нього не було жодного вчителя, крім природи, і він не вибирав найкращі форми в природі»
- 62 «роздумів, усамітнення і спокою, а не уявних блукань»
- 63 «якби був у нього [Мікеланджело] учень, він сам, незважаючи на похилі роки, постійно розтинав би трупи і написав би про це на користь художникам, у декому з яких він обманувся. Однак він не наважувався на це, не відчуваючи себе в змозі висловити в письмовому вигляді все, що б йому хотілося, бо в красномовстві він не вправлявся, хоча, втім, у прозі своїх листів він умів кількома словами добре пояснити свою думку, тому що дуже любив читати наших поетів, і особливо Данте, яким сильно захоплювався і якого наслідував у своїх образах і задумах, а також і Петрарку»
- 64 «ті, хто каже, що вчити він не бажав, неправі, бо він завжди давав поради і своїм близьким, та й усім, хто їх у нього запитував»
- 65 «Малюй, Антонію, малюй, Антонію. Малюй і не втрачай часу»
- 66 «Циркуль слід мати в оці, а не в руці, бо рука працює, а око судить»
- 67 «дев'ять, десять і дванадцять голів [замість класичної пропорції один до восьми], домагаючись лише загального враження grazia»
- 68 «він був настільки впевненим у своєму малюнку, що зображував їх на око, без лінійки, циркуля або обмірів, а коли їх вимірювали, після того як він їх намалює, все виявлялося абсолютно правильним, немов він їх виміряв»
- 69 «його [Міні] дві сестри були на виданні»
- 70 «великого користі від цього не виходило»

http://referatnik.com/all/kulturologia/3592.html	7 джерел	0.05%
https://archer.chnu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/3896/%d0%a1%d0%ba%d0%bb%d1%8f%d1%80%d0%be%d0%b2%d0%b...		0.05%
https://archer.chnu.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/3689/hist_2021_018.pdf?isAllowed=y&sequence=1	42 джерела	0.05%
https://archer.chnu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/7094/math_2022_049.pdf?isAllowed=y&sequence=1	18 джерел	0.04%
https://archer.chnu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/3893/%d0%9e%d0%bb%d1%96%d0%b8%cc%86%d0%bd%d0%b...	3 джерела	0.04%
Вилучення по Бібліотеці акаунту 402		
Попович_магістерська ID файлу: 1015692403 Навчальний заклад: Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University	128 Джерело	0.27%
Гонза_магістерська ID файлу: 1015683588 Навчальний заклад: Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University	83 Джерело	0.23%
educ_2020_110.pdf ID файлу: EF-100000098593 Навчальний заклад: Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University		0.2%
Малованюк ID файлу: 1013000354 Навчальний заклад: Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University	56 Джерело	0.11%
hist_2019_036 ID файлу: 1000092564 Навчальний заклад: Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University	14 Джерело	0.11%
Снаговська ID файлу: 1015114387 Навчальний заклад: Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University		0.08%
educ_2019_080 ID файлу: 1000066371 Навчальний заклад: Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University	101 Джерело	0.08%
educ_2017_123.pdf ID файлу: EF-100000001850 Навчальний заклад: Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University	13 Джерело	0.06%
educ_2017_136.pdf ID файлу: EF-100000001859 Навчальний заклад: Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University		0.06%
Савицька ID файлу: 1015611911 Навчальний заклад: Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University		0.04%
Студентська робота ID файлу: 1010761349 Навчальний заклад: Izmail State University of Humanities		0.04%
Студентська робота ID файлу: 1000069057 Навчальний заклад: Izmail State University of Humanities		0.03%
laws_2011_072.pdf ID файлу: EF-11833 Навчальний заклад: Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University		0.03%