

УДК 008.371:81'255.4(450)''13/14''

Кушнарьова Марія
(Київ)

Складні пригоди простого поняття: «вчитель» у італійських реаліях XIV – XV ст..

*Стаття містить культурологічний аналіз понять *ripetitore*, *maestro* та *precettore*, які сучасні перекладачі оригінальних італійських текстів XIV – XV ст.. часто позначають як «вчитель». На підставі аналізу історичних, літературних і мистецьких текстів, що виникли в італійських землях у XIV – XV ст., а саме творів Данте, Боккаччо, Петрарки, Ченніні, Чертальдо, Леонардо да Вінчі, Альберті, Браччоліні, Веспасіано да Бістіччі досліджуються відмінності між цими поняттями у функціях, у ставленні до осіб, ними позначених, у їхньому статусі в суспільстві. Також зроблено спробу визначення сфери побутування зазначених понять, причин їх популярності у певний період та серед певних верств суспільства.*

Ключові слова: *вчитель, Італія, Ренесанс, знання, ремесло, мистецтво, італійський гуманізм.*

Метою та своєрідним «кодексом честі» дослідника, який працює в будь-якій галузі соціального чи гуманітарного знання є використання письмових джерел, створених мовою оригіналу. На жаль, із різних причин це далеко не завжди є можливим, тому досліднику доводиться час від часу «здаватися на милість» перекладача. Але різні перекладачі по-різному розуміють сенс своєї праці, мають перед собою різні завдання. Через це картина життя, що виникає з тексту, надто присвяченого подіям минулого, може набути більших або менших викривлень. Наприклад, здавалося би, що може бути простіше від такого відомого всім слова «вчитель»?

V. Полемічна трибуна

«Вчитель» – він і є вчитель, «особа, яка навчає...» З нашої точки зору – можливо, з точки зору італійців XIV–XV ст. – зовсім ні. В них все було трохи складніше. У великій кількості випадків «вчителю» у перекладах відповідають в оригінальних тогочасних текстах три різні поняття: *ripetitore*, *maestro* та *precettore*. Всі ці поняття позначають «особу, яка навчає», але існують певні відмінності у функціях, у ставленні до цих осіб, у їхньому статусі у суспільстві і ці нюанси значень близьких, але не тотожних понять, є вкрай красномовними та важливими для розуміння сутнісних характеристик культури того часу.

Тому метою статті є спроба визначення сфери побутування зазначених понять, виокремлення їх особливостей, визначення причин їх популярності у певний період та серед певних верств на підставі аналізу історичних, літературних і мистецьких текстів, що виникли в італійських землях у XIV–XV ст. У вітчизняній науці така спроба робиться вперше.

З огляду на те, що згадані поняття стосувалися не лише суто освітньої практики, а й інших сфер діяльності, є сенс розширити простір побутування поняття «навчання» як такого, не обмежуючись передбачуваною школою для дітей, а розуміти під ним будь-яке навчання будь-кого будь-чому. У такому випадку слід розуміти, що «учень» – це не обов'язково дитина шкільного (в нашому розумінні) віку, а будь-яка особа, яка перебуває у процесі оволодіння якимись знаннями чи навичками. Втім, школа все одно обійматиме почесне місце, оскільки це та установа, яка й була створена з метою навчання.

Шкільна освіта як явище в італійських землях виникає у IX–X ст., а у XIV ст. вона бурхливо розвивається. В італійських тогочасних містах школи були переважно двох типів – граматичні та школи абаку. Існували ще початкові школи, хоча в деяких містах і

навіть в деяких окремих випадках вони працювали окремо, а іноді – просто як нижча ланка граматичної школи, в обох випадках вчитель, що працював там, називався *ripetitore*. Часто *ripetitore* працював як помічник вчителя (*maestro*). Якщо йдеться про приватну школу, то платню *ripetitore* отримував від *maestro*, у школі, якою опікувалася комуна, – відповідно, від міста. Також *ripetitore* могли працювати у заможних родинах, самотійно навчаючи дітей або допомагаючи їм долати якісь труднощі, в останньому випадку їхні функції були ті самі, що у сучасних репетиторів. Завданням *ripetitore* було навчати дітей основ письменності – читання та письма, тобто читання та написання латинських літер. Отже, кваліфікація *ripetitore* була за означенням нижчою, відповідно, стати *ripetitore* було набагато легше, ніж *maestro*. Тому ця посада часто ставала першим «місцем працевлаштування» майбутніх діячів церкви та гуманістів, які починали самотійне життя: Дж. Чезаріні, майбутнього кардинала ді С. Аньоло¹, Поджо Браччоліні², Леонардо Бруні³ та інших.

У граматичних школах вчителі (*maestro, gramatico*) вчили читати та писати латинською, в школах абаку (пристрій на кшталт відомої рахівниці), де працювали теж *maestro*, але *abacisto*, – рахувати та ще деяких навичок, основоположних для ведення купецької діяльності.

Найуживанішим методом навчання після вивчення літер було заучування напам'ять. Воно, як небезпідставно вважає Н.В. Ревякіна, було актуальним з

¹ *Bisticci, Vespasiano da. Vite di uomini illustri del secolo XV / Vespasiano da Bisticci. – Firenze, 1859. – P. 126..*

² *Ibid. – P. 420.*

³ *Ibid. – P. 427.*

V. Полемічна трибуна

огляду «на відсутність книжок і паперу»⁴, точніше, через відсутність потрібної кількості книжок і паперу.

Заучування напам'ять довгий час вважали ознакою схоластичної школи та освіти, синонімом чогось затхлого та задушливого. Насправді заучування на пам'ять досі є одним із методів опанування іноземних мов і тренування пам'яті, та й таблицю множення все одно знати треба, а як її інакше вивчити? Схоже, завданням тогочасного вчителя було змусити учня вивчити і проконтролювати якість вивчення. Але також заучування напам'ять можна розуміти як відтворення зразкового взірця.

Вчителів згаданих шкіл загалом називали так само, як і майстрів-ремісників – *maestro*. Це є очікуваним, оскільки відповідно до тодішніх уявлень ремісничого майстерня була не тільки місцем, де виробляли якусь продукцію, а ще й місцем, де здобували кваліфікацію, тобто навчалися – не даремно автор відомих записок Дж. Мореллі пише: «майстерня, тобто школа» (*bottega cioè iscuola*)⁵. Відповідно вчителі поставали як особи, які є представниками певної ремісничої спеціальності, що цілком вкладалося у рамки тодішнього світобачення.

Уявлення про необхідність *maestro* для того, хто хотів навчитися щось робити добре, було природним в ті часи. *Maestro*, враховуючи особливості саме ремісничого навчання, не стільки пояснював, скільки показував, учні повинні були повторювати певні дії за *maestro*, виконуючи його вказівки. Завдання учня полягало у якомога кращому відтворенні певної дії, результатом чого мало бути відтворення взірця, отже, *maestro* був джерелом виникнення взірця, на який учень мав

⁴ Ревякина Н.В. Гуманистическое воспитание в Италии XIV–XV вв.: монографія / Н. В. Ревякина. – М. – Берлін : Директ-Медиа, 2015. – С. 23.

⁵ *Morelli Giovanni di Pagolo. Ricordi* [Risorso elettronica] / Giovanni Morelli // Biblioteca italiana. Modo di accesso: <http://ww2.bibliotecaitaliana.it/xtf/view?docId=bibit000286/bibit000286.xml>.

орієнтуватися, точніше, який він мав наслідувати. Те саме, тільки трохи інакше, можна сказати і про навчання у тодішній школі з характерним для неї методом навчання: заучування напам'ять передбачало так само відтворення зразка-взірця, тільки не руками, а за допомогою мозкової діяльності. Функція вчителя полягала ще й у тому, щоб визначити зразок, тобто те, що учень має відтворити.

У цьому розумінні ремісниче навчання відрізнялося від шкільного тим, що в першому випадку зразок мав бути виготовлений самим майстром. Цю розбіжність примудрився нівелювати Данте. У «Божественній комедії» він звертається до Вергілія, свого *maestro*: «Ти мій учитель і мій автор⁶, / саме в тебе я взяв / той прекрасний стиль, за який мене шанують» («*Tu se' lo mio maestro e 'l mio autore; / tu se' solo colui da cu' io tolsi / lo bello stilo che m'ha fatto onore*» [Inferno, I, 85-87]). Тобто «учень» Данте відтворював зразок – створений «вчителем» Вергілієм стиль. Єдина відмінність (у випадку Данте) від суто ремісничої моделі – те, що учень сам обирав зразок. Зрештою, Данте міг обрати за зразок когось іншого, наприклад, Іннокентія III і розумувати про мізерність людини, чому ні?

Своїм *maestro* Данте вважає також Брунетто Латіні («*lo mio maestro*» [Inferno, XV, 97], оскільки він його навчав («*m'insegnavate*» [Inferno, XV, 85], і чий «отчий образ» («*imagine paterna*» [Inferno, XV, 83]) він буде, доки житиме, зберігати (пер. М. Стріхи).

Maestro зазвичай обирали або батьки, якщо йшлося про навчання дитини, або сам майбутній учень. Автор «Книги про хороші звичаї» купець Паоло да Чертальдо (сер. XIV ст.) радить такій людині: «йди до найкращого,

⁶ Не все так просто; вживання Данте у цьому випадку *autore* гідно окремої розвідки.

V. Полемічна трибуна

на твою думку, *maestro*» (№ 124)⁷. Те саме радить Ченніно Ченніні (поч. XV ст.) тому, хто хоче опанувати ремесло художника: «Тому, кому це [живопис, – М.К.] подобається, слід шукати *maestro* <...> Поступай у навчання під керівництво *maestro* якомога раніше та залишайся якомога довше»⁸, причому цей заклик виглядає абсолютно природним з огляду на те, що трохи вище Ченніні пише, що він вчився у свого *maestro* Аньйоло ді Таддео Гадді дванадцять років, а Таддео Гадді вчився у свого *maestro* Джотто неймовірно, за нашими уявленнями, довго – аж двадцять чотири роки⁹.

Авторитет *maestro* мав бути незаперечний, тож головною ознакою ставлення учня до *maestro* мала бути «слухняна любов»¹⁰ (*amore d'ubbidienza*) або ж, за Чертальдо, любов, страх і шанування («люби свого вчителя, бійся та шануй») («*ama li tuo maestro, e temilo e onorarlo*»)¹¹ (№ 284), більше того, він вважає, що «шанування *maestro*» – другий з «п'яти ключів мудрості» (перший – «бійся Бога»), причому ще один «ключ» – це порада запам'ятовувати добре те, що читаєш, що дізнався, та чого навчив тебе *maestro* (№ 2)¹². Яскравою ілюстрацією «слухняної любові» є те, що Ченніні на початку свого трактату зазначає, що він склав його «на шанування Господа, та діви Марії, та св. Євстахія, та св. Франциска, та св. Іоанна Хрестителя, та усіх жіночих

⁷ Certaldo P. da. Libro di buoni costumi [Risorsa elettronica] / Paolo Certaldo // Biblioteca Italiana. – Modo di accesso:

<http://www.internetculturale.it/jmms/iccuviewer/iccu.jsp?id=oai%3Awww.bibliotecaitaliana.it%3A2%3ANT0001%3Abibit001248&mode=all&teca=BibIt>.

⁸ Cennini C. Il libro dell'arte o Trattato della pittura/ Cennino Cennini. – Firenze: Felice Le Monnier, 1859. – P.3-4.

⁹ Ibid. – P. 2.

¹⁰ Ibid. – P. 3.

¹¹ Certaldo P. da. Libro di buoni costumi...

¹² Ibid.

та чоловічих святих та на шанування Джотто, Таддео та Аньйола, *maestro* Ченніно»¹³.

Ставлення Данте, Чертальдо та Ченніні до вчителя-*maestro* як до батька відповідає цій «ремісничій» за походженням моделі. Вона існуватиме, доки існуватиме ремісниче виробництво, хоча поступово втрачатиме домінуючі позиції та певні свої риси, зокрема, «слухняну любов» як ознаку ставлення учня до майстра.

Отже, *maestro* був покликаний допомогти учневі набути необхідних у його майбутній праці навичок, навчитися виконувати певні дії, подолати технічні труднощі. У ремісничому виробництві під необхідними навичками мали на увазі одне, у інтелектуальній діяльності – інше, але в будь-якому випадку це – перша стадія опанування певної діяльності. Тогочасна освіта (в широкому розумінні) загалом задовольняла цю потребу: в ремісничих майстернях вчилися виробляти речі, в граматичних школах – komponувати тексти, в школах абаку – робити розрахунки. В цьому проявилася своєрідна пристосовуваність освіти до потреб суспільства, яку можна помітити ще у XIII ст.¹⁴. Але життя не стояло на місці, і з часом суто технічний рівень вже не задовольняв: обмеженість ним спричиняла появу продукту застарілого або примітивного. На часі стояли зміни. Про якісні зміни не йшлося, але ускладнення та збільшення рівня варіативності економічного, інтелектуального, художнього життя вимагали іншого підходу до – відповідно – економічного, інтелектуального та художнього виробництва. Цей інший підхід полягав у спробі, образно кажучи, «влити нове вино у старі міхи»: не змінюючи форму, змінити, удосконалити зміст, тобто потрібні були зміни бачення,

¹³ *Cennini C. Il libro dell'arte o Trattato della pittura... – P. 1.*

¹⁴ *Ревякина Н.В. Гуманистическое воспитание в Италии XIV-XV вв. ... – P. 24.*

V. Полемічна трибуна

підходів, поглядів. Це проявилось у тому, що постать *maestro* втрачає свою високу позицію, а наявність *maestro* на початковому етапі навчання стає чимось таким, що було надто зрозуміло всім і, послуговуючись сучасними зворотами, відбувалося «за умовчанням». Зокрема, судячи з «Книги про живопис» Леонардо да Вінчі, він майже за сто років після Ченніні не приділяє спеціальної уваги навчанню художника у *maestro* і не закликає початківців шукати його, можливо, тому, що це було ясно всім. Його особистий досвід навчання у майстерні Верроккйо нібито був доволі позитивним, але у своїх записках митець згадує про *maestro* лише одного разу, причому побіжно, у відомому вислові «Жалюгідним є той учень, який не перевищив свого *maestro*» («*Tristo è quell discepolo che non avanza il suo maestro*») (№ 498)¹⁵.

Тому паралельно з усталеною традицією потреби в *maestro* в її надрах, якщо можна так висловитися, поступово зароджується та посилюється інша, за якою тому, хто прагне творити взірці, потрібен не вчитель-*maestro*, а наставник (або радник) *precettore*.

Ідея *precettore* не була тогочасним винаходом. Християнство як доктрина та етична система передбачала наявність такого наставника для віруючих, яким міг і повинен був бути священик, котрий мав наставляти свою паству у праведному житті. Наставником для Августина Аврелія у його пошуках істини та віри, судячи з його «Сповіді», був Амвросій Медіоланський, таким наставником для Абеляра був певний час Гійом з Шампо.

Схоже, саме таким наставником був для Данте його *maestro* Латіні: «дуже» старший товариш (різниця у віці понад 40 років), котрий був не лише винятково освіченою на той час особою та вправним літератором, а також моральним та інтелектуальним взірцем,

¹⁵ *Leonardo da Vinci*. The Notebooks. Ed. by Jean Paul Richter. In 2 Volumes. Vol 1 / Leonardo da Vinci. – New York, Dover Publications Inc.. – P. 250.

важливими рисами якого були патріотизм та те, що ми називаємо «громадянська позиція», що, можна припустити, мало особливу вагу для Данте та вирізняло з-поміж інших мешканців Флоренції, принаймні, саме так характеризує Латіні Джованні Віллані (Lib. VIII, cap. X)¹⁶. Отже, *maestro*, як називав Латіні Данте, був водночас і *precettore*¹⁷.

Одним із перших усвідомив потребу у *precettore* та його важливість для себе Джованні Боккаччо, який у своїй «Генеалогії язичницьких богів» називає Петрарку «мій блискучий наставник» (*insignet preceptorem meum*)¹⁸. Сам Петрарка якоїсь особливої шани, вдячності чи навіть особистого ставлення по відношенню до своїх *maestri*, точніше, як пише Петрарка латиною, *magistri*, не мав, що відповідає тому своєрідному, відстороненому спостереженню за власним життям, яке є характерною ознакою його рефлексії. Формально шанобливе ставлення Петрарки до вчителів присутнє в його листуванні, але воно має загальний характер і висловлене у риторичній формі («Хіба не безмірно ми зобов'язані тим, хто утвердив та просвітив наш розум?» (XXI, 15)¹⁹). В іншому листі він звертається до кардинала Галейрана «Ти мій батько, ти пан, ти вчитель» («*tu pater, tu dominus,*

¹⁶ Villani G. Cronica/ Giovanni Villani // Croniche di Giovanni, Matteo e Filippo Villani. 2 v. – V. 1. – Trieste, 1857. – P. 174.

¹⁷ Тому небезпідставною виглядає, ймовірно, несвідома заміна понять видавцями на титульній сторінці видання твору Брунетто Латіні у Венеції в 1533 році, на якій зазначено: «*Il Tesoro di messer Brunetto Latino, precettore del Divino Poeta Dante*» («Скарб» мессера Брунетто Латіні, наставника божественного поета Данте»).

¹⁸ Boccacci G. Genealogie deorum gentilium libri. – P. 516 [Risorsa elettronica] / Giovanni Boccaccio // Liber Liber. – Modo di accesso: https://www.liberliber.it/mediateca/libri/b/boccaccio/genealogie_deorum_gentilium_2/pdf/boccaccio_genealogie_deorum_gentilium_2.pdf.

¹⁹ Петрарка Ф. Книга писем о делах повседневных // Петрарка Ф. Канцоньере. Моя тайна или Книга бесед о презрении к миру. Книга писем о делах повседневных. Старческие письма / Франческо Петрарка. – М.: «РОСАД», 1997. – С. 574.

V. Полемічна трибуна

tu magister») (XIV, 1)²⁰, але насамперед слід пам'ятати, що Петрарка хоч і був, як ми тепер вважаємо, «першим гуманістом», але також він був і мешканцем XIV ст., отже, ієрархію не міг не шанувати: Талейран був кардиналом, а Петрарка – лише каноніком. Також заслуговує на увагу думка Л.М. Баткіна, який характеризує це місце з Петраркового листа як «дивне і малозрозуміле», адже «далі Петрарка перебирає на себе роль «магістра», тому дослідник припускає, що Петрарка, можливо, хотів показати, що у питаннях звичайного життя та моральної філософії роль наставника переходить до поета²¹, хоча, можливо, так проявилася висока самооцінка поета.

Того *precettore*, яким, судячи з листування «*duarum coronarum*», справді був для Боккаччо Петрарка, останній не мав і, зважаючи на особливості власної особистості, не потребував його. Боккаччо, судячи з його листування, на відміну від Петрарки, відрізнявся невпевненістю у собі, схильністю до радикальних змін настрою та якихось занепадницьких думок, тож йому справді потрібен був старший товариш, який би спрямовував його інтелектуальні пошуки та підживлював моральні сили.

Усі гуманісти десь вчилися, отже, мали своїх *maestri*, а от *precettore* як такого в них не було. Принаймні, так стверджував Браччоліні, коли писав, що ані Петрарка, ані Салютаті, ані Бруні, так само як і Марсуппіні, Траверсарі, Нікколі, Манетті не мали вчителів, та й він сам все, що знає, «набув з читання, а не з лекцій, я нічого не виніс від вчителів»²².

²⁰ Ibid. – С. 516.

²¹ Баткин Л.М. Петрарка на острие собственного пера. Авторское самосознание в письмах поэта / Леонид Баткин. – РГГУ. – М., 1995. – С. 92.

²² Монье Ф. Опыт литературной истории Италии XV века. Кваттроченто. Пер. с фр. К.С. Шварсалона / Феличе Монье. – СПб.: Изд-во Л. Пантелева, 1904. – С. 34.

Ту саму думку про відсутність наставників повторює Леон-Баттіста Альберті, який на початку своїх «Трьох книг про живопис», назвавши найкращих, на його думку, сучасних йому флорентійських митців (Брунеллескі, Донателло, Гіберті, Лука делла Роббіа, Мазаччо), стверджує, що імена ці заслуговують на визнання, оскільки «ми без ніяких наставників (*sanza precettori*), без прикладів створюємо мистецтва і науки (*arti e scienze*) нечувані і небачені»²³.

Оскільки *maestro* у всіх згаданих і Браччоліні, і Альберті діячів були, адже вони всі пройшли через навчання у школах чи майстернях (чи і в школах, і в майстернях) якихось вчителів і майстрів, схоже, що Альберті під *precettore*, так само як і Браччоліні у наведеному вище вислові, мав на увазі когось, хто міг би бути саме інтелектуальним поводитирем. Опосередковано потреба митців у *precettore* свідчить про те, що образотворчі мистецтва починають поволі виходити з-поміж тих видів діяльності, яка має суто технічний характер і пов'язана з суто технічними труднощами.

Леонардо да Вінчі, як вже було зазначено, дуже спокійно ставлячись до ролі *maestro*, радив дослухатися порад *precettore*: «Художник повинен спочатку вправляти руку змальовуванням малюнків, зроблених рукою хорошого майстра (*di bon maestro*) і опанувавши це, зважаючи на судження свого наставника (*precettore*), повинен потім вправлятися у змальовуванні чогось рельєфного, застосовуючи те правило, про яке йтиметься нижче»²⁴. Автор найвідомішої посмішки в історії здатний обеззброїти будь-кого: він не закликає не слухати

²³ *Alberti L.B. De pictura* [Risorso elettronica] / Leon Battista Alberti // Ousia. – Modo di accesso: <http://www.ousia.it/SitoOusia/SitoOusia/TestiDiFilosofia/TestiPDF/Alberti/DePictura.pdf>.

²⁴ *Leonardo da Vinci. The Notebooks. ...* – P. 244.

V. Полемічна трибуна

наставника, він просто закликає застосовувати його, Леонардове, правило, у такий спосіб претендуючи на роль *precettore* навіть для тих, кого він жодного разу в житті не бачив, точніше, всієї тогочасної мистецької спільноти.

Як вже було зазначено, *maestro* для учня був людиною, яка створює взірець (посуд, зброю, ліки чи сонет – не є важливим), який учень повинен відтворити (зімітувати), тобто *maestro* був джерелом зразка, отже повинен був мати якнайвищу кваліфікацію. Особистість *maestro* значення не мала, так само як його уподобання, цінності, настанови тощо: по-перше, це не мало значення для оволодіння ремеслом, по-друге, «слухняна любов» не передбачала застосування аналітичного підходу.

Але *maestro*, який вчить, працюючи, поступився місцем *precettore*, який вчить, спілкуючись. З огляду на це погляди, переконання, моральні характеристики наставника, ширше – його особистість набувають дуже великого значення. «Слухняна любов», яку учень відчував (чи мав відчувати) до свого *maestro*, аналізу не передбачала: *maestro a priori* був кращим, оскільки він був кваліфікованішим, тому його дії слід було повторювати якомога точніше. Успішне виконання *precettore* своїх функцій передбачало здійснення «учнем» різноманітних мисленнєвих операцій. Відповідно, змінюється ставлення учня до вчителя: «слухняна любов», – здається, з огляду на перебіг подій упродовж останніх чотирьохсот років, назавжди, – поступово стає милим та зворушливим експонатом своєї «антикварної крамнички» людства, поволі поступаючись місцем критичному сприйняттю, тверезому аналізу та вибірковості у взаєминах²⁵, котрі є характерними рисами ставлення учня до вчителя і в наш час.

²⁵ Приклад того, як може змінюватися ставлення учня до свого наставника, подає Абельяр. Ще у першій половині XII ст. у творі, відомому тепер як

Так само разом зі «слухняною любов'ю» неактуальним ставав той страх, який мав учень відчувати до вчителя і про який писав Чертальдо («люби свого вчителя, бійся та шануй»). Такий страх, безперечно, змушував бути слухняним, але водночас чинив паралітичний вплив на розум, змушуючи людину залишатися у межах цієї «слухняності». *Preceptore*, який прагнув удосконалити мислення та змінити світобачення, навпаки, учнівський страх зовсім не був потрібен. Це могло бути однією з причин, з яких гуманісти ставили під сумнів доцільність тілесних покарань щодо учнів.

Preceptore не створює зразок, точніше, від нього не очікують створення зразка, але він має вказати на зразок і надихнути учня на його наслідування. Саме так, мабуть, це виглядало у випадку Федеріко Монтефельтро, який навчався у відомій школі Вітторіно да Фельтре, ймовірно, там в нього були сформовані певні преференції, які сприяли тому, що «мессер Федеріко з дому Монтефельтро, герцог Урбіно», «почав дуже молодим воювати, наслідуючи Сціпіона Африканського»²⁶. Пізніше Мак'явеллі перетворить це на парадигму: «Найважливіше чинити, як уже чинив колись той або той видатний муж, який брав за взірець когось із славних і звеличених в історії, чиє життя і подвиги завжди в нього

«Історія моїх бідувань», він, описуючи початок своєї діяльності, називає Гійома з Шампо «*preceptorem meum*», але потім, коли Гійом проявляє свою заздрість і починає інтригувати проти Абеляра, намагаючись позбавити його школи та учнів, Абеляр називає його «*magister*» (Див.: *Abaelardi ad amicum sum consolatoria* [Electronic resource] // Latin Library. – Mode of access: <http://www.thelatinlibrary.com/abelard/historia.html>.) Вочевидь Абеляр, замінивши *preceptore* на *magister*, у такий своєрідний спосіб, схоже, несвідомо «понижив» статус Гійома у своїй власній ієрархії; він віддає належне тому, чого Гійом його навчив, але, розчарувавшись у особистих якостях, відмовляє йому у ролі керівника, проводиря, зразка.

²⁶ *Bisticci, V. da. Vite di uomini illustri del secolo XV... – P. 73.*

V. Полемічна трибуна

перед очима. <...> Олександр Великий наслідував Ахілла, Цезар – Олександра, Сціпіон – Кіра»²⁷.

Втім, зовсім не обов'язково було шукати когось у книгах. Можна було просто озирнутися навколо. П'єр Паоло Верджеріо закликає «цілеспрямованого юнака, якого веде бажання чесноти та істинної слави» «обрати когось одного чи кількох з найчесніших людей, яких він поважає, аби наслідувати їх у їх житті та звичаях, наскільки дозволить йому вік»²⁸. Маючи перед очима такий зразок, учень мав надихнутися реалізувати цей зразок власним життям, принаймні, він мав зрозуміти, яким цей зразок має бути або що є (чи що слід вважати) зразковим.

Вочевидь, з точки зору батьків було би краще і природніше, якби цей зразок перебував поряд з учнем у якості наставника. У цьому випадку сам наставник стає тим зразком, який учень має відтворювати власним життям, тобто учень має наслідувати не те, що вчитель зробив, а самого вчителя.

З огляду на актуальні тоді уявлення представників вищих інтелектуальних та майнових верств про бажаний взагалі та для своїх дітей, зокрема, характер особистості не дивно, що *precettore* часто ставали гуманісти. Принаймні, саме так позначає Бістіччі посаду Томмазо

²⁷ Мак'явеллі Н. Державець / Нікколо Мак'явеллі// Мак'явеллі. Флорентійські хроніки. Державець. – К.: Основи, 1998. – С. 433.

²⁸ Верджеріо П.П. О благородных нравах и свободных науках / П'єр Паоло Верджеріо // Образ человека в зеркале гуманизма. – М.: Изд-во УРАО, 1999. – С. 94-122. Насправді цей красивий заклик Верджеріо трохи позбавлений сенсу, оскільки він уже передбачає наявність в учня достатньо стійких моральнісних засад та життєвих настанов, адже саме вони потрібні для того, щоб зробити вибір на користь «чесноти та істинної слави». Наведений вислів Верджеріо є однією з багатьох ілюстрацій до характеристики цієї схильної до фантазерства та прожектерства доби, втім, через це він не втрачає свого значення як свідчення тогочасних настроїв та прагнень, тому є сенс прийняти тезу Верджеріо *sine dubio*.

Парентучеллі (майбутній Папа римський Миколай V) в домі Альбіцці та Палла Строцці, Понтано – у домі Пацці, Зембіно да Пістойя – у інших Строцці, Енох д'Асколі – у Барді, Гаспаріно Барціцца – у Барбаро, Карло д'Ареццо та Філельфо – у делла Луна та Сальвіаті, тощо. До речі, виникає цікава парабола: гуманісти, як зазначено вище, могли починати свій шлях з посади *ripetitore*, який вчив читати-писати, а набувши відомості, могли знову вдатися до педагогічної діяльності, але тепер у якості *precettore*.

Виникає питання: а чого повинні були вчити своїх учнів *precettore*-гуманісти? Звичайний набір дисциплін (латинська мова, тощо) не змусив би батьків вдаватися до пошуку досить дорогого вчителя. Загальну думку висловив Аламанно Рінуччіні, який, звертаючись до сина, пише: «Я хочу, щоб ти відрізнявся усілякими чеснотами, тому пристрасно бажаю бачити тебе дуже освіченим у науках»²⁹. Іншими словами, мова йшла не про навчання, а про виховання шляхом навчання.

Ідею цю гуманісти, ймовірно, знайшли у Цицерона, котрий, як відомо, був для гуманістів «їхнім усім». Він доводив, що чеснот можна навчитися, відповідно, освіта, а саме філософія, є засобом виховання добропорядної особи. Насправді питання про те, чи можна навчити чеснот, є не просто складним, воно є одним із наріжних для етики та педагогіки, але гуманісти з властивою їм самовпевненістю з легкістю вирішували його позитивно. Вони, не декларуючи, висловили безперечно слушну (для прихильників філософського ідеалізму) думку про те, що головне завдання – створити шляхом виховання та навчання нову людину і тоді все буде добре. Ця нова людина повинна «жити не волею випадку, як тварина, а за вірними правилами, що передбачають досягнення

²⁹ Ринуччини А. Письмо к сыну Филиппо / Аламанно Ринуччини // Человек в культуре Возрождения. – М.: Наука, 2001. – С. 242.

V. Полемічна трибуна

істинної мети»³⁰. Це означало, що учня слід навчити визначати мету, добирати засоби та способи її досягнення, брати на себе відповідальність за результати, причому все це він мав робити, виходячи виключно з етичних, високоморальних позицій. Гуманісти поставили собі прекрасну та вкрай амбіційну мету – запропонувати «схему розумної та доцільної дії»³¹, або, інакше, навчити формувати алгоритм етичної дії. Насправді йшлося про глобальну зміну способу мислення і ця мета була не тільки прекрасна й амбіційна, але також і утопічна.

Для успішнішого виконання своїх завдань *precettore* у своїй роботі застосовував дві навчальні практики: слухання та обговорення. Загалом це були елементи «дорослої» діяльності, у навчанні дітей вони з'являються саме тоді. З одного боку, це робило навчання цікавішим і жвавішим, до певної міри відсуваючи вбік заучування напам'ять, з іншого, це могло бути ефективним тільки при індивідуальній роботі, на що й були орієнтовані згадані гуманісти. Це, в свою чергу, призвело до «посилення соціальних відмінностей, <...> появи соціального снобізму»³² та й інтелектуального також. *Precettore* (не важливо, він працював у подібній школі чи у родині в якості гувернера, в університеті чи був просто інтелектуально або творчо вищим товаришем), спілкуючись, вчив мислити і ця здатність помалу ставала ознакою певної верстви суспільства.

Таке розуміння завдань *precettore* наближало його до духівника у християнській традиції та навіть більше –

³⁰ Пальмиери М. Гражданская жизнь / Маттео Пальмиери // Опыт тысячелетия. Средние века и эпоха Возрождения: Быт, нравы, идеалы. – М.: Юристь, 1996. – С. 419.

³¹ Шкуратов В.А. Историческая психология / Владимир Шкуратов. – М.: Смысл, 1997. – С. 303.

³² Grendler P.F. The Organization of Primary and Secondary Education in the Italian Renaissance / Paul F. Grendler // The Catholic Historical Review. – V. LXXI. – 1985. – № 2. – P. 192.

до постатей гуру чи сансея у східній. Західна культура із властивим їй духом конкуренції, нескінченного самоствердження та експансії *precettore* насправді не потребувала. Причину цього опосередковано пояснює Леонардо да Вінчі у наведеному вище знаменитому вислові: *maestro* можна було і, на думку Леонардо, слід було перевищити. Зрозуміло, що справжнього *precettore* – за означенням – ні, за ним можна було тільки слідувати. Вочевидь так вважав не тільки Леонардо да Вінчі, тому зі зрозумілих причин постать *precettore* як наставника життя у західній культурі не прижилась, проявляючись лише у поодиноких індивідуальних випадках. Натомість істотно спрощеним варіантом *precettore* стосовно суто педагогічної діяльності стала відома в пізнішій європейській культурі постать гувернера.

Поступово «ремісничя» модель освіти та побудови стосунків учасників процесу навчання починає втрачати свою актуальність і це ніби дозволяє проголосити зміну моделі передачі знань та, ширше, інформації. Але насправді з упевненістю можна стверджувати, що просто були виокремлені моделі навчання: одна передбачала відтворення дій, процесу, речі, друга намагалася стимулювати реалізацію власного бачення тих самих дій, процесу, речі, хай спочатку шляхом наслідування та імітування. Ці моделі існували і раніше, але XIV–XV ст. істотно розширили сферу дії другої, а також сформували соціальні ареали їх застосування.

Подальший поступовий занепад ремісничого виробництва та збільшення рівня механізації праці спричинять зменшення ролі «майстра» як у виробництві, так і у навчанні, та, відповідно, збільшення ролі «наставника» стосовно опанування конкретної галузі науки чи діяльності, тобто вчителя та викладача в сучасному розумінні: «показувати» поступається місцем «пояснювати». Така «теоретизація» навчання є трохи

V. Полемічна трибуна

дивною і неочікуваною з огляду на характерну для XVII–XIX століть переможну ходу емпіричного знання, але, з іншого боку, вона збільшує значення «учня», його мотивації та індивідуальних особливостей, що в наш час є актуальним для освіти у найширшому розумінні.

Втім, «майстер, який показує» зберіг за собою домінуючі позиції в оволодінні техніками ручної праці, а також мистецькими та наближеними до них видами діяльності (образотворчі мистецтва, музика, хореографія, фотографія, дизайн, народні промисли, тощо), що позначається на всьому комплексі їхньої реалізації.