

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ПОЛТАВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ В. Г. КОРОЛЕНКА

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

РЯБОКІНЬ АЛІНА ОЛЕКСАНДРІВНА

Примірник № 1

УДК 272-722.51(460):37.015.31:27-42(043.5)

ДИСЕРТАЦІЯ

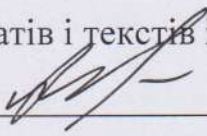
**РОЗВИТОК РИМО-ІРЛАНДСЬКИХ ТРАДИЦІЙ
У ЄВРОПЕЙСЬКІЙ СИСТЕМІ ОСВІТИ СЕРЕДНЬОВІЧЧЯ**

011 Освітні, педагогічні науки

01 Освіта/Педагогіка

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело.


_____ А. О. Рябокінь

Науковий керівник:

МОКЛЯК Володимир Миколайович,

доктор педагогічних наук,

доцент

Полтава – 2022

АНОТАЦІЯ

Рябокінь А. О. Розвиток римо-ірландських традицій у європейській системі освіти Середньовіччя. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки, галузі знань 01 Освіта/Педагогіка. – Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, МОН України, Полтава, 2022.

Дисертаційна робота присвячена аналізу римо-ірландських традицій у європейській системі освіти Середньовіччя.

Обґрунтовано актуальність теми, сформульовано мету і завдання, розкрито об'єкт, предмет і методи дослідження, схарактеризовано хронологічні межі наукового доробку, висвітлено зв'язок роботи з науковими планами й програмами, представлено джерельну базу, розкрито наукову новизну та практичне значення отриманих результатів, відображено форми апробації й упровадження результатів дослідження в практику. Аргументовано розв'язано наукову проблему розвитку римо-ірландських традицій у європейській системі освіти Середньовіччя, доведено значення цих традицій для освіти Центральної та Західної України на рубежі ХІХ – початку ХХ століть.

Виявлено передумови та шляхи формування ірландських традицій на засадах пізньоримської спадщини, виділено п'ять площин дослідження проблеми (філософсько-схоластична, педагогічно-проствітницька, історико-теологічна, історико-педагогічна, універсальна) на основі предметного та хронологічного принципів. Доведено, що «вченість» і педагогічні надбання ірландських ченців стали провідним предметом наукового аналізу середини ХVІІІ – початку ХХІ століття. Обрано наукові підходи до римо-ірландської спадщини в освітній системі Середньовіччя (історико-педагогічний, біографічний, педагогічно-персоніфікований, аксіологічний, антропологічний, культурологічний, етнофункціональний,

мультидисциплінарний, цілісний, структурно-функціональний, герменевтичний та ін.), визначено передумови для формування ірландської традиції на засадах пізньоримської спадщини (військово-політичні, економічні, соціальні, географічні та культурно-релігійні), що сприяли поширенню пізньоримських напрацювань на «Зеленому острові».

З'ясовано місце римо-ірландських традицій у шкільній системі Каролінгського відродження; показано якісно-кількісні і змістовні показники римо-ірландської і каролінгської спадщини в освітньому процесі європейських університетів за допомогою *низки чинників* (прояв індивідуалізму в освіті, акцент на людині, спроба усвідомити її роль і місце в цьому житті); показано прояв раціоналізму, який простежується вже й у початковій школі при вивченні метрико-арифметичної системи, уведеної Алкуїном Йоркським. Визначено орієнтацію учнів на суспільно-корисну працю, пробудження інтересу до оточуючого світу та навчання з допомогою «світських» прикладів, поєднання індивідуальної, студійної та класної освіти, де значний акцент робився на мові. Показано, що вперше від початку епохи Середньовіччя навчання починалося в ранньому дитячому віці (*pueri oblati*) у школах при монастирях Каролінгської епохи, й навчання за жорстким денним режимом (навчання, відпочинок, фізична праця, сон, молитва тощо). Доведено застосування природного відбору учнів при переході від однієї до наступної ланки тривірневої освіти. З'ясовано, що в Європі виникла єдина світова (для тогочасного розуміння) держава Карла Великого, де спостерігався поступовий перехід до універсальної освіти (універсальної педагогіки), що призвела до появи магістра як одного з тих майстрів, чийм ремеслом було спочатку лише «писати й навчати».

Виявлено поширення римо-ірландських традицій у діяльності учнів і послідовників Алкуїна Йоркського (Рабана Мавра та Валафріда Страбона) на європейських територіях, які достойно продовжили й розвинули інтелектуальні здобутки ірландських монастирів. Визначено, що вчена римо-ірландська традиція розповсюдилася на міста таких майбутніх держав, як

Франція, Німеччина, Італія. Доведено, що цей педагогічний процес мав свою логічну структуру: в його лоні зародилася початкова чотирьохрічна школа, підвищена початкова школа (7 років) та середня школа; показано, що в цей період з'явилися й вищі школи, розширилися наукові межі філософії, «Капітулярії про освіту» Карла Великого та його нащадків, що зобов'язували священників просвічувати народ, призвели до народження світської поезії та літератури.

Розкрито та проаналізовано значення римо-ірландських традицій в організації навчально-виховного процесу середньовічних університетів і показано, що народженню такого феномену, як університет, сприяло розповсюдження на європейських територіях монастирської освіти римо-ірландського зразка. Доведено, що саме римо-ірландська традиція була покладена в основу університетської системи на прикладі логіки й діалектики, що виступали в ті часи майже синонімами, виникла така форма організації навчально-виховного процесу, як бесіда, яка в XII столітті переросла в диспут. Встановлено прямий зв'язок між навчально-виховними системами Алкуїна Йоркського та П'єра Абеляра і проаналізовано шляхи становлення європейського університету на базі єпископальних шкіл і корпорацій студентів і вчителів, показано, що основними формами організації навчально-виховного процесу на початковому етапі функціонування університетів були лекції та диспути, методами – спостереження, схоластичний і метод критичної текстології.

Доведено, що вплив римо-ірландської спадщини на розвиток системи освіти в Центральній і Західній Україні наприкінці XIX – на початку XX ст. був дуже відчутним – в освітньому процесі України наприкінці XIX – на початку XX століть за змістом підручників бібліотеки Києво-Печерської Лаври. Показано, що в Західній Україні складова римо-ірландської вченої традиції та європейських університетів була ще суттєвішою, особливо в навчальних закладах із духовним нахилом: граматики, риторика, діалектика, давньогрецька мова й латина, арифметика, логіка були тут основними

предметами, з яких складали випускні іспити. З'ясовано, що виняток складали приватні гімназії (українські та польські), де світський компонент навчання переважав над релігійним.

Ключові слова: римо-ірландська традиція, Середньовіччя, освітня система, Каролінгська епоха, єпископальна школа, трирівнева школа, тривіум, квадріум, університет.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧКИ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, в яких опубліковано основні результати дисертації

1. Сайбеков М. Г., Рябокінь А. О. Вестготська та римо-ірландська вчені традиції в генезі європейської початкової та вищої школи: монографія. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, видавництво «Формат+», 2020. 270 с.
2. Рябокінь А. О. Римо-ірландська освітня традиція в освітньому процесі Центральної України наприкінці ХІХ – початку ХХ століть. *Педагогічні науки*. Полтава, 2019. Вип. 74. С. 118–122.
3. Рябокінь А. О. Поєднання римо-готської та римо-ірландської традицій у музичній культурі Каролінгського Відродження. *Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент. Серія: Педагогічні науки*. Київ, 2020. Вип. 15. С. 218–230.
4. Saybekov M., Ryabokon A. Die Entwicklung der Christlichen Musik als Professio nelle Kunst. *Der Bote: Zeitschrift der Evangelisch-Lutherischen Kirche*, №2/2020. S. 17–22.
5. Riabokin A. The Establishment of the Professional Christian Music in the Early Medieval Time. *EUREKA: Social and Humanities*. 2020. Volume 3 (27). P. 36–40.
6. Рябокінь А. О. Методологічний інструментарій дослідження проблеми розвитку римо-ірландських традицій у європейській системі освіти Середньовіччя. *Педагогічні науки*. Полтава, 2021. Вип. 77. С. 77–82.

Наукові праці, що засвідчують апробацію матеріалів дисертації

7. Рябокінь А. О. Науково-методичні засади організації навчально-пізнавальної діяльності студентів-істориків у вищій професійній школі. *Всесвітня історія у методичній скарбниці магістрантів історичного факультету* : збірник статей / упоряд. Б. Год. Полтава : ПП Шевченко Р. В., 2016. С. 104–109.

8. Рябокінь А. О., Федорченко А. О. Старий Заповіт і біблійні королі в творчості Алкуїна Йоркського. *Історична пам'ять*. Полтава, 2017. Вип. 37. С. 50–54.

9. Рябокінь А. О. Європейська традиція викладання музично-теоретичних дисциплін у Полтавському училищі імені М. В. Лисенка. *Міжнародні науково-мистецькі читання пам'яті Олени Костянтинівни Наталевич: до 100-ліття з Дня народження* : збірник матеріалів, доповідей і повідомлень (м. Полтава, 3 жовтня 2018 р.). Полтава : Формат+, 2018. С. 10–14.

10. Рябокінь А. О. Реноваційна педагогіка Алкуїна в контексті Каролінгського відродження. *Молодий вчений*. № 2.2 (54.2) лютий 2018 р. С. 62–65.

11. Рябокінь А. О. Становлення початкової європейської школи в імперії Карла Великого (друга половина VIII століття). *Проблеми реформування педагогічної науки та освіти* : матеріали науково-практичної конференції (м. Ужгород, 15–16 лютого 2019 р.). Херсон : Видавництво «Молодий вчений». С. 29–32.

12. Рябокінь А. О. Римо-ірландська вчена традиція в діяльності учнів і послідовників Алкуїна Йоркського: Рабан Мавр. *Молодий вчений*. № 5 (69) травень 2019 р. С. 160–163.

13. Рябокінь А. О. Реноваційна педагогіка Алкуїна Йоркського. *Інноваційні пріоритети у розвитку науки*: збірник наукових матеріалів XXVII Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (м. Вінниця, 18 лютого 2019 р.). Вінниця, 2019. Ч. 5. С. 19–22.

14. Рябокiнь А. Заходи щодо виховання «людяного» монарха в діяльності Ахенської академії (остання чверть VIII століття). *Людина та людяність у світовій гуманітарній традиції* : збірник наукових праць за матеріалами доповідей і повідомлень одинадцятого Всеукраїнського науково-практичного семінару з міжнародною участю «Актуальні питання всесвітньої історії та методика їх викладання» (м. Полтава, 28–29 березня 2019 р.) Полтава : ІВЦ ПНПУ, 2019. С. 107–114.

15. Рябокiнь А. О. Роль Алкуїна та його учнів у реформуванні освіти в імперії Карла Великого: збірник матеріалів *XXII наукової конференції студентів, магістрантів і аспірантів факультету історії та географії* (м. Полтава, квітень 2019 р.). Полтава : ІВЦ ПНПУ, 2019. С. 125–130.

16. Рябокiнь А. О. Внесок Алкуїна у становленні Середньовічної освіти та виникнення університетської системи. *Концептуальні шляхи реформування та розвитку педагогічних наук* : матеріали науково-практичної конференції (м. Миколаїв, 10–11 травня 2019 р.). Херсон : Видавництво «Молодий вчений», 2019. С. 27–32.

17. Рябокiнь А. О. Особливості освітнього процесу у школах Каролінгського відродження. *Сучасні досягнення науки та техніки*: збірник наукових матеріалів XXX Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (м. Вінниця, 13 травня 2019 р.). Вінниця, 2019. Ч. 8. С. 79–84.

18. Рябокiнь А. Початкова математична освіта Алкуїна Йорського як загальноєвропейський стандарт до кінця XX століття. *Дидаскал* : матеріали Міжнародної науково – практичної конференції «Забезпечення якості вищої освіти в Україні: сучасний стан і перспективи» (м. Полтава, 12–13 листопада 2019 р.). Полтава, 2020. № 20. С. 239–241.

19. Рябокiнь А. О. Становлення університетських форм навчання: від освітньої системи Алкуїна Йорського до системи П'єра Абеляра (778–1142 рр.). *Проблеми реформування педагогічної науки та освіти* : матеріали II науково-практичної конференції (м. Ужгород, 14–15 лютого 2020 р.). Херсон : Видавництво «Молодий вчений». С. 19–21.

20. Рябокiнь А. О. Передумови та шляхи формування iрландської вченої традиції. *Педагогічні науки: історія розвитку, сучасний стан та перспективи досліджень* : матеріали II науково-практичної конференції (м. Полтава, 27–28 березня 2020 р.). Херсон : Видавництво «Молодий вчений», 2020. С. 15–19.

21. Рябокoнь А. О. Переплетение римско-готской и римско-ирландской традиций в музыкальной культуре Каролингского возрождения : Збiрник матеріалів Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції «*Країни центральної, східної та південно-східної Європи у історичному дискурсі західної цивілізації*» (м. Полтава (Україна) – м. Вітебськ (Білорусь), 7 квітня 2020 р.). Полтава, Вітебськ, 2020. С. 215–223.

22. Рябокiнь А. О. Римо-ірландська спадщина в логіко-математичних закладах шкільного циклу та її проєкція на сучасність. *Концептуальні шляхи реформування та розвитку педагогічних наук* : матеріали II науково-практичної конференції (м. Дніпро, 22–23 травня 2020 р.). Херсон : Видавництво «Молодий вчений», 2020. С. 21–24.

23. Рябокiнь А. О. Римо-ірландська вчена традиція в освітньому процесі. *Інновації в освіті: сучасні методики та їх практичне застосування* : матеріали II науково-практичної конференції (м. Харків, 19–20 червня 2020 р.). Херсон : Видавництво «Молодий вчений», 2020. С. 19–22.

24. Рябокiнь А. О. Римо-ірландська вчена традиція в освітньому процесі України кінця XIX – початку XX ст. *Дидакал* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю «Університетська освіта в Україні у контексті інтеграції до європейського освітнього простору», (м. Полтава, 17–18 листопада 2020 р.). Полтава, 2021. № 21. С. 49–51.

25. Рябокiнь А. О. Римо-ірландська вчена традиція в освітньому процесі. *Актуальні проблеми педагогічної науки: досвід та перспективи* : матеріали науково-практичної конференції (м. Одеса, 26–27 березня 2021 р.). Херсон : Видавництво «Молодий вчений», 2021. С. 23–26.

ABSTRACT

Riabokin A. A. Development of Roman-Irish traditions in the European education system of the Middle Ages. – Qualifying scientific work on the rights of the manuscript.

The dissertation on competition of a scientific degree of the doctor of philosophy on a specialty 011 Educational, pedagogical sciences, branches of knowledge 01 Education/Pedagogy. – Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University, Ministry of Education and Science of Ukraine, Poltava, 2022.

The dissertation is devoted to the analysis of Roman-Irish traditions in the European education system of the Middle Ages.

The urgency of the topic is substantiated, the purpose and tasks are formulated, the object, subject and methods of research are revealed, the chronological limits of scientific achievements are characterized, the connection with scientific plans and programs is highlighted, the source base is presented, the scientific novelty and practical significance of the obtained results are revealed, the forms of approbation and introduction of research results into practice are reflected. The scientific problem of the development of Roman-Irish traditions in the European education system of the Middle Ages is substantiated, the significance of these traditions for the education of Central and Western Ukraine at the turn of the XIX – early XX centuries is proved.

The preconditions and ways of formation of Irish traditions on the basis of late Roman heritage are revealed, five planes of research of a problem (philosophical-scholastic, pedagogical-educational, historical-theological, historical-pedagogical, universal) on the basis of subject and chronological principles are allocated. It has been proved that the «scholarship» and pedagogical achievements of Irish monks became the leading subject of scientific analysis in the mid-eighteenth and early twenty-first centuries. Scientific approaches to the Roman-Irish heritage in the educational system of the Middle Ages are selected (historical-pedagogical, biographical, pedagogical-personified, axiological,

anthropological, culturological, ethnofunctional, multidisciplinary, integral, structural-functional, hermeneutic and etc.) the preconditions for the formation of the Irish tradition on the basis of the late Roman heritage, which contributed to the spread of late Roman developments on the «Green Island», are determined (military-political, economic, social, geographical and cultural-religious).

The place of Roman-Irish traditions in the school system of the Carolingian Renaissance is clarified; qualitative and quantitative and meaningful indicators of Roman-Irish and Carolingian heritage in the educational process of European universities are shown through a number of factors (manifestation of individualism in education, emphasis on man, trying to understand his role and place in this life); shows the manifestation of rationalism, which can be traced already in primary school in the study of the metric-arithmetic system introduced by Alcuin of York. The orientation of students to socially useful work, awakening interest in the world around them and learning with the help of «secular» examples, a combination of individual, studio and classroom education, where a significant emphasis was placed on language. It is shown that for the first time since the beginning of the Middle Ages, education began in early childhood (*pueri oblati*) in schools at the monasteries of the Carolingian era, and education on a strict daily schedule (study, rest, physical labor, sleep, prayer, etc.). The use of natural selection of students in the transition from one to the next level of three-level education is proved. It was found that in Europe there was a single world (for those days understanding) state of Charlemagne, where there was a gradual transition to universal education (universal pedagogy), which led to the emergence of the master as one of those masters whose craft was initially only «writing and teach».

The spread of Roman-Irish traditions in the activities of students and followers of Alcuin of York (Raban Maur and Valafrid Strabo) in European territories, which worthily continued and developed the intellectual achievements of Irish monasteries. It is determined that the Roman-Irish educational tradition has spread to the cities of such future states as France, Germany, Italy. It is proved that this pedagogical process had its own logical structure: in its bosom was born a

four-year primary school, advanced primary school (7 years) and secondary school; It is shown that during this period higher schools appeared, the scientific boundaries of philosophy expanded, the «Capitulary of Education» of Charlemagne and his descendants, which obliged priests to educate the people, led to the birth of secular poetry and literature.

The importance of Roman-Irish traditions in the organization of the educational process of medieval universities is revealed and analyzed and it is shown that the birth of such a phenomenon as the university was facilitated by the spread of Roman-Irish monastic education in European territories. It is proved that the Roman-Irish tradition was the basis of the university system on the example of logic and dialectics, which were almost synonymous at the time, there was such a form of organization of the educational process as conversation, which in the twelfth century grew into a dispute. The direct connection between the educational systems of Alcuin of York and Pierre Abelard is established and the ways of formation of the European university on the basis of episcopal schools and corporations of students and teachers are analyzed, it is shown that the main forms of organization of the educational process at the initial stage of the universities functioning were lectures and debates, and methods were observation, scholastic and critical textology.

It is proved that the influence of the Roman-Irish heritage on the development of the education system in Central and Western Ukraine in the late XIX – early XX centuries was very noticeable in the educational process of Ukraine in the late nineteenth – early twentieth centuries in the content of textbooks in the Kiev-Pechersk Lavra`s library. It is shown that in Western Ukraine the component of the Roman-Irish scientific tradition and European universities was even more significant, especially in schools with a spiritual inclination: grammar, rhetoric, dialectics, ancient Greek and Latin, arithmetic, logic were here the main subjects of which were the final exams. It was found that the exception was private high schools (Ukrainian and Polish), where the secular component of education prevailed over religious.

Keywords: Roman-Irish tradition, Middle Ages, educational system, Carolingian epoch, episcopal school, three-level school, trivium, quadrivium, university.

LIST OF THE APPLICANT'S PUBLICATIONS ON THE TOPIC OF THE THESIS

Research papers in which the main research results of the thesis are published

1. Saibekov M. H., Riabokin A. O. (2020). Vesthotska ta rymo-irlandska vcheni tradytsii v henezi yevropeiskoi pochatkovoii ta vyshchoi shkoly [Visigothic and Roman-Irish scientific traditions in the genesis of European primary and secondary school: a monograph]. Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University, 270 p.

2. Riabokin A. O. (2019). Rymo-irlandska osvithnia tradytsiia v osvithniomu protsesi Tsentralnoi Ukrainy naprykintsi XIX – pochatku XX stolit [Roman-Irish educational tradition in the educational process of Central Ukraine in the late XIX - early XX centuries]. *Pedagogical sciences*. Poltava, vol. 74, pp. 118–122.

3. Riabokin A. O. (2020). Poiednannia rymo-hotskoi ta rymo-irlandskoi tradytsii u muzychnii kulturi Karolinshkoho Vodrozhennia [Combination of Roman-Gothic and Roman-Irish traditions in the musical culture of the Carolingian Renaissance]. *Art education: content, technology, management. Series: Pedagogical sciences*. Kyiv, vol. 15, pp. 218–230.

4. Saybekov M., Ryabokon A. (2020). Die Entwicklung der Christlichen Musik als Professio nelle Kunst. *Der Bote: Zeitschrift der Evangelisch-Lutherischen Kirche*, № 2, pp. 17–22.

5. Riabokin A. (2020). The Establishment of the Professional Christian Music in the Early Medieval Time. *EUREKA: Social and Humanities*, vol. 3 (27), pp. 36–40.

6. Riabokin A. O. (2021). Metodolohichniy instrumentarii doslidzhennia problem rozvytku rymo-irlandskykh tradytsii u Yevropeiskiiy systemi osvity

Seredniovichchia [Methodological tools for studying the problem of development of Roman-Irish traditions in the European education system of the Middle Ages]. *Pedagogical sciences*. Poltava, vol. 77, pp. 77–82.

Research papers which certify the approbation of the materials of the thesis

7. Riabokin A. O. (2016). Naaukovo-metodolohichni zasady orhanizatsii navchalno-piznavalnoi diialnosti studentiv-istorykiv u vyshchii profesiinii shkoli [Scientific and methodological principles of organization of educational and cognitive activities of students-historians in higher professional school]. *World history in the methodical treasury of undergraduates of the historical faculty: collection of articles / compiler. B. Hod*. Poltava: PE Shevchenko R. V., pp. 104–109.

8. Riabokin A. O., Fedorchenko A. O. (2017). Staryi Zapovit i bibliini koroli v tvorchosti Alkuila Iorskoho [Old Testament and biblical kings in the works of Alcuin of York]. *Historical memory*. Poltava, vol. 37, pp. 50–54.

9. Riabokin A. O. (2018). Yevropeiska tradytsiia vykladannia muzychno-teoretychnykh dystsyplin u Poltavskom uchylyshchi imeni M. V. Lysenka [European tradition of teaching music-theoretical disciplines in Poltava music college of M.V. Lysenko]. *International scientific and artistic readings in memory of Olena Kostiantynivna Natalevych: to the 100th anniversary of her birth: a collection of materials, reports and announcements (Poltava, October 3, 2018)*. Poltava, pp. 10–14.

10. Riabokin A. O. (2018). Renovatsiina pedahohika Alkuila v konteksti Karolinshkoho vidrodzhennia [Renovation pedagogy of Alcuin in the context of the Carolingian revival]. *Young scientist*, vol. 2.2 (54.2), pp. 62–65.

11. Riabokin A. O. (2019). Stanovlennia pochatkovoii yevropeiskoi shkoly v imperii Karla Velukoho (druha polovyna VIII stolittia) [Formation of the primary European school in the empire of Charlemagne (second half of the VIII century)]. *Problems of reforming pedagogical science and education: materials of the*

scientific-practical conference (Uzhhorod, February 15–16, 2019). Kherson, pp. 29–32.

12. Riabokin A. O. (2019). Rymo-irlandska vchena tradytsiia v diialnosti uchniv i poslidovnykiv Alkuila Iorskoho: Raban Mavr [Roman-Irish scientific tradition in the activities of students and followers of Alcuin of York: Raban Maur]. *Young scientist*, vol. 5 (69), pp. 160–163.

13. Riabokin A. O. (2019). Renovatsiina pedahohika Alkuila Iorskoho [Renovation pedagogy of Alcuin of York]. *Innovative priorities in the development of science: a collection of scientific materials of the XXVII International Scientific and Practical Internet Conference* (Vinnytsia, February 18, 2019). Vinnytsia, part 5, pp. 19–22.

14. Riabokin A. (2019). Zakhody shchodo vykhovannia “liudianoho” monarkha Alkhenskoi akademii (ostannia chvert VIII stolittia) [Measures to educate the “human” monarch in the activities of the Aachen Academy (last quarter of the VIII century)]. *Man and humanity in the world humanitarian tradition: a collection of scientific papers based on reports and reports of the eleventh All-Ukrainian scientific-practical seminar with international participation “Current issues of world history and methods of their teaching”* (Poltava, March 28–29, 2019). Poltava, pp. 107–114.

15. Riabokin A. O. (2019). Rol Alkuila ta ioho uchniv u reformuvanni osvity v imperii Karla Velykoho [The role of Alcuin and his students in the reform of education in the empire of Charlemagne]. *Collection of materials of the XXII scientific conference of students, undergraduates and graduate students of the Faculty of History and Geography* (Poltava, April 2019). Poltava, pp. 125–130.

16. Riabokin A. O. (2019). Vnesok Alkuila u stanovlenni Seredniovichnoi osvity ta vynyknennia universytetskoï systemy [Alcuin’s contribution to the formation of medieval education and the emergence of the university system]. *Conceptual ways of reforming and development of pedagogical sciences: materials of the scientific-practical conference* (Mykolaiv, May 10–11, 2019). Kherson, pp. 27–32.

17. Riabokin A. O. (2019). Osoblyvosti osvithnioho protsesu u shkolakh Karolinshkoho vidrodzhennia [Features of the educational process in the schools of the Carolingian Renaissance]. *Modern achievements of science and technology: a collection of scientific materials of the XXX International Scientific and Practical Internet Conference* (Vinnytsia, May 13, 2019). Vinnytsia, part 8, pp. 79–84.

18. Riabokin A. (2020). Pochatkova matematychna osvita Alkuila Iorskoho iak zahalnoyevropeyskyi standart do kintsia XX stolittia [Primary mathematical education of Alcuin of York as a European standard until the end of the twentieth century]. *Didaskal*, vol. 20, pp. 239–241.

19. Riabokin A. O. (2020). Stanovlennia universytetskykh form navchannia: vid osvithnoi systemy Alkuila Iorskoho do systemy Piera Abeliara (778–1142 rr.) [Formation of university forms of education: from the educational system of Alcuin of York to the system of Pierre Abelard (778–1142)]. *Problems of reforming pedagogical science and education: materials of the II scientific-practical conference* (Uzhhorod, February 14–15, 2020). Kherson, pp. 19–21.

20. Riabokin A. O. (2020). Peredumovy ta shliakhy formuvannia irlandskoi vchenoi tradytsii [Prerequisites and ways of forming the Irish scientific tradition]. *Pedagogical sciences: history of development, current state and prospects of research: materials of the II scientific-practical conference* (Poltava, March 27–28, 2020). Kherson, pp. 15–19.

21. Riabokin A. O. (2020). Perepletenie rimsko-gotskoy i rimsko-irlandskoy traditsiy v muzikalnoy kulture Karolingskogo vozrazhdeniya [Intertwining of Roman-Gothic and Roman-Irish traditions in the musical culture of the Carolingian Renaissance]. *Proceedings of the International scientific-practical Internet conference “Countries of Central, Eastern and South-Eastern Europe in the historical discourse of Western civilization”* (Poltava (Ukraine) – Vitebsk (Belarus), April 7, 2020). Poltava, Vitebsk, pp. 215–223.

22. Riabokin A. O. (2020). Rymo-irlandska spadshchyna v lohiko-matematychnykh zakladakh shkilnoho tsykladu ta yii proektsiia na suchasnist [Roman-Irish heritage in logical and mathematical institutions of the school cycle

and its projection on the present]. *Conceptual ways of reforming and developing pedagogical sciences: materials of the II scientific-practical conference* (Dnipro, May 22–23, 2020). Kherson, pp. 21–24.

23. Riabokin A. O. (2020). Rymo-irlandska vchena tradytsiia v osvitniomu protsesi [Roman-Irish scientific tradition in the educational process]. *Innovations in education: modern methods and their practical application: materials of the II scientific-practical conference* (Kharkiv, June 19–20, 2020). Kherson, pp. 19–22.

24. Riabokin A. O. (2021). Rymo-irlandska vchena tradytsiia v osvitniomu protsesi Ukrainy kintsia XIX – pochatku XX st. [Roman-Irish scientific tradition in the educational process of Ukraine in the late nineteenth – early twentieth century]. Римо-ірландська вчена традиція в освітньому процесі України кінця XIX – початку XX ст. *Didaskal*, vol 21, pp. 49–51.

25. Riabokin A. O. (2021). Rymo-irlandska vchena tradytsiia v osvitniomu protsesi [Roman-Irish scientific tradition in the educational process]. *Current issues of pedagogical science: experience and prospects: materials of the scientific-practical conference* (Odessa, March 26–27, 2021). Kherson, pp. 23–26.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	19
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ	
РИМО-ІРЛАНДСЬКИХ ОСВІТНІХ ТРАДИЦІЙ.....	31
1.1. Основні напрями вивчення римо-ірландської спадщини в університетсько-шкільній системі Середньовіччя та методологічні підходи до проблеми.....	31
1.2. Передумови та шляхи формування ірландської вченої традиції на засадах пізньоримської спадщини	56
Висновки до розділу 1	70
РОЗДІЛ 2. РИМО-ІРЛАНДСЬКІ ОСВІТНІ ТРАДИЦІЇ В ШКІЛЬНІЙ	
СИСТЕМІ ЕПОХИ КАРОЛІНГСЬКОГО ВІДРОДЖЕННЯ	
73	
2.1. Алкуїн Йоркський та діяльність Ахенської академії в оцінці зарубіжних учених ХІХ століття.....	73
2.2. Особливості організації навчально-виховного процесу в монастирських, «капітульних» школах і Палаціумі Імперії Карла Великого.....	87
2.3. Римо-ірландська спадщина в логіко-математичних загадках шкільного циклу та її проекція на сучасність.....	105
2.4. Римо-ірландська вчена традиція в діяльності учнів і послідовників Алкуїна Йоркського	119
Висновки до розділу 2	136
РОЗДІЛ 3. ЗНАЧЕННЯ РИМО-ІРЛАНДСЬКИХ	
ОСВІТНІХ ТРАДИЦІЙ ДЛЯ СТАНОВЛЕННЯ ПЕРШИХ	
ЄВРОПЕЙСЬКИХ УНІВЕРСИТЕТІВ.....	
139	
3.1. Якісно-кількісні і змістовні показники римо-ірландської і каролінгської спадщини в освітньому процесі перших європейських університетів.....	139

3.2. Становлення університетських форм навчання: від освітньої системи Алкуїна Йоркського до системи П'єра Абеляра (778–1142 рр.)	148
3.3. Поєднання римо-ірландської та греко-арабської математичних традицій у дисциплінах природничо-математичного циклу вищих шкіл і перших європейських університетів (кінець X – початок XIII століть)	163
3.4. Римо-ірландська вчена традиція в освітньому процесі України наприкінці XIX – початку XX століть	183
Висновки до розділу 3	195
ВИСНОВКИ	198
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	204
ДОДАТКИ	243

ВСТУП

Актуальність дослідження. Сучасну систему освіти неможливо уявити без таких визначаючих її чинників, як школа та університет. Призначення університету полягає у розв'язанні трьох основних завдань, що є між собою тісно пов'язаними: 1) отримання професії; 2) розвиток здібності до дослідницького пошуку; 3) передання навичок до сприйняття науково-педагогічної думки та наступне її втілення. Останнє завдання є визначальним для підтримання й розвитку традицій «ученості». Сьогодні саме університет має взяти на себе роль культурного центру, що визначає спрямованість людського мислення та формує у студентства особистісні якості, без яких неможливе функціонування повноцінного суспільного життя.

Відповідно до Закону України «Про вищу освіту», де головними здобутками майбутнього фахівця мають стати «світоглядні та громадянські якості», вітчизняна педагогіка має звернутися до попереднього позитивного досвіду, до витоків ученої думки, до розуміння того, в чому полягає специфіка феномена «університетської вченості». Вхідження України до європейського освітнього простору має орієнтувати інтелектуальну молодь на розуміння університетських традицій західного зразка, на їхнє походження, структуру, функції, соціальне призначення на шляху від антично-середньовічних до сучасних закладів вищої освіти.

Зважаючи на те, що в Імперії Карла Великого, яка займала практично всі сучасні європейські території, на основі римо-ірландської вченої традиції ствердилася система початкової, середньої та вищої школи, яка в епоху класичного Середньовіччя еволюціонувала в університет, виникає необхідність у вивченні цього шляху. Система початкової освіти, введена на європейських теренах Алкуїном Йоркським, практично в незмінному вигляді функціонувала до кінця XIX століття. Це засвідчує актуальність і доцільність дослідження «Розвиток римо-ірландських традицій у європейській системі освіти Середньовіччя».

Римо-ірландську вчену спадщину ми розглядаємо в п'яти площинах за предметним і хронологічним принципами дослідження. У *філософсько-схоластичній площині* (XII–XVII ст.) спираємося на твори Алкуїна Йоркського та його послідовників (П'єр Абеляр, Петро Достопочтений, Джованні Андреа Буссі, Л. де Грас та ін.). У *педагогічно-просвітницькій площині* (XVII–XVIII ст.) представники різних наук і філософи займали ворожу позицію щодо своїх середньовічних колег-попередників (Крістоф Келлер, Д. Канж, Р. Додслі, Георг Хорн, Едвард Гіббон та ін.), висловлюючи свої міркування стосовно середньовічної освіти як такої, що пригнічувала та знищувала особистість. В *історико-теологічній площині* (XIX століття) римо-ірландська спадщина в європейській університетсько-шкільній системі несподівано була переглянутою винятково з позитивних позицій (А. Кляйнклаусц, П. Терновський, М. Цемгі, А. Лебєдєв, М. Суворов, В. Преображенський та ін.). В *історико-романтичній площині* римо-ірландську джерельну спадщину досліджували зарубіжні вчені XIX століття (Р. Пейдж, Ф. Лоренц, А. Уест, Е. Вільмот-Бакстон, Р. Б. Пейдж, Ф. Гізо та ін.), було зроблено акцент на можливості пристосувати давню мудрість до істинної віри на практичних прикладах, зрозумілих і цікавих для школярів. В *історико-педагогічній площині* (початок XX – початок XXI століття) починає відроджуватися інтерес до творчості християнських педагогів раннього Середньовіччя (Б. Рамм, І. Гливенко, Е. Джонс, О. Фортунатов, Г. Коен та ін.). Наприкінці XX – на початку XXI століття з'являються праці М. Петрової, В. Рабіновича, В. Безрогова, Г. Пікова, О. Сидорова та ін., присвячені проблематиці політичної культури, суспільній думці та освіті епохи Каролінгського відродження. В *універсальній площині* (друга половина XX – початок XXI століття) дано всебічний аналіз римо-ірландської традиції в університетсько-шкільній системі європейського Середньовіччя (В. Уколова, А. Сванідзе, В. Ісаєв, Є. Голубцова, П. Гайденко, В. Петров та ін.).

Аналіз архівних документів, стародруків релігійного змісту, порівняння досліджень науковців, осмислення позитивного досвіду шкільної та університетської освіти дали змогу виявити *суперечності* між:

– пріоритетним значенням гуманітарних наук і християнсько-морального виховання в початковій школі Каролінгського відродження і домінуванням технократичних пріоритетів у сучасному суспільстві;

– орієнтацією на фізичну працю, режим і здоровий спосіб життя дітей у монастирських школах держави Карла Великого і захоплення віртуалізацією дитячого дозвілля в сучасній Україні;

– системою усно-розумових обчислень, спрямованих на розвиток логіки та швидке виконання математичних дій в університетсько-шкільній системі освіти Середньовіччя і використанням обчислювальних пристроїв замість арифметичних навичок на сучасному етапі розвитку освіти.

Отже, недостатня вивченість римо-ірландських учених традицій в університетсько-шкільній системі освіти Середньовіччя, потреба цілісного наукового аналізу позитивного досвіду початкової освіти Каролінгського відродження, необхідність розв'язання низки суперечностей уможливили визначення теми дисертації **«Розвиток римо-ірландських традицій у європейській системі освіти Середньовіччя»**.

Зв'язок дослідження з науковими програмами, планами, темами. Дисертація є складником науково-дослідної теми кафедри загальної педагогіки та андрагогіки «Єдність теорії і практики у підготовці бакалаврів та магістрів в умовах реформування освіти України» (державний реєстраційний номер 0117U003226). Тему дисертаційної роботи затверджено Вченою радою Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (протокол № 2 від 2 вересня 2019 р.) та уточнена в Раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки й психології НАПН України (протокол № 6 від 26.11.2019 р.).

Об'єкт дослідження – освітньо-виховний процес у країнах Центральної та Західної Європи наприкінці раннього – початку класичного Середньовіччя.

Предмет дослідження – впровадження римо-ірландських традицій у європейську середню освіту (кінець VIII – середина XIII століття).

Мета дослідження полягає у виявленні й обґрунтуванні римо-ірландських вчених традицій у європейській освітній системі Середньовіччя.

Відповідно до мети сформульовано **завдання**:

1. Визначити наукові підходи та основні площини дослідження римо-ірландських традицій у європейську освітню систему Середньовіччя.
2. Виявити передумови та шляхи формування ірландської вченої традиції на засадах пізньоримської спадщини.
3. З'ясувати місце римо-ірландських традицій у шкільній системі Каролінгського відродження.
4. Показати поширення римо-ірландських традицій у діяльності учнів і послідовників Алкуїна Йоркського на європейських територіях.
5. Розкрити та проаналізувати значення римо-ірландських вчених традицій в організації навчально-виховного процесу середньовічних університетів.
6. Довести вплив римо-ірландських вчених традицій на розвиток освіти в Центральній і Західній Україні наприкінці XIX – на початку XX ст.

Методологічну основу дослідження становить сукупність релевантних темі методологічних підходів: *історико-педагогічного* (визначено, як саме Алкуїн Йоркський передавав досвід ірландських монастирських шкіл в Імперії Карла Великого, а пізніше як П'єр Абеляр використовував досвід Алкуїна при формуванні паризької навчальної системи); *біографічного* (розкрито ментальну модель поведінки конкретного діяча Каролінгського відродження або професора університету, його внесок у європейську середньовічну культуру); *антропологічного* (з'ясовано нововведення, що вніс у шкільну монастирську систему Алкуїн

Йоркський у добу Каролінгського Відродження, осмислено шкільну реформу в Імперії Карла Великого); *аксіологічного* (використано в дослідженні епістолярної спадщини учнів Алкуїна Йоркського, нащадків його вченої шкільної традиції); *адаптивного* (виявлено специфіку еволюційних ціннісних орієнтирів у процесі навчання, поступову переоцінку цінностей, пристосування до динамічно мінливих умов передачі знань у школах і університетах раннього та класичного Середньовіччя); *етнофункціонального* (з'ясовано, наскільки учні сприймали навчання уніфікованою латинською мовою і чи не було в них бажання спілкуватися між собою мовою своєї країни та власних предків); *мікроструктурного* (встановлено закономірності сприйняття і запам'ятовування інформації, виконання складних математичних і логічних операцій у процесі розв'язання того чи іншого математичного завдання, способи механічного відтворення й здатність до логічного мислення); *цілісного* (підтверджено думку попередніх дослідників, що «каролінгська традиція», основу якої складала римо-ірландська вчена спадщина, стала «підвалинами» для європейського університету, адже того, що залишилося на материковій Європі після знищення Остготського королівства та арабського завоювання, було недостатньо); *кількісного* (з'ясовано доступність і послідовність завдань у викладацькій системі Алкуїна Йоркського та його послідовників, а також співвідношення між вірою і цінністю знань); *квалітативного (якісного)* (визначено ті складники, що простежувалися упродовж кількох століть після епохи Каролінгського ренесансу, зокрема система заохочення й покарання, метод силогізму, визнання складнощів квадрівіуму перед трівіумом тощо); *мультидисциплінарного (трансдисциплінарного)* (зважаючи на те, що навчально-виховна система Алкуїна Йоркського та його університетських наступників передбачала розгляд кожного явища за межами будь-якої однієї навчальної дисципліни, доцільним було використання саме цього підходу); *структурно-функціонального* (проаналізовано університетсько-шкільну систему освіти в усій сукупності

її компонентів (мети, змісту, засобів, а також процесу, структури, зв'язків, функцій) та виявлено в ній те, що було спільним і відмінним або особливим); *герменевтичного* (вивчено основи римо-ірландської вченої традиції в університетсько-шкільній системі Середньовіччя); *культурологічного* (виявлено умови для самовизначення, самотворення й самореалізації людини в культурі, освіті, вихованні та «вченій традиції» окресленої епохи) та ін.

Методи дослідження. Для досягнення мети та розв'язання завдань роботи застосовано такі методи: *аналогії* – для виявлення особливостей впровадження римо-античних учених традицій на території Західної Європи; *ретроспективний*, що сприяє дослідженню такого явища, як римо-ірландська спадщина; *персоналізації*, що забезпечує розкриття внеску діячів Каролінгського відродження в університетську культуру; *реконструкції* – для відтворення подій історико-педагогічного процесу, що розгортаються в просторі та часі в межах предмету дослідження; *герменевтичний* – який сприяв роботі з першоджерелами, їхньому відбору й систематизації; *синкретичний* – для відтворення всіх складових університетсько-шкільної системи середньовіччя та впливу на неї римо-ірландської вченої традиції.

Джерельна база дослідження складається з 345 літературно-наукових праць і 46 архівних джерел. Основою її є роботи Алкуїна Йоркського (остання чверть VIII століття), зокрема «Розмова про істинну філософію», «Суперечка шляхетного юнака Піпіна з Альбіном Схоластиком», «Листи», «Енхїрїдїон, або про граматику», «Послання до короля», «Послання до Коридона», «Напис на книзі «Пісня Пісень», «Напис на приміщенні для переписування книг», «Суперечка Зими й Весни», «Загадки», «Музика» й ін.; праці учнів Алкуїна Йоркського, серед яких Валафрід Страбон («До друга», «Садок»), Рабан Мавр («Похвала Святому Хресту», «Про природу речей», «Про виховання кліриків», «Гомілії», «Про Всесвіт», «Епітафія Ейнхарду», «Епітафія Валафрїду Страбону»); хроніка літописця Карла Великого Ейнхарда «Життя Карла Великого»; праці вченої еліти XII ст., до якої

належали: П'єр Абеляр («Так і ні», «Діалектика», «Історія моїх поневірянь»), Леонардо Пізанський («Книга Абака») та ін.; документи останньої чверті VIII ст.– початку XIII ст.: «Капітулярій про заняття науками» (787 р.), Статут Паризького університету (1215 р.) тощо.

Також до джерельної бази дослідження належать підручники, посібники й методичні рекомендації для вчителів з арифметики, граматики й риторики, що використовувалися в навчально-виховному процесі шкіл Центральної України на межі XIX – XX століть (36 одиниць); документи та матеріали Інституту рукопису Центральної наукової бібліотеки НАН України імені В. І. Вернадського (Ф. 241 «Київське товариство старожитностей і мистецтв»; Ф. 231 «Почаївська Успенська Лавра»; Ф. 306 «Зібрання рукописних книг Києво-Печерської Лаври»); матеріали фондів Державного архіву Тернопільської області (Ф. 40 «Семирічні та початкові школи Тернопільського воєводства»; Ф. 54 «Дедеркальська вчительська семінарія»; Ф. 131 «Кременецький ліцей, м. Кременець Волинського воєводства»; Ф. 138 «Тернопільська приватна гімназія Українського педагогічного товариства «Рідна школа»; Ф. 161 «Тернопільське окружне управління спілки «Товариства шкіл людових»; Ф. 194 «Тернопільська повітова шкільна рада, м. Тернопіль Тернопільського воєводства»; Ф. 223 «Кременецька жіноча гімназія ім. Алексіної Київського навчального округу, м. Кременець Волинського воєводства»; Ф. 224 «Кременецька державна ремісничка школа, м. Кременець Волинського воєводства»; Ф. 231 «Почаївська Успенська Лавра»; Ф. 258 «Духовний собор Почаївської Успенської Лаври»; Ф. 351 «Кременецька приватна українська гімназія спільного навчання, м. Кременець Волинського воєводства»; Ф. 394 «Чортківська приватна вчительська жіноча семінарія ім. Марії Конопницької, м. Чортків Тернопільського воєводства»)), що містять відомості про шкільництво Західної України в означений період.

Хронологічні межі дослідження дисертаційної роботи відповідають специфіці теми й охоплюють останню чверть VIII ст. – початок XIII ст. (787–

1215 роки), співпадають із культуро-освітнім явищем – «Каролінгське відродження» та розповсюдженням римо-ірландської системи освіти на європейських землях. *Нижня межа* – початок освітньо-просвітницької діяльності Алкуїна Йоркського на теренах Імперії Карла Великого (787 р., відкриття монастирських, капітульних, єпископальних шкіл і школи-палаціуму, утвердження нової системи освіти). *Верхня межа* – 1215 р. – поява перших статутів європейських університетів, яка закріпила надбання Каролінгської епохи.

Географічні межі дослідження охоплюють території країн Центральної та Західної Європи, на яких поширювалися римо-ірландські вчені традиції, впроваджені Алкуїном Йоркським в Імперії Карла Великого. Ці традиції розповсюдились й на території Західної України, що знаходилися під владою Литви та Польщі й частково – на Центральну Україну.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що *вперше* визначено підходи до дослідження римо-античних учених традицій в університетсько-шкільній системі Середньовіччя (історико-педагогічний, аксіологічний, педагогічно-персоніфікований, адаптивний, етнофункціональний, мікроструктурний, цілісний, кількісний, кваліфікативний, мультидисциплінарний, структурно-функціональний, герменевтичний, культурологічний); *розкрито* передумови та шляхи формування ірландської вченої традиції на засадах пізноримської спадщини (військово-політичні, економічні, соціальні, географічні, культурно-релігійні) та відповідні їм тенденції (до синкретичного поєднання гало-римської та ірландської культурних традицій, употужнення просвітницької діяльності ірландських ченців, зворотні тенденції у проявах кельтської культури) в освітньому просторі Західної Європи; *з'ясовано* місце римо-ірландської вченої традиції в шкільній системі Каролінгського відродження (ідеї початкової, середньої та вищої шкіл в Імперії Карла Великого, місце в них гуманітарного знання, логіко-математичних завдань, задач-силогізмів тощо); *показано* поширення римо-ірландської вченої традиції в діяльності учнів і

послідовників Алкуїна Йоркського на європейських територіях (Рабана Мавра, Валафріда Страбона, Іоанна Скотта Еріугени), у діяльності яких остаточно склалася початкова чотирьохрічна школа та підвищена початкова школа (7 років); *розкрито* значення римо-ірландської вченої традиції в організації навчально-виховного процесу середньовічних університетів (становлення університетських форм навчання в Англії та континентальній Європі, поєднання римо-ірландської та греко-арабської математичних традицій у спадщині Лотаріо де Конті де Сеньї та Йордан Неморарій, Герберт Аврїлацький та Леонардо Фібоначчі; *доведено* суттєвий вплив римо-ірландської спадщини на розвиток освіти в Центральній і Західній Україні наприкінці XIX – початку XX ст. (підходи до вивчення граматики й літератури в науково-шкільних виданнях К. Говорова, А. Жданова, М. Зарницького, Ф. Кодуполо, вивчення риторики за підручниками Н. Кошанського, М. Сперанського, О. Ешенбурга, математики початкової школи С. Житкова, І. Виноградова, Б. Чиханова, аналіз архівних документів шкіл Західної України (Тернопільська область).

Уточнено уявлення про начальну-виховний процес в початковій, підвищеній початковій і вищій школі Західної Європи кінця VIII – середини XIII ст. (види занять і їхнє призначення, фізична праця, духовно-моральне виховання).

Подальшого розвитку набули: тлумачення понять «традиція римо-ірландської освіченості», «математичні силогізми», «римо-кельтська культура», положення про суттєвий вплив римо-ірландської вченої традиції на розвиток освіти в Центральній і Західній Україні наприкінці XIX – початку XX ст.

До наукового обігу введено 37 маловідомих підручників і методичних вказівок із Бібліотеки Святої Успенської Києво-Печерської Лаври та 46 архівних документів.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що його положення й висновки можуть бути використані для подальших історико-

педагогічних, культурологічних і філософських наукових досліджень; для вдосконалення й розширення змісту навчальних курсів з історії зарубіжної педагогіки та історії світової культури. Матеріали дослідження покладено в основу спецкурсу «Становлення університетських форм навчання: від освітньої системи Алкуїна Йоркського до системи П'єра Абеляра» (додаток А), який можна використовувати у процесі фахової підготовки студентів педагогічних, історичних і культурологічних спеціальностей закладів освіти III–IV рівнів акредитації, в системі післядипломної педагогічної освіти й самоосвіти.

Результати дисертаційної роботи впроваджено у навчальний процес Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет» (ДДПУ) (довідка № 68-21-300 від 14.05.2021 р.); Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка (довідка № 01-09/5-188 від 17.06.2021 р.); Закладу вищої освіти «Міжнародний науково-технічний університет імені академіка Юрія Бугая» Полтавський інститут бізнесу (довідка № 92 від 18.06.2021 р.); Відокремленого структурного підрозділу Київський індустріальний фаховий коледж Київського національного університету будівництва і архітектури (довідка № 168 від 18.06.2021 р.) (додаток Б).

Особистий унесок здобувачки в працях, опублікованих у співавторстві, полягає: в розробці частини 2 «Римо-ірландська вчена традиція в університетсько-шкільній системі Середньовіччя» (розділи 4, 5, 6) [244]; у науковому обґрунтуванні значення музичних інструментів досліджуваного періоду для Ахенської академії [340]; в аналізі внеску історичних постатей у розвиток освітньої системи епохи Середньовіччя [241].

Апробація результатів дослідження. Основні положення дисертації доповідалися й обговорювалися на науково-практичних конференціях різних рівнів: *міжнародних* – «Міжнародні науково-мистецькі читання пам'яті Олени Костянтинівни Наталевич: до 100-ліття з Дня народження» (Полтава, 2018); XXVII Міжнародна науково-практична інтернет-конференція

«Інноваційні пріоритети у розвитку науки» (Вінниця, 2019); XXX Міжнародна науково-практична інтернет-конференція «Сучасні досягнення науки та техніки» (Вінниця, 2019); Міжнародна науково-практична конференція «Забезпечення якості вищої освіти в Україні: сучасний стан і перспективи» (Полтава, 2019); Міжнародна науково-практична інтернет-конференція «Країни центральної, східної та південно-східної Європи у історичному дискурсі західної цивілізації» (м. Полтава (Україна) – м. Вітебськ (Білорусь), 2020); *всеукраїнських* – Науково-практична конференція «Проблеми реформування педагогічної науки та освіти» (Ужгород, 2019); XI Всеукраїнський науково-практичний семінар з міжнародною участю «Актуальні питання всесвітньої історії та методика їх викладання» (Полтава, 2019); XXII наукова конференція студентів, магістрантів і аспірантів факультету історії та географії (Полтава, 2019); Науково-практична конференція «Концептуальні шляхи реформування та розвитку педагогічних наук» (Миколаїв, 2019); II науково-практична конференція «Проблеми реформування педагогічної науки та освіти» (Ужгород, 2020); II науково-практична конференція «Педагогічні науки: історія розвитку, сучасний стан та перспективи досліджень» (Полтава, 2020); II науково-практична конференція «Концептуальні шляхи реформування та розвитку педагогічних наук» (Дніпро, 2020); II науково-практична конференція «Інновації в освіті: сучасні методики та їх практичне застосування» (Харків, 2020); Всеукраїнська науково-практична конференція з міжнародною участю «Університетська освіта в Україні у контексті інтеграції до європейського освітнього простору» (Полтава, 2020); Науково-практична конференція «Актуальні проблеми педагогічної науки: досвід та перспективи» (Одеса, 2021).

Публікації. Основні результати дослідження висвітлено в 25 публікаціях, з яких: 1 монографія у співавторстві, 5 статей, що відображають основні наукові результати дисертації (2 іноземною мовою у

зарубіжних періодичних виданнях, з них 1 – у співавторстві), 19 статей, що слугували апробації наукових висновків роботи (1 у співавторстві).

Структура дисертації. Робота складається з анотації, вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (391 найменування, із них 36 – іноземними мовами), 8 додатків на 18 сторінках, 5 рисунків на 5 сторінках. Загальний обсяг роботи – 260 с., обсяг основного тексту – 188 с.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ РИМО-ІРЛАНДСЬКИХ ОСВІТНІХ ТРАДИЦІЙ

У розділі 1 визначено основні напрями й площини, хронологічні межі періодів дослідження римо-ірландської спадщини в університетсько-шкільній системі Середньовіччя та методологічні підходи до проблеми; з'ясовано передумови та шляхи формування ірландської вченої традиції на засадах пізньоримської спадщини на «Зеленому острові», основні тенденції в процесі становлення нового монастирського християнсько-античного знання.

1.1. Основні напрями вивчення римо-ірландської спадщини в університетсько-шкільній системі Середньовіччя та методологічні підходи до проблеми

Римо-ірландська спадщина в університетсько-шкільній системі Середньовіччя була предметом досліджень визначних європейських діячів, починаючи від класичного Середньовіччя і до сьогодення. Наприкінці ХХ століття ми спостерігаємо нове піднесення інтересу до творчості ірландських монахів по впровадженню цієї системи на європейський материк, а потім вдосконалення її окремих складових в навчально-виховному процесі середньовічних університетів Західної Європи.

Досліджувану нами спадщину ми розглянемо в п'ятьох площинах за предметним і хронологічним принципами дослідження – філософсько-схоластичній, педагогічно-просвітницькій, історико-романтичній, історико-педагогічній та універсальній площинах.

У філософсько-схоластичній площині (ХІІ – ХVІІ століття) на твори Алкуїна Йорського, Валафріда Страбона, Рабана Мавра посилалися П'єр Абеляр, Петро Достопочтений, Джованні Андреа Буссі [198; 181; 295]. Їхні

праці виступали в якості освітніх програм і наукових підручників єпископальних шкіл, а з часом – для європейського університету.

Представники схоластичного напрямку усе частіше зверталися до християнсько-вчених засад епохи Каролінгського відродження. Навіть відомий абат Клюні Петро Достопочтений (1094-1166) брав за зразок виховну практику Алкуїна, праці наставника з Йорку стали настільним посібником по вихованню для середньовічного чернецтва, де єпископ із Клюні постійно цитував автора [186, с. 9].

Філософ-концептуаліст першої половини XII століття, якого вважають основоположником університетської системи, П'єр Абеляр (1079-1142) за основу своєї викладацької практики взяв шкільну систему Алкуїна. У працях «Історія моїх поневірян», «Так і ні» та в «Діалозі філо софа, єврея і християнина» Абеляр зазначав, що європейське чернецтво на жаль дуже відійшло від тих інтелектуально-поміrkованих християнських засад.

Абеляр у творі «Так і ні» постійно апелював до авторитетів Алкуїна та Марціана Капелли [205]. Вираз «середні віки» вперше з'явився в термінології XV століття в італійських гуманістів для характеристики застійного, на їхню думку, періоду від Античності до Ренесансу. Його вжив у 1469 року в бібліотекар папи Миколи V, італійський гуманіст, єпископ Джованні Андреа Буссі (1417-1475). У «Літописі» Ватикану XV століття він писав, що «...стародавні від сучасних відділені періодом *media tempesta*, часом невігластва та наукового занепаду». Свою власну епоху Джованні Андреа називав Новим часом. Така оцінка папського секретаря у наступні століття буде переглядатися у вітчизняній та зарубіжній історіографії [307, с. 330]. Тобто, позитивних суджень про римо-ірландську вчену спадщину та Каролінгське відродження в Д. Буссі не було.

У педагогічно-просвітницькій площині (XVII – XVIII ст.) представники різних наук і філософи займали ворожу позицію щодо своїх середньовічних колег-попередників. Історик і педагог Крістоф Келлер (Cellarius, 1638-1707), дав характеристику та окреслив часові межі епохи Середньовіччя. 1665 року

з'являється його робота під назвою «Ядро», присвячена історичним подіям від падіння Риму й аж до початку XVI століття. Про культуру Середньовіччя мислитель відзивався без особливої поваги, проте Алкуїна Йоркського та Рабана Мавра характеризував як активних створювачів середньовічної культури та «шкільницької науки [134]. Німецький письменник Георг Хорн, у праці «Arca Noe» (1666) виокремлює епоху Карла Великого та Алкуїна як єдину, що дійсно гідна уваги освіченої людини [278].

Про ірландських монахів та Каролінгську культуру з'явилися роздуми у французькій науковій літературі другої половини XVII століття на сторінках «Глосарія»(1678) Дю Канжа, давалися поверхові (в більшості негативні) оцінки середньовічній культурі та витокам релігійної освіти. Саме в цей період словосполучення «середні віки» стало вживатися не лише серед інтелектуальної еліти, а й усього третього стану суспільства [128].

У часи раціоналістичного мислення епохи Просвітництва XVIII століття посилилася ворожість інтелектуалів до церкви й церковної освіти, до релігійних пересудів, неосвіченості нижчого духовенства, до обмежень свободи особистості та порушення здорового глузду, як уважали просвітники Історичний період від падіння Риму й до кінця XV століття вважався недостойним для дослідження шкільницьких ідей. Французький історик і педагог Л. Де Грас у праці «Історичні й хронологічні картини стародавньої та середньовічної історії» (1789) виказав свої міркування стосовно середньовічної освіти як такої, що пригнічувала та знищувала особистість [82, с. 311].

Англійці Роберт Додслі та Джон Локк, які стверджували позиції індивідуальної освіти та відкидали навіть саму ідею виховання аристократа в шкільному колективі. Тому праця відомого філософа Роберта Додслі (1617-1675), очільника Лондонського видавництва та педагога – «Наставник, або Всезагальна система виховання» стала цілою подією у житті Англії XVIII століття і була втіленням нищівної критики середньовічної системи освіти та виховання [327].

Р. Додслі часто цитує Алкуїна Йоркського та Валафріда Страбона, але ніколи практично на них не посилається. К своїм передмовах до кількох видань учений згадував про цінність педагогічної спадщини Алкуїна. Проте, на думку Р. Додслі, зараз настали інші часи й тому творчість великих наставників Середньовіччя необхідно пристосовувати до сучасних умов. Найціннішим, на думку англійського мислителя, в них була ідея наставництва, індивідуального підходу до кожного вихованця та спрямування його на самостійне вивчення предметів під суворим контролем наставника. Зважаючи на те, що праця Додслі розійшлася найбільшим для того часу тиражем, ми маємо право стверджувати, що запропонована система виховання для аристократів була дієвою [327].

Едвард Гіббон у праці «Занепад і падіння Римської імперії» поєднує переконливу критику ранньосередньовічного християнства та правильне переконання, чоловік зміг засвідчити все, що його оточує за допомогою свого розуму. Для автора знищення античності в Римі говорило про: «Тріумф варварів і релігії» - це було найбільшим та страшною сценою в розвитку людства, що говорило про уповільненню, знеціненню здобутків [75].

В історико-теологічній площині (XIX століття) римо-ірландська спадщина в європейській університетсько-шкільній системі несподівано була переглянута винятково з позитивних позицій. У зв'язку з романтичними настроями XIX століття в європейському суспільстві з'являється усвідомлення того, що коли Середньовіччя відійшло в минуле, то зникло щось надзвичайно значиме. Формується переконання, що Середньовіччя – це епоха, коли природне середовище було здоровішим, прекраснішим і чистішим, люди – відвертішими, духовнішими, мораль закликала до дотримання загальнолюдських норм спільного життя в соціумі, філософія узгоджувала науку й релігію настільки це було можливим.

Про впровадження традицій римо-ірландської культури на європейських землях періоду імперії Карла Великого свідчить дослідження німецького історика та мистецтвознавця XIX століття А. Кляйнклаусца

«Алкуїн» (1889). Праця вченого знайомить нас із передумовами ствердження в монастирях Ірландії римської вченості від Колумбана (543-616) до Алкуїна (735-804). Дослідник зосереджує свою увагу на реформах Алкуїна в монастирській, капітульній школах та Школі-палаціумі (Kleinclausz A. «Alcuin», 1889) [330].

Значний поступ у дослідженні цього питання зробила російська теологічна та історична наука в першій половині XIX століття. У праці доктора теології П. Терновського «Догматичне богослов'я» (1831) розглядається історія теології, починаючи від Алкуїна Йоркського та Рабана Мавра. Ці діячі Каролінгського відродження показані як передтечі схоластики та фундатори основ теології. Священик Я Мелешкін у роботі «Збірник проповідей та настанов релігійного змісту» (1832) досліджував проповідь як жанр в її історичній ретроспективі, починаючи з IX століття, тобто від епохи Рабана Мавра та Валафріда Страбона [373].

У дослідженні М. Цемгі «Германці і Рим з I-го по V-те століття» (1823) окрім інших питань показані причини та передумови переселення християнського населення пізньої Імперії з Галії до Британії та Ірландії під тиском наступаючих варварських орд, що є дуже важливим для нашого періоду. До підручників невідомих авторів «Грамматика грецької мови», «Грамматика Латинської мови» (1816) є передмова, в якій мова ведеться про початок вивчення грецької граматики в Імперії Карла Великого та про монастир Райхенау як ранньосередньовічний центр вивчення грецької мови [383]. У рукописі М. Противного, що є перекладом із німецької мови (перекладач Вю Альтенберг) «Катування дітей» розглядається проблема про покарання дітей різками в середньовічних монастирях XIII століття, що безумовно мало місце у виховання підлітків означеного періоду, але саме «катування» не було явищем типовим [393].

У другій половині XIX – на поч. XX століть в російській історіографії з'являються професійні історико-педагогічні дослідження, присвячені розвитку освіти в Імперії Карла Великого та формуванню

західноєвропейського середньовічного університету. Це, насамперед, роботи А. Лебєдева та М. Суворова. У першій розвідці А. Лебєдева «Про задачі-головоломки Алкуїна та його метод математичного силогізму» мова йшла про високий рівень і доцільність логіко-математичних завдань, які висував перед дітьми і підлітками Алкуїн Йоркський в Ахенському Палаціумі та Турській вищій школі [161]. У другій його праці «Про учнів Алкуїна Рабана Мавра і Валафріда Страбона та їхніх долях» автор ставив мету показати продовження та поширення римо-ірландської вченої традиції на франкських землях завдяки активній і самовідданій праці учнів-сподвижників Алкуїна. У роботах М. Суворова «Середньовічні університети» (1885), «Дотація і привілеї університетів» (1886), «Виникнення університетів у Західній Європі (1901) дослідник показав шляхи та тенденції у формуванні середньовічного університету, виникнення й повноваження університетського судочинства, допомогу магістратів міста середньовічному студентству, «наукові початки», з яких зародилася університетська наука [263–265].

Заслуговують на увагу й праці професорів Московського університету початку ХХ століття – історика церкви О. Копилової та філолога А. Петрова. У «Записках із церковної історії» (1914) О. Копилової в контексті становлення монастирів в раннє Середньовіччя показано перенесення римо-ірландської традиції на територію континентальної Європи, а саме – в Імперію франків [381]. У рукописі «Лекцій з історії західної літератури» (1914) професора А. Петрова визначено вплив духовної літератури ІХ століття на формування народної культури та перших єретичних суджень [382].

Проте саме магістерське дослідження в майбутньому російського педагога-теолога В. Преображенського (1828-1893) «Східні й західні школи в часи Карла Великого» (1881) стало узагальнюючою працею з означеного періоду, де майбутній учений проаналізував розвиток шкільного знання у Візантії впродовж VIII століття, та порівняв його з освітніми процесами та території імперії Карла Великого. Особливу увагу В. Преображенський

приділяє внеску в освітню теорію і практику видатного англосаксонського діяча Алкуїна (Флакка Альбіна). Публіцистичні статті В. Преображенського «Апологетична діяльність древньої церкви та її значення для сьогодення» (1886), «Твори древніх християнських апологетів» (1892), «Писання мужів апостольських» створили своєрідну «передісторію» його першого магістерського дослідження (1893) [202].

В історико-романтичній площині джерельну спадщину Алкуїна Йоркського досліджували зарубіжні вчені XIX століття – Р. Пейдж, Ф. Лоренц А. Уест і Е. Вільмот-Бакстон. Р.Б. Пейдж займався листуванням Алкуїна (1895 рік) і прийшов висновку, що його епістолярна спадщина – всеосяжна, вона розкриває всі найгостріші питання його епохи – богословські, політичні, соціальні, культурні. У своїх листах Алкуїн звертався до всіх прошарків каролінгського суспільства. Перша велика біографія йоркського прелата була відтворена німцем Фредеріком Лоренцем і вийшла у 1837 році, з'явившись ровесницею робіт Ф. Гізо. «Життя Алкуїна» відразу було перекладене на кілька європейських мов. «Біографія» Ф. Лоренца – унікальне джерело фактів про життя Альбіна, найбільший інтерес для нас представляють погляди Ф. Лоренца на два моменти: наскільки великим був вплив Алкуїна на Карла і яку роль британський прелат відіграв у політичній практиці монарха [165]. Зроблено акцент і на тому, що риторика, що містила знамениті «загадки» Алкуїна, давала можливість пристосувати давню мудрість до істинної віри на практичних прикладах, зрозумілих і цікавих для школярів.

Наприкінці XIX століття зі зростанням інтересу до каролінгських сюжетів цією проблемою починають займатися американці. Праця американського історика А.Ф. Уеста «Алкуїн і піднесення християнських шкіл» зробила акцент на просвітницько-педагогічній діяльності Алкуїна. А.Ф. Уест виділив кілька етапів у біографії прелата, поділивши її на придворний і «турський» етапи [273]. На думку іншої американської дослідниці Е.М. Вільмот-Бакстон, заслугою Алкуїна Йоркського в першу

чергу стало те, що він зберіг міжнародне єдність Європи і знову відтворив на її теренах систему освіти, втрачену з відходом Античності. Е.М. Вільмот-Бакстон стверджувала: все це вдалося завдяки союзу Карла й Алкуїна, воїна та інтелектуала, невтомності воїна і розуму мудреця, з якого, за висловом історика, склалася «душа Європи» [65].

В історико-педагогічній площині (початок ХХ — 50-ті роки ХХ століття) починає відроджуватися інтерес до творчості християнських педагогів раннього Середньовіччя. З'явилася робота Б. Рамма «Світські та духовні начала в культурі раннього Середньовіччя: докаролінгський період» (1938), у якій певним чином продовжується проблема співвідношення духовно-морального й світського начал у становленні нової європейської культури та освіти. Дуже цінним є той факт, що дослідник розглядає передумови каролінгського періоду не у відриві від попередніх «варварських відроджень», а як закономірне загальноєвропейське явище, що поширювалося й розвивалося на території більшості країн, поєднуючи педагогічні здобутки отців церкви з місцевими культурними традиціями. У подальших працях Б.Я. Рамм поставив перед собою мету дослідити окремі аспекти діяльності ранньохристиянських педагогів [211–213].

У ХХ століття почалися серйозні педагогічні дослідження до спадщини педагогів тих часів. Вчені даного періоду стали розглядати творчість Кассіодора, Григорія, Ісидора та Алкуїна в контексті їхнього великого внеску в розвиток європейської педагогіки, було сформовано педагогічно-пошуковий напрям у ранньому Середньовіччі.

Напередодні революційних подій у Російській імперії з'явилася праця І. Гливенка «Лекції з римської літератури. Лекції із середньовічної літератури» (1913). Саме в ній дуже змістовно відображено спадковість ранньосередньовічної вченої спадщини від пізньоантичної, визначено локальні «острівки» вченості в епоху раннього Середньовіччя, показано їхню «тимчасовість», зроблено акцент на ірландських монастирях як на сталих культурних центрах упродовж всього раннього Середньовіччя [370].

У ХХ століття до педагогіки вперше починають застосовуватися такі терміни, як «педагогіка іновації». У дослідженні англійського вченого Е. Джонса стверджувалося, що педагогіка в добу раннього Середньовіччя базувалася на частковому оновленні пізньоримської християнської традиції в поєднанні з бажанням освіченої еліти сховатися за надійними стінами монастиря, тобто, втекти від реального життя. Цим сприяла внутрішня політика правителів держав, котрі здебільшого мали за вихователів ченців на зразок Ісидора Севільського чи Алкуїна Йорського [313].

В історико-педагогічній площині європейські діячі ХХ століття почали досліджувати «своєрідні методики» Каролінгського відродження. Надзвичайно важливою для нашого дослідження стала праця *Б. Рамма* «Каролінгське відродження і проблеми шкільної освіти в ранньому середньовіччі» (1940). У якості прикладу ствердження шкільної традиції вчений наводить систему навчання Алкуїна та здобутки шкільної літератури в Ахені часів Карла Великого. Б.Я. Рамм, аналізуючи Алкуїнівську структуру навчання, приходять до висновку, що школа в Ахені була передвісником європейського університету. В свою чергу якісно новий етап шкільництва Каролінгського відродження пов'язаний не лише з механічним перенесенням римо-ірландської освіти на землю франків, а й знаходився у тісному зв'язку з попередніми «варварськими відродженнями» [211].

У 40-ві роки з'являються дві роботи О.О. Фортунатова, також присвячені теоретико-практичній педагогічній діяльності Алкуїна («Алкуїн як діяч Каролінгського відродження», 1940; «Алкуїн і його учні», 1948). Досліджуючи шкільну науку Алкуїна, вчений намагався розкрити принципи та форми організації навчально-виховного процесу, особливості розвитку мислення та шляхи передачі шкільного знання через взаємозв'язок категорій «учитель-учень». О. Фортунатов багато уваги приділяє початковій системі в школі св. Мартина в Турі («Другий Йорк»), школах Монрі Фер'єр, Сен-Луп, Флавин'ї, Сен-Жос-сюр-ла-Мер; присвячує чимало думок програмному Капітулярії 789 року – «Admonitio generalis» («Всезагальна настанова»),

королівському документу під назвою «*Epistola de litteris colendis*» («Послання про опіку над освітою») 784/85 рр., що відіграв значну роль у розповсюдженні писемності у Франкському королівстві. У роботі також проаналізовано витoki освіченості ірландських ченців [275–277].

Із зарубіжних доробків цього періоду варто відзначити працю відомого німецького філософа, представника «Марбургської школи», Германа Коена «Релігія розуму» (1913), присвячену дослідженню проблеми тлумачення в Каролінгську епоху «Вітхого Заповіту». Особливого значення вчений надав Йорському Алкуїну, котрий першим здійснив перегляд перекладу Біблії і зробив у ній більше 40 тисяч правок. Думка вченого Г. Коена, це був серйозний крок із виправлення «варваризмів» у латинській мові. Німецький учений Манітіус у праці «*Geschichte der lateinischen Literatur des Mittelalters*» («Історія середньовічної латинської літератури», 1911) довів, яку важливу роль для подальшого навчання школярів відіграла писемна стилістика Валафріда Страбона, який писав «елегантною» вульгатою, прилаштував її до варварського світу, поезія Алкуїна, котрий не лише залишив після себе літературні шедеври, а й зробив цю дисципліну обов'язковою для школи [283].

Спадкоємність літературних традицій пізнього Середньовіччя від тих канонів, які започаткували на рубежі пізньої Античності та раннього Середньовіччя довів німецький історик літератури А. Еберт у праці «*Allgemeine Geschichte der Literatur des Mittelalters im Abendlande*» (1924). В якості прикладу він наводить літургійну драму, що зародилася в творчості Амвросія Медіоланського (амвросіанський спів), була вдосконалена Алкуїном, а наприкінці раннього Середньовіччя доопрацюванням її методологічних основ уже займалися провідні викладачі поезії та риторики в університетів [328].

В ХХ століття в працях мова більше велася про індивідуальну модель конкретного християнського діяча, ніж про загальну систему формування нової європейської освіти завдяки римо-ірландським традиціям.

Переконаливим прикладом такого підходу були праці В. Рабіновича «Слово євангеліста Йоанна в учительській культурі європейського середньовіччя» (1989) та «Сповідь книжника, який навчав літері, а зміцнював дух» (1990), говориться про особистісні педагогічні парадигми євангеліста Йоана та Алкуїна [364, с. 343]. Учений визначає їх як сутнісний метод прийняття педагогічного рішення, ментальну модель поведінки конкретного викладача й наставника, зважаючи на те, що «ніхто не може знати про все» [364]. Ця думка простежується в пізніх працях О. Фортунатова «До питання про педагогічну літературу раннього середньовіччя» (1990) та «Виникнення середньовічної школи» (1990), вчені зазначають загальні тенденції у формуванні педагогічної християнської літератури та становленні середньовічної церковно-монастирської школи, не відкидаючи індивідуальний фактор в освіті, що визначив пріоритети навчання у середньовічній Європі [268].

Наприкінці XX-го – поч. XXI століть з'являються праці М. Петрової, що висвітлюють історичний період переходу від пізньої Античності до раннього Середньовіччя. Серед них: «Грамматична наука пізньої античності і середні віки» (1999), «Маціан Капелла (просопографічний нарис)» (2000), «Літературні та історичні джерела Ейнхарда» (2005) [189–192]. Дослідницю хвилюють проблеми відповідності граматичних правил та організації навчально-виховного процесу в Імперському Римі та державі Карла Великого, достовірність літопису придворного хронолога короля Карла – Ейнхарда, та причини змін у навчальній системі Марціана Капелли впродовж середніх віків, починаючи від Алкуїна й закінчуючи середньовічними університетами XV століття.

У цей же період з'являються праці російського вченого В. Безрогова, серед яких «Антологія педагогічної думки християнського Середньовіччя» (1994), «Послушник і школяр, наставник і магістр. Середньовічна педагогіка в особах і текстах» (1996), «Порівняльно-історичні дослідження педагогічних систем и традицій в античності та середньовіччі» (2001). Вони безпосередньо

стосуються античної спадщини в шкільній системі раннього Середньовіччя (поєднання старозавітної, античних та християнських традицій, ідеологія і методика освіти). Робота вчених вдало поєднують теоретико-педагогічні твердження та уривки з достатньо рідкісних джерел, що значно підвищує інтерес до досліджуваної епохи. [37–40].

Г. Піков увів в науковий обіг поняття «реноваційної педагогіки» в контекст дослідження педагогічної думки раннього Середньовіччя. Він займається проблемами дидактичних засад християнської школи в пізньоантичну добу та в раннє Середньовіччя [186–189]. Г. Піков обґрунтував означені процеси в працях «Біблія та уявлення європейців у 8–12 ст.» (1995), «Реноваційна педагогіка Каролінгського Відродження та педагогічні ідеї Алкуїна» (2000), «Схоластика в контексті історії європейської цивілізації» (2005) [193–195]. Найбільшу увагу вчений приділяє педагогіці Алкуїна, що реалізувалася в створеній ним системі навчання: ретельний відбір необхідної кількості античного знання, орієнтація на своїх попередників, щира віра у всепереможність християнського вчення, метод діалогу в навчанні.

Проблематиці політичної культури, суспільної думки та освіти епохи Каролінгського відродження присвячена низка праць дослідника О. Сидорова. Серед них: «Найближче коло франкського короля в першій половині IX століття: ідеали поведінки і культурна практика (за матеріалами хроніки Нітхарда)» (2000), «Деякі особливості політичної культури каролінгського часу» (2001), «До питання культури читання в середньовічну епоху» (2005), «Пам'ятки каролінгської історіографії в західноєвропейській рукописній традиції IX – XII ст.» (2005), «Відзвук сьогодення: історична думка в епоху Каролінгського відродження» (2006) [246–252]. Дослідника цікавить широке коло питань – «учене» й «невчене» оточення королів Імперії франків в останні роки правління Карла Великого та за його спадкоємців і вплив цього оточення на зовнішню і внутрішню політику; стратегія і тактика підкорення Карлом Великим оточуючого світу, його взаємовідносини з

правителями держав, які втратили свою незалежність; значення книги та мистецтва читання в каролінгському суспільстві, ставлення навколишнього середовища до освічених людей; зародження європейської історіографії при палаці Карла Великого та Людовика Благочестивого (хроніки Ейнхарда і Нітхарда) та її значення для наступних століть, розвиток і навички ведення хронік в історичній ретроспективі; історичні паралелі між вченою думкою в епоху каролінгського відродження та сучасною вченою думкою.

У працях І. Цебрій «Аналіз ідей ранньохристиянських педагогів (Боеція, Кассіодора, Григорія Великого, Ісидора, Алкуїна, Беди, Егберта) в дослідженнях другої половини ХХ – початку ХХІ ст.» (2011), «Духовне життя й освіта Західної Європи в періоди перших «варварських» відроджень» (2007), «Універсальний напрям у ранньосередньовічній освіті: педагогічна модель Алкуїна» (2011), «Роль поезії в педагогічних моделях християнських педагогів пізньої Античності і Середньовіччя» (2012) та в монографії «Духовно–моральна парадигма в творчій спадщині ранньохристиянських наставників середньовічної Європи» (2012) Каролінгське відродження та творчість Алкуїна Йоркського розглядаються в контексті «варварських відроджень» і їхнього взаємозв'язку з однією із перших моделей – парадигмою освіти та виховання Аврелія Магна Флавія Кассіодора. Значення римо ірландської традиції як пришлої із Британських островів у континентальну Європу аналізується побіжно [286–296].

У наукових працях А. Рябокінь висвітлено вміст римо-ірландських учених традицій в освітній системі монастирських і єпископальних шкіл імперії Карла Великого та середньовічних європейських університетів. Дослідниця намагалася показати поширення цієї традиції, починаючи від генези римської та ірландської культур і закінчуючи її пануванням в культурних осередках середньовічної Європи. Окремі праці А. Рябокінь присвячені розвитку музичного мистецтва в середині загальної універсальної системи [222–244].

У контексті історико-педагогічної площини з'явилося таке поняття, як *Каролінгський ренесанс*. На думку багатьох ученим означеного нами періоду, Каролінгський ренесанс був одним із найвидатніших культурних явищ Середньовічної Європи і він відіграв велику роль у інтелектуальному поступі. За визначенням Г. Кенігсбергера, він став першим відродженням «ученості» і літератури у тодішньому постварварському світі [136, с.81]. Дане відродження започаткувало серію подібних собі процесів, які простежуються в різних століттях [136, с. 81]. Каролінгське відродження викликало великі дискусії серед істориків і дослідників Середніх віків. Серед головних питань було питання про значення цього процесу для наступних століть і взагалі як явища кінця VIII – початку IX ст. Чи можна називати його «відродженням»? Дослідники також задавалися питанням – наскільки популярними були досягнення інтелектуального гуртка в Ахені, і чи не обмежувався цей рух лише стінами Ахенської Академії у столиці Франкської імперії?

Щоб відповісти на ці ґрунтовні питання, потрібно вивчити сучасну європейську історіографію, де можна побачити нові віяння у розкритті поставленої проблеми. Безперечним для дослідника історіографії Каролінгського ренесансу буде той факт, що за словами Д. Хегерманна, в цей час було закладено основи середньовічної історіографії, а тож – і історичної науки [284, с.198].

По-перше, потрібно розглядати події, які склалися у Франкській державі напередодні правління Карла Великого (768 – 814). Мова йдеться про згасання римської культури та ствердження доби варварських королівств у Європі. У цей час інтелектуальне життя припинило свій звичний цикл, а подекуди й зовсім згасло.

У своїй монографії «Середньовічна Європа. 400 – 1500 рр.», Г. Кенігсбергер зазначив, що за два століття до правління Карла Великого на північ від Альп зникли всі римські школи та інтелектуальні центри [136, с. 81]. Вони збереглися лише в Італії, Іспанії, монастирях Нортумбрії (Англія) та Ірландії – острові вчених та святих [136, с. 81]. Там процвітала класична освіта [136,

с. 81]. Е. Курціус, у своїй монументальній праці «Європейська література і латинське Середньовіччя», зробив із цього висновок, що літературна традиція Риму перемістилася на окраїни тодішнього світу. І лише за часів Карла Великого вона осіла у Франкській імперії, а отже у германському світі. Але це сталося набагато пізніше.

Інтелектуальне життя значно відобразився на Католицькій церкві. Е. Курціус зазначав, що франкська церква занепала через неосвіченість кліру [139, с. 58]. Тому дослідник вважав, що Каролінгський ренесанс увінчав реформу франкської церкви, було розпочато Карломан (768 – 771) та Піпінім Коротким (751 – 768) [139, с. 58]. Із цього можемо зробити висновок, що інтелектуальний рух за відродження був просто необхідним у реаліях того часу і це розуміли тодішні правителі.

Розумів свого часу це і Карл Великий. Ж. Ле Гофф у своїй праці «Герої та чудеса середніх віків» в якості прикладу наводить нам його «Капітулярій», де проголошено, що королівська влада повинна розуміти важливість знання та захищати його престиж [158, с. 67]. До речі, дослідник зазначає, що цей імператор із труднощами розбирав літери, не вмів писати і ледве розумів латинську мову [158, с. 63]. Але вважав, що невід'ємним інструментом влади та її ознакою – є знання. І що їхнє збільшення та пропагування – одне з найважливіших принципів у діяльності монарха [158, с. 64].

Зазначаємо, що саме такому володарю, з такими переконаннями судилося першим започаткувати відродження Європи. У зарубіжній історіографії Карла Великого часто називають «батьком Європи», а Ж. Ле Гофф указував, що імперія Карла Великого – була першим ескізом майбутньої Європи. Склався перший образ єдиної Європи в очах її підданих [158, с. 53].

Переходячи до характеристики Каролінгського ренесансу в зарубіжній історіографії, ми зазначаємо, що американський дослідник Л. Ніс приходить відразу до висновку, що Каролінгське відродження займало центральне місце і роль у продовженні та передачі класичної культури. Подібної думки

дотримується і П. Ріхе у працях «Каролінги: сім'я, яку забула Європа». Е. Курціус вважав, що Каролінгський ренесанс – повернення до пізньоантичних традицій і водночас відрив від зруйнованої римської культури [139, с. 431]. Формується новий тип культури – романо-германський, який спирається на Католицьку церкву [139, с. 431].

Зазначимо, що нову форму культурних формувань в часи Карла Великого люди з усіх кінців Європи, і причиною чому вони опинилися у королівстві Франків у них були різні, але об'єднував їх сприятливий політичний клімат у державі Каролінгів. Е. Курціус зазначав, що шотландці та ірландці емігрували в державу франків під тиском вторгнень вікінгів і несли з собою осмислену культуру Античності [139, с. 432].

Всіх їх гуртувала Академія, що була створена у Ахені в 794 р. Саме там склався «інтелектуальний гурток», який і був рушієм ренесансу. Серед його відомих постатей можна назвати «духовного батька і наставника» жителя Нортумберленду – Алкуїна Йорського, історика – Варнефріда, поетів родом з Італії – Павлина Аквілейського і Петра Пізанського, проповідника Арна, астронома Дунгала, географа Дікуїла, філософа й богослова Іоана Еріогену, який написав трактат «Про поділ природи» та біографа Ейнгарда, із-під пера якого вийшов монументальний «Життєпис Карла Великого». Із зазначених дисциплін, якими займалися ці середньовічні вчені, можемо прийти висновку, що відродження доторкнулося всіх сфер науки.

Проте, Ж. Ле Гофф в своїх працях застерігає нас, що в часи правління Карла Великого Каролінгський ренесанс мав скромніший характер, ніж про це зазначають окремі сучасні історики [158, с. 68]. Крім чоловіків, на думку дослідника, значний внесок у Каролінгське відродження зробили й жінки. Серед них він називає сестру Карла Великого – Гіслу, яка була настоятельницею в абатстві Шелле та організувала там майстерню, де переписували древні рукописи (скрип торій) [158, с. 64]. Також, Ж. Ле Гофф згадував і графиню Дуоду із Аквітанії, котра написала збірник настанов для свого сина Вільгельма, герцога Септіманського [158, с. 64].

Г. Кенігсбергер зазначає, дослідники при правлінні Карла Великого захоплювалися Візантією і намагалися перенести її велич на Захід [136, с. 84]. Важливим, на думку цього дослідника, є ті факти, що коли Захід переживав етапи «Відродження» в різних століття Середньовіччя, візантійці зберегли неперервну традицію, що виходила своїми коріннями з часів класичного світу – тому їм були непотрібні ніякі «відродження» [136, с. 84].

Вчений В. Ададуров у своїх працях «Історія Франції. Королівська держава та створення нації (від начал до кінця XVIII ст.)» аналізує, що інтелектуальному гуртку належало формування доктрини відновлення нової Римської імперії [4, с. 52]. Їхня теорія обґрунтовувала вищість загальноімперського над окремими етносами та культурами [4, с. 52]. Це призвело до того, на думку дослідника, що Каролінгський ренесанс на певний час створив ілюзію монолітності Франкської держави [4, с. 53]. Проте, автор відразу зазначає, що ці ідеї Каролінгського ренесансу були нежиттєздатними через невідповідність реалій розвитку франкської держави [4, с. 52]. Місцеві еліти все сильніше прагнули жити автономно чи навіть самостійно [4, с. 52]. Це привело у недалекому майбутньому до феодальної роздробленості в материковій Європі.

Г. Кенігсбергер зазначав, що вивчення латинської мови та літератури, як церковної, так і світської, стало головним досягненням Каролінгського відродження [136, с. 82]. У свою чергу, Е. Курціус наводив аргумент, що потреба вивчати Біблію, маючи освіту, – стала поштовхом до шкільної реформи [139, с. 58].

Дискусії і роздуми інтелектуального гуртка в Ахені невдовзі розпочали втілюватися у конкретних практичних заходах. У 787 році в королівстві вийшов наказ про запровадження системи шкіл при монастирях. Е. Курціус указує, що граматичною освітою за Каролінгів опікувалася латиномовна англо-сакська культура [139, с. 56]. У 789 році було запроваджено початкові народні школи при церквах. К. Рассел у своїй праці «Три книги великих націй» говорив, що це були перші публічні школи у тодішньому західному

світі [139, р. 88]. Е. Курціус прийшов до висновку, що Латинський ренесанс (1066–1230) відбувався лише у Франції та Англії тому, що реформи навчання Карла Великого мали такі тривкі підвалини, які спромоглися пережити потрясіння IX – X ст. [139, с. 431].

Наступний найбільший внесок Каролінгського ренесансу, на думку Г. Кенігсбергера – було копіювання класичних текстів, що переписувалися в скрипторіях монастирів [136, с. 82]. Як зазначав Ж. Ле Гофф, під час переписування цих книг Каролінгський ренесанс породив таке прекрасне явище, як художні ілюстрації і мініатюри [158, с. 68]. Каролінгські художники (ілюмінатори) у своєму виконанні досягли вершини мистецьких форм, причому особливо вражає яскравість фарб, що вони використовували в ті далекі часи.

За період Каролінгського ренесансу, на думку Ж. Ле Гоффа – було знайдено «каролінгського мінускулу» [158, с. 67]. За допомогою цього писати й читати стало легше [158, с. 67]. При монастирях розпочали засновувати скрипторії – майстерні для створення нових рукописів. Такі потужні інтелектуальні зміни не могли оминати архітектури та художнього мистецтва. Архітектори орієнтувалися на пізньоримські зразки. Г. Кенігсбергер писав, що і в художньому стилі відбулося повернення до класичних зразків зображення фігур Ісуса Христа, апостолів і франкських королів [14, с. 84].

Каролінгське відродження було не лише покровителем художників в особі Карла Великого – воно визначало зміст і стиль зображень [14, с. 84]. Вершиною досягнення Каролінгського відродження в архітектурі стало, на думку Ж. Ле Гоффа, винайдення трансепта [158, с. 68]. Відповідний план церкви набув форми хреста [4, с. 68]. Живим пам'ятником Каролінгського ренесансу була палацова каплиця в Аахені архітектора Одо з Метца та церква у Фульді.

Тобто, пізньоримська культура, поєднана з ірландською традицією та новими віяннями на франкських землях, звичайно мала вплив в нову

національну культуру майбутніх держав, їхню форму державності, основи римського права, формування національних культур і мов. І розглядати це як дріб'язкову подію на шляху до формування майбутніх національних держав – неправильно.

Складна за етнічним складом, неосяжна для того часу за розмірами імперія Карла Великого – це було знаменне явище середньовічної історії. Жителі тоді думали повільніше, спокійніше, а звідси – часто точніше. Каролінгське відродження часів Карла Великого з його книжковою графікою, книжковою мініатюрою, з відродженням скрипторіїв, де переписувалися книги, із насадженням освіти, з відновленням доріг, створенням придворної Академії, – це прообраз майбутнього європейського Відродження. Це великою мірою результат розвитку попередніх ідей в новому історичному контексті.

Таким чином, на думку Ж. Ле Гоффа, Каролінгське епоха не завершилася зі смертю Карла Великого у 814 році. Воно продовжилося за правління Людовіка Благочестивого (814–840) і Карла Лисого (843–877). Вчений Д. Хегерманн зазначав: більшість істориків схиляється до думки, що культурно-освітні процеси мали локальніший придворний характер. Ж. Ле Гофф, навіть, називав Каролінгський ренесанс невдалою спробою рушити вперед, яка завершилась тим, що довелося звернути зі шляху або зупинитися. Проте, з перспективи сьогодення можемо з впевненістю сказати – Каролінгський ренесанс був тим ланцюгом, що об'єднав культуру Античності з культурою Середньовіччя, давши останній чітку форму майбутнього вигляду. На здобутках Каролінгського ренесансу виросла Середньовічна Європа і без нього не було б європейської цивілізації в сучасному її розумінні.

В *універсальній площині* (друга половині ХХ — початок ХХІ століття) дослідники не проходять повз всебічного аналізу римо-ірландської традиції в університетсько-шкільній системі європейського Середньовіччя. Більшість із науковців стверджують, що вчені Каролінгської епохи були фундаторами не

лише нової європейської культури, а й нової християнської структури освіти. На таких позиціях стоять відомі дослідники В. Уколова («Антична спадщина в культурі раннього Середньовіччя», 1989) [271–272], А. Сванідзе, В. Ісаєв, Є. Голубцова («Антична спадщина як фактор формування середньовічної культури Західної Європи,» 1991) [133], П. Гайденко, В. Петров («Вчення про Всесвіт і людину в Античності і Середніх віках», 2005) [144], О. Гаврюшенко, В. Шейко, Л. Тишевська («Західноєвропейське Середньовіччя. Історія культури», 2004) [70].

Таким чином, виділяючи п'ять площин, ми прийшли до висновку, що історіографічне поле дослідження римо-ірландської вченої традиції в в університетсько-шкільній системі Середньовіччя достатньо широке. Проте відсутність узагальнюючих праць, які б відтворили цілісну картину впровадження цих надбань спочатку в монастирську й капітульну школи, а потім в університетську науку недостатньо. Здебільшого всі дослідження стосуються вузьких професійних проблем.

На сучасному етапі вивчення минулого досвіду шкільної та університетської науки, основних тенденцій розвитку світового педагогічного процесу, виявлення її національної й зарубіжної специфіки, здатність прогнозування пріоритетних напрямів розвитку вітчизняної освіти можливо лише на основі глибокого розуміння здобутків минулих епох. Кожний період розвитку суспільства призводить до перегляду старих концепцій, які поступалися місцем новим. Складність і комплексний характер досліджуваної проблеми передбачає значну кількість наукових підходів до її вивчення та можливостей використання окремих складників на сучасному етапі розвитку вітчизняної освіти, що знаходиться в стадії творчого пошуку та реформування.

Маючи історико-педагогічну проблему в історичній ретроспективі, ми використовували *антропологічний* та *історико-педагогічний* підходи. Мета антропологічного підходу – дослідження закономірностей проходження процесу взаємодії в системі «людина – людина» в ситуації передачі

накопиченого людством досвіду наступним поколінням, визначення основних законів функціонування цього процесу, формування наукового категоріального апарату.

Зважаючи на те, що предмет педагогічної антропології складає людина в її становленні у процесі соціалізації й виховання, а також механізми, етапи цього становлення, суспільні чинники, що сприяють її розвитку через призму педагогічної цілеспрямованої мети, тобто наукового обґрунтування завдань історико-педагогічної діяльності.

Для розуміння місця римо-ірландської вченої традиції в університетсько-шкільній системі Середньовіччя необхідно знати про попередні традиції та ідеї на європейському континенті до прибуття туди ченців із «Зеленого острова» та Британії. За допомогою антропологічного підходу ми можемо з'ясувати ті нововведення, що вніс в шкільну монастирську систему Алкуїн Йоркський в добу Каролінгського Відродження та осмислити шкільну реформу в Імперії Карла Великого.

Формування людини як феномена культурного походження є предметом *історико-педагогічного* підходу. Для неперервності традицій, прийнятих у суспільстві обраної для дослідження епохи необхідна передача дорослими дитині (юнаку) культурних зразків поведінки, спілкування та діяльності. Завдяки застосуванню цього підходу ми можемо визначити, як саме Алкуїн Йоркський передавав досвід ірландських монастирських шкіл в Імперії Карла Великого, а пізніше як П'єр Абеляр використовував досвід Алкуїна при формуванні паризької навчальної системи.

Аксіологічний (ціннісний) *підхід* для нашого дослідження відіграв роль механізму зв'язку між практичним і пізнавальним підходами, став з'єднуючою ланкою між теорією і практикою. Ми застосовували його в дослідженні епістолярної спадщини учнів Алкуїна Йоркського, нащадків його вченої шкільної традиції. Сприйняття римо-ірландської вченої спадщини послідовниками Алкуїна мало кілька етапів: 1) власне позитивно-емоційне сприйняття навчання на емпіричному рівні; 2) усвідомлене

сприйняття значення знання та вміння їхнього вчителя його передати; 3) вміння певним чином трансформувати ці цінності в нових суспільних умовах; 4) здатність реалізувати ці цінності у побудові власного навчально-виховного процесу; 5) закріплення ціннісного ставлення до діяльності та поведінки школярів.

Ми використовували *біографічний підхід*, оскільки сукупність умов, подій та вчинків, цілеспрямованої діяльності на досягнення кінцевої мети життя тієї чи іншої особи визначало акомодацию нею найближчого соціуму, втілення своїх далекоглядних планів і побудову майбутньої стратегії поведінки; *педагогічно-персоніфікований підхід*, який дуже наближений до біографічного, дозволив розкрити ментальну модель поведінки конкретного діяча Каролінгського відродження або професора університету, його внесок у європейську середньовічну культуру.

Для здійснення дослідження впровадження римо-ірландської традиції в навчально-виховний процес шкіл та університетів материкової Європи визначальне значення ми надали *адаптивному підходу*. Застосування його дозволило виявити специфіку еволюційних ціннісних орієнтирів у процесі навчання, поступову переоцінку цінностей, пристосування до динамічно мінливих умов передачі знань у школах і університетах раннього та класичного Середньовіччя.

Завдяки застосуванню адаптивного підходу дійшли висновку, що прилаштування учнів до системи навчання й виховання в «капітульних» колах і Палаціумі відбувалася достатньо швидко й майже безболісно. Ця система була спрямована на те, щоб у короткий термін часу переконати свого дітей, віданих до школи, у ціннісних орієнтирах навчання і домогтися цього так, щоб для них навчання стало ціннісним орієнтиром.

Застосування нами в дослідженні *етнофункціонального підходу*, в центрі якого знаходиться уявлення про систему етнофункціональних переваг людини, її ставлення до власної етнічної ідентифікації у контексті обраного ним типу освіти дозволило з'ясувати, наскільки учні сприймали навчання

уніфікованою латинською мовою і чи не було в них бажання спілкуватися між собою мовою своєї країни та власних предків [8, с. 41].

Нашому дослідженню дуже сприяв *мікроструктурний підхід*, завдяки якому можна проаналізувати координацію дій та операцій, що утворюють проміжну фактуру – «мікроструктуру». Через «мікроструктуру» легко простежити різні види пізнавальної та виконавської діяльності. Завдяки цьому підходу ми аналізували математичну методику Алкуїна та його послідовників, арифметичні дії, логічні міркування та умовиводи, формування в учнів такого стилю мислення, як у їхнього вчителя [5, с. 181]. У процесі дослідницької роботи нами було встановлено закономірності сприйняття і запам'ятовування інформації, виконання складних математичних і логічних операцій у ході вирішення того чи іншого математичного завдання, способи механічного відтворення й здатність до логічного мислення.

Використання *цілісного підходу* як сукупності ідей, принципів, завдань, методів і прийомів, форм організації навчально-виховного процесу і результатів при дослідженні такого феномену, як римо-ірландська вчена традиція в системі шкіл та університетів материкової Європи, дозволило нам поєднати елементарні уявлення про значення сформованості рівня «вченості» Каролінгського відродження світової науки. Цей підхід і дозволив підтвердити думку попередніх дослідників, що «каролінгська традиція», основу якої складала римо-ірландська вчена спадщина, стала «підвалинами» для європейського університету, бо того що залишилося на материковій Європі після знищення Остготського королівства та арабського завоювання, було недостатньо.

Для розуміння кількісних ознак досліджуваних явищ, процесів за рівнем їх значущості ми застосували *кількісний підхід*. Завдяки йому було з'ясовано: 1) доступність і послідовність завдань у викладацькій системі Алкуїна Йоркського та його послідовників; 2) співвідношення між вірою і цінністю знань; 3) застосування індивідуального підходу наставника

розвитку школярів Палаціуму, допущення чи недопущення їх до вивчення наступного рівня – дисциплін квадрівіуму. Цей підхід передував квалітативному підходу.

При дослідженні римо-ірландської вченої спадщини в системі шкіл та університетів материкової Європи ми застосовували *квалітативний* (якісний) *підхід*. Нам вдалося визначити ті складники, що простежуються впродовж кількох століть після епохи Каролінгського ренесансу: мистецтво риторики, діалектика, правила граматики та «каролінгський мінускул», математичні задачі-загадки Алкуїна в контексті риторики, алегоричне тлумачення Біблії, система заохочення й покарання, метод силогізму, визнання складнощів квадрівіуму перед тривіумом тощо. [9, с. 304].

Зважаючи на те, що навчально-виховна система Алкуїна Йоркського та його університетських наступників передбачала розгляду кожного явища за межами будь-якої однієї навчальної дисципліни, доцільним стало використання *мультидисциплінарного* (трансдисциплінарного) *підходу*. Це дозволило виявити широту пізнання й інтересів представників римо-ірландської вченої традиції та шляхів передачі їх своїм учням. Знання таких дисциплін, як граматика, риторика, діалектика, математика, філософія, латина та грецька мови, викладання їх у монастирській та капітульних школах дозволили Алкуїну значно розширити межі тієї сери освіти, що була до нього на території материкової Європи. [136, с. 26].

Завдяки *структурно-функціональному* підходу було проаналізовано університетсько-шкільну систему освіти в усій сукупності її компонентів (мети, змісту, засобів, а також процесу, структури, зв'язків, функцій) та виявлено в ній те, що було спільним і відмінним або особливим. Структурно-функціональний підхід найкращим чином дозволяє простежити структуру освіти Середньовіччя та з'ясувати, як змінювалися її складові елементи, порушувалося чи не порушувалося їхнє співвідношення відповідно до функцій, що діяли в середині структури (адаптивної, цілеспрямованої,

інтегративної та функції регулювання прихованих напружень), залишаючи незмінним її основи.

У дослідженні ми використовували *герменевтичний підхід*, що ґрунтувався на сукупності принципів і методів тлумачення й інтерпретації авторських текстів, документальних джерел, підручників тієї епохи, дозволив виявити основи римо-ірландської вченої традиції в університетсько-шкільній системі Середньовіччя, допоміг дати їй високу оцінку. Цей підхід використовується аналітичним джерелознавством. Оскільки спадщина представників середньовічної вченої традиції представлена джерелами різних напрямів (настановними, математичними, риторичними, епістолярними та ін.), маємо можливість зрозуміти мету та завдання ченців-учителів.

Культурологічний підхід передбачав виявлення умов для самовизначення, самотворення й самореалізації людини в культурі, освіті, вихованні та «вченій традиції» окресленої епохи. Він ґрунтувався на ідеях філософії та людської психології (Алкуїн, Рабан Мавр, Рабан Мавр, П'єр Абеляр та ін.). У своїй діяльності вони намагалися адекватно сприймати дитину, проявляли відкритий інтерес до особистих нахилів [154, с. 120].

Таким чином, виділяючи п'ять площин дослідження проблеми на основі предметного та хронологічного принципів, ми прийшли висновку, що історіографічне поле дослідження впровадження римо-ірландської спадщини в університетсько-шкільну систему Середньовіччя змістовне. «Вченість» і педагогічні надбання ірландських ченців стали провідним предметом наукового аналізу середини XVIII – початку XXI століття. Проте відсутність узагальнюючих праць, які б відтворили цілісну проблему римо-ірландської спадщини в університетсько-шкільній системі Середньовіччя, де б гармонійно узгоджувалися теоретичний, практичний і технологічний компоненти, а також їхня реалізація через упровадження в навчальну систему діалектики, риторики, піітики та дисциплін квадрівіуму, потребує сьогодні переосмислення педагогічної спадщини з метою дослідження позитивного досвіду педагогічних напрацювань Середньовіччя.

Ми визначили наукові підходи до римо-ірландської спадщини в університетсько-шкільній системі Середньовіччя (історико-педагогічний, біографічний, педагогічно-персоніфікований, аксіологічний, антропологічний, культурологічний, етнофункціональний, мультидисциплінарний, цілісний, структурно-функціональний, герменевтичний та ін.), які нам допомогли повноцінно дослідити проблему та розкрити найскладніші завдання.

1.2. Передумови та шляхи формування ірландської вченої традиції на засадах пізньоримської спадщини

Після Великого переселення народів у варварській Європі залишилися осередки «вченості», де зберігали пізньоантичні знання, а й пристосовували їх до нових християнських умов. В остготському королівстві була здійснена спроба поєднати римську вчену спадщину з християнським вихованням, яку здійснили Боецій і Кассіодор. У «папському» Римі Григорій I Великий готував своїх ченців до управління державою, культивуючи такі науки, як римське право, економіка та музика. У Вестготській Іспанії Ісидор Севільський відкрив першу єпископальну школу вищого рівня, де вивчали 22 науки (мистецтва).

Проте ці «острови вченості» в епоху раннього Середньовіччя були незавжди, території держав невизначеними, Остготія зникла під ударами Візантії, Вестготія – арабів, вчена традиція Риму була достатньо вузькою й обмежувалася латинською граматиною, канонічним правом, економікою та музикою.

В епоху раннього Середньовіччя «висока» римська освіченість на європейському континенті вже не вважалася однією з вищих чеснот на зміну прийшла навіть не християнська смиренність, а певною мірою «християнський фанатизм» у вигляді аскези. Про це свідчить поширення по європейському континенту чернечих орденів. Одним із перших серед них

став орден Бенедикта Нурсійського в Монте-Кассіно, за ним послідувало ще відкриття 12 монастирів навколо італійського міста Субіако, які ставили за мету лише високе служіння Христу [307, с. 315].

Яким же чином вийшло так, що саме Ірландія («Зелений острів») на початок VIII століття саме Британія продовжувала залишатися одним із провідних локальних осередків, де передавалися унікальні знання, що не зникли від часів пізнього Риму, поєдналися з християнськими традиціями і далі були успішно пересадженими на європейський континент? Щоб дати відповідь на таке питання, необхідно здійснити історичний екскурс в минуле на шість століть і переглянути географічні межі завоювань Юлія Цезаря.

Римський імператор і визначний полководець залишив нам у спадщину твір «Повідомлення про Галльську війну», де детально описав усі свої завоювання в Британії. Та все ж таки Юлію Цезарю не вдалося остаточно підкорити «норовистих» бриттів, його завоювання завершив імператор Клавдій аж через сорок років після подій, описаних у «Повідомленнях про Галльську війну». А кельтські племена Ірландії й після цього продовжували жити вільно, влада Риму на них не розповсюджувалася [307, с. 330].

Після того, як воїни імператора Клавдія підкорили бриттів, римські родини почали переселятися до Британії. Поступово латиська мова почала витіснити місцеві діалекти, а культурні і торгівельні зв'язки римлян із «Зеленим островом» призвели до того, що пізньоантична спадщина і латинська «вченість» настільки міцно ввійшли в побут Ірландії, що викоренити їх було практично неможливо.

Жителі Римської імперії, які проживали в Галії, настільки боялися вторгнення германських племен на свої території, що почали спочатку масово тікати в Британію, а звідти – в Ірландію. Як не дивно, але саме Галія була однією із самих перших провінцій Імперії, де християнство ствердилося дуже рано. Прикладом може послужити діяльність святого Мартіна

Турського, який започаткував свого часу один із перших прототипів монастирів, а за ним виникли й інші.

Зазначимо, що розуміння основ християнства Мартіном Турським відрізнялося від релігійних засад Бенедикта Нурсійського. Якщо у Бенедикта служіння Богу мало на меті християнську смиренність і навіть «християнський фанатизм» у вигляді аскези, то в розумінні святого Мартіна монастирі повинні були стати культурними центрами кращого зразку пізньоантичної християнської освіченості, узгодженням основ «ученості» та релігійного виховання [314, с. 356].

Таким чином, ті сім'ї, які спочатку переселилися з Галії в Британію, а потім помандрували до Ірландії, перевезли сюди й християнську традицію високої монастирської культури. Благодатний ірландський ґрунт архаїчних кельтських традицій на диво цьому сприяв і міцно увібрав у себе все краще від римської ученості й християнського виховання.

У першу чергу ці традиції були сприйнята ірландською племінною аристократією, яка сама прийняла християнство й почала сприяти заснуванню власних монастирів такого зразка на своїх вотчинних землях. Поступово тут виникають такі монастирські осередки, як Клонард, Бангор, Іона. Ірландські монастирі були настільки ізольованими від материкової Європи, що перші «єресі» та релігійна боротьба, що точилася в Середземномор'ї тих часів між «папським» Римом і Візантією, ніяким чином їх не торкнулася. Вони були повністю самостійними й незалежними.

Кількість ченців в Ірландії поступово зростала й вони не лише поступово й мирно навертали на христову віру місцеве населення, а й навчали їх читанню й письму. Монастирська братія також займалися землеробством на основах «римської економіки», будувала скрипторії та переписували книги, створювала нові бібліотеки.

Проте далеко не всі кельтські племена Ірландії прийняли християнство і не всі місцеві селяни хотіли навчатися латинській грамоті. Конфлікти, що постійно виникали на цьому ґрунті, призвели до того, що ченці поступово

усамітнилися й замкнулися в своїх монастирях-фортецях. У монастирських скрипторіях Ірландії постійно переписувалися твори визначних ораторів, філософів, істориків, поетів і письменників Пізнього Риму – Вергілія, Горация, Овідія, Стація, Ювенала та інших. Нові рукописи заповнювали монастирські бібліотеки Ірландії. На перший погляд може здатися практично не реальним і те, що ірландські ченці знали навіть і грецьку мову. Складання енциклопедичних словників також взяло свої витoki з Ірландії, бо тут на зразок римських ствердилося мистецтво складання глос (тлумачень незрозумілих слів і виразів, пізніше – глосаріїв).

Як ми вже зазначали, у кожному монастирі був власний скрипторій і зрозуміло, що постійне переписування книг призвело до багатих монастирських книжкових колекцій. Більшою мірою переписували ті книги, які привезли свого часу сюди римляни з європейського материка [314, с. 356].

Але ірландські рукописи значно відрізнялися від своїх попередників – римських. Римські книги (і Святе Писання в тому рахунку) були дуже мініатюрними, практично не містили ілюстрацій, пергамент був настільки професійно обробленим для письма, що практично не відрізнявся від тонкого м'якого паперу. В Ірландії ще міцно жила традиція малюнку-орнаменту. Тому переписані тут Біблії почали вишукано прикрашатися орнаментами з трав і квітів, що нагадували зелені луки.

Ченці, ірландці за походженням, розмовляли й писали не вульгаризованою латиною, переписували та удосконалювали підручники з орфографії, риторики та інших наук. Великого розмаху набула тут навчально-просвітительська діяльність ченців, кожного року збільшувалася кількість учнів у монастирських школах «Зеленого острову».

На рубежі VI – VII століть в монастирях Ірландії з'являється особа категорія учнів – *pueri oblati* (дослівно – хлопчики на пожертву церкви), яких батьки від народження віддавали до монастиря, щоб освічені вчителі виховували із них там благочестивих та освічених ченців. Такі діти не знали

власної родини і молитви, монастирський спосіб життя вони сприймали як істину від початку свого народження. В наступному найталановитіші християнські педагоги раннього Середньовіччя вийдуть саме з цієї категорії – *pueri oblati* [313].

Та стверджувати, що Ірландія в окреслену добу існувала повністю усамітнено та ізольовано, ми не маємо права. Освічені ірландські ченці почали з'являтися в Європі ще наприкінці VI століття. Континентальна Європа на той час представляла жахливу картину. Розорена загарбницькими та міжусобними війнами, з невизначеними територіями, неосвічена, вона нагадувала попелище колись могутньої Римської імперії.

У 597 році з Ірландії на материк прибув учитель-ченець Колумбан (546-616). Він привіз із собою дванадцять учнів. Мета їхнього прибуття до Галії була місіонерською та заслуговувала на схвалення. Вони заснували тут два культурно-просвітницьких центри – монастирі Люксейль і Санкт-Галлен. Але на цьому Колумбан не заспокоївся: 612 року він переїхав до Ломбардії вже набагато з більшою кількістю учнів, які за його наказом розпочали будівництво абатства Боббіо – найвизначнішого центру ранньосередньовічної філософської вченої традиції [314, с. 361].

На початку VII століття з Ірландії на території сучасної Німеччини приїхав Уїнфрід-Боніфаций, який хрестив місцеве населення й заснував тут монастир зі скрипторієм та бібліотекою. Так історично склалося, що саме ірландці стали опорою Каролінгського відродження. Один із йоркських рукописів XI століття повідомляв: «Боніфаций навчав Міха Феодора, Міх Феодор навчав абата Адріана, Адріан навчав Альдхельма, Альдхельм навчав Беду Достопочтеного, Беда навчав Егберта, Егберт навчав Алкуїна» [314, с. 367].

Але логічно постає ще одне питання: Йоркська монастирська школа, яка знаходилася на території Британії, а не Ірландії, чому саме вона стала найвизначнішим осередком підготовки освічених ченців-місіонерів? Відповідь дати на нього не так просто, бо визначити час, коли ірландська

вчена традиція знайшла своє впровадження в Британії, ми не знаємо. Достеменно відомо одне – Альдхельм, який навчав Беду Достопочтеного, вже був очільником Йоркської школи. Отже, десь наприкінці VII століття Ірландія вже поступилася своїми вченими традиціями Британії.

Таким чином, ми можемо окреслити шляхи, які пройшла у своєму формуванні ірландська вчена традиція на засадах пізньоримської спадщини: її родоначальниками в IV столітті стали освічені християни з імперської Галії, котрі перевезли римські традиції до Британії; пізніше, рятуючись вже тут від нашествия саксів, римляни разом з освіченими бриттами подалися до кельтської Ірландії, більшість із знаті якої вже на ті часи прийняла християнство; впродовж трьох століть монастирська культура «Зеленого острова» розвивалася локально й замкнуто на кращих традиціях пізньоримської вченої культури; надалі «висока культура» ірландських монастирів повертається до Британії, щоб звідти розповсюдитися на європейський континент.

Шляхи упровадження римської культурної спадщини на «Зеленому острові», нам необхідно проаналізувати передумови, що сприяли її проникненню й довготривалому життю на Британських островах. До таких передумов відносимо військово-політичні, економічні, соціальні, географічні та культурно-релігійні передумови [302, с. 88].

Військово-політичні передумови були пов'язаними із завоюваннями Юлія Цезаря в Британії та варварським нашествям на Римську імперію. По-перше, завоювання імператором найбільшого з Британських островів і поширення влади Риму на Півночі дало змогу для міграції латинського населення та культурного обміну між римлянами й бриттами. По-друге, загроза варварського завоювання імперських територій змусила окремі родини виїжджати в безпечні місця, де б над ними не нависала загроза реального фізичного знищення. Безумовно, родини які виїжджали, не були сім'ями військових чи селян. перші залишалися охороняти Імперію, другі не мали такої змоги – відірватися від своїх земельних наділів і їхати в

невідомому напрямку. Родини, які виїжджали, були зазвичай високоосвіченими. Вони розуміли, з якою метою і куди спрямовують свій шлях, а він лежав до Британії, що відтепер уже була в складі Римської Імперії. Але з часом у Британії також жити стало не дуже безпечно, тож нащадки цих родин подалися до «Зеленого острова», який на ті часи менше приваблював загарбників і де реально можна було краще переховуватися.

Більшість із тих, хто виїжджав на острови, була християнською, тому вони стали носіями синкретичного поєднання римської освіченості та християнської релігії. Британська знать сприймала нову релігію не завжди дружелюбно, а військова аристократія «Зеленого острова» піддавалася легше віянням нової віри. Цим і пояснюється переселення римських родин із Британії в Ірландію [313].

Економічні передумови римської культурної спадщини на «Зеленому острові» полягали в тому, що з розширенням територій Римської імперії на Півночі римські купці отримали змогу продавати свої товари на більш широкому ринку, ніж раніше. Британія, яка в перехідну епоху вже мала власне виробництво, не завжди охоче йшла на зустріч римським товарам. А кельтське населення Ірландії, що знаходилося на рівні розвитку воєнної демократії, радо приймало вироби, що раніше для нього були невідомими. Тож, римські родини, які переїжджали на «Зелений острів» проблемою «споживання» продуктових і промислових товарів. В Ірландії вони могли придбати все те необхідне, що мали на старих територіях.

Соціальні передумови впровадження римської культурної спадщини в Ірландії можна розглядати в двох аспектах. По-перше, імперські родини, які переїжджали на «Зелений острів», відчували себе тут «привілейованішою» верствою населення, ніж на батьківщині. Вони були незалежнішими від верховної влади Риму, не підлягали такому жорсткому контролю, як громадяни імперії, котрі знаходилися на європейському материку. Ставлення кельтської знаті до імперських прибульців переважно було позитивним (не враховуючи окремих випадків). По-друге, непоодинокими були випадки

«змішаних шлюбів», коли чоловіча частина римських родів брала собі в дружини кельток. Стосовно жіночої частини імперських сімей – це траплялося набагато рідше. Тож поступово утворювалася нова соціальна спільнота римо-кельтів, яка вже формувала нову синкретичну культуру.

Географічні передумови упровадження римської освіченої культури на території «Зеленого острова» полягали у відносно локальному положенні Ірландії від європейського континенту. Цей невеликий острів недарма отримав назву «зеленого» через велику кількість непрохідних лісів, у яких легко можна було зникнути в разі військової небезпеки. Обстановка на острові на рубежі IV – V століть була відносно стабільною і спокійною. У 432 році до Ірландії прибув бритт римського походження Патрік, якого пізніше визнали святим. Патріку вдалося навернути на християнство значну кількість кельтської спільноти. В Ірландії активно починають будувати монастирі. І ще географічний ландшафт Ірландії якнайкраще сприяв побудові тут неприступних християнських фортець, за високими й товстими стінами яких можна було займатися самоосвітою, переписувати в скрипторіях книги, створювати нові бібліотеки, займатися сільським господарством і не дуже перейматися можливостями зовнішнього вторгнення варварів без попередніх відомостей про їхню агресію, бо спочатку на своєму шляху вони будуть завойовувати Британію. Найголовнішим зразком чернечої освіченості в Ірландії став монастир на невеличкому острові Айона, звідки освічені кадри роз'їжджалися по «Зеленому острову» та Британії. Таким чином, на початок V століття Ірландія вже славилася вченими ченцями [314, с. 368].

Культурно-релігійні передумови римської культурної спадщини на «Зеленому острові» ми вбачаємо в готовності «кельтської верхівки» (вождів, жерців, військових) сприйняти високу римську освіченість та християнство як віру в єдиного Бога. Цьому сприяла низка причин: 1) територія Ірландії не постраждала так від римського завоювання, як постраждала Британія. тому кельти не відчували такої ненависті до переселенців, як бритти; 2) кельти знаходилися на такому рівні історичного розвитку, коли відбувалося

формування держави і суспільства, а християнська релігія значно сприяла ствердженню влади племінної знаті і римські знання посилювали її позиції; 3) родини римлян, які переїхали до Ірландії, не вели себе агресивно по відношенню до місцевого населення, а займалися просвітництвом і місіонерством; 4) культурна римо-ірландська християнська еліта, яка склалася впродовж двох століть і зосередила свою діяльність переважно в монастирях-фортецях, звідти поступово впливала на місцеве населення, навертаючи все більшу його численність на християнство.

Для повного розкриття цієї проблеми необхідно розібратися в тому, що ж із себе уявляла римська освічена спадщина напередодні тих подій, коли гало-римляни покинули європейський материк і перебралися до «Зеленого острова». На момент їхньої міграції класична антична спадщина в Римській імперії перебувала в стані глибокої занедбаності. В основному передавалася пізньоримська та ранньохристиянська традиції [314, с. 400].

На початок V століття антична спадщина, яка навіть максимально була асимільована християнськими теологами періоду Пізньої Римської імперії, мала непередбачені наслідки для середньовічних ірландських авторів. Пізньоримська спадщина у римо-кельтській свідомості вже представляла не великі міста, гарнізони чи латифундії, а римську мову, філософську складову релігії, римське право, ідеї приватної власності, рівність усіх за правом «природного походження», рівність усіх перед законом тощо. Ірландські проповідники та інтелектуали, котрі були носіями попередньої культури, не могли до кінця усвідомити всього розмаху античної вченої традиції.

Вони до деякої міри переписували й цитували античних філософів – Платона, Аристотеля, Аристіппа, Епіктета, Сенеку, Гіппократа, але до кінця не усвідомлювали змісту цих творів. У своїх коментарях до творів античних класиків ірландські ченці приписували Платону створення «сімох вільних мистецтв», в іншому разі Марціану Капеллі. Стародавню історію Греції та Риму вони знали непогано, хоча дуже рідко цитували Тита Лівія, Тацита,

Плутарха або Светонія. Зате активно переписувалися праці Йосипа Флавія та Йордана. Мабуть, головним джерелом знань для ченців були праці Орозія.

Ідеалом римської минувшини виступала не класична древність, Республіка чи епоха Августа, а християнська Римська імперія часів правління Костянтина Великого, Граціана та Феодосія.

Серед творів для нових монастирських бібліотек значне місце займали «Енеїда», «Еклоги» та «Георгіки» Вергілія, «Сатири» Горация, «Мистецтво кохання» Овідія, «Про архітектуру» Вітрувія, «Природна історія» Плінія, «Тускуланські бесіди» Цицерона, «Іудейські старожитності» Йосипа Флавія. Та набагато більшою популярністю в чернецькому середовищі користувалися праці ранніх християнських авторів.

Середньовічному ірландському ченцю вже не потрібні були пошуки «високої» істини, бо для них вона вже була знайдена «вищою сутністю» та віддана людям Сином Божим і їй треба було лише усвідомити. Тому ченці з пошаною цитували Квінта Септимія Флоренса Тертулліана, який свого часу прийшов до висновку, що «... після Христа непотрібна ніяка допитливість, після Одкровення Євангелія непотрібно ніякого дослідження».

Тертулліан був практично першим визначним латинським апологетом, який започаткував у своїх творах головні елементи західного богослов'я. Його твори «... відмічені печаттю розгубленості і пошуку християнського духу». – Писали ірландські ченці. «Як Орігена у греків, так і Тертулліана у латинян, треба вважати першим серед наших. Бо всю філософію, всі філософські школи, всі їхні вчення, все розмаїття поглядів і пристрастей він охопив своїм на подив глибоким розумом», – написав про нього в V столітті чернець Вікентій Леринський [314, с. 401]. Недивно, що саме його висновок став авторитетним і визначаючим для братії «Зеленого острова».

Саме в цей час (V століття) остаточно стверджуються християнські уявлення про історію. За основу для міркувань над нею було обране розуміння її латинянами. Це розуміння сформувалося в гало-римлян у пізньоімперський період. *Historia* – це дослідження (у цьому випадку якраз

для осягнення істини), знання сукупності подій (сукупність, тобто енциклопедія). Історія і філософія чітко розмежовувалися. Саме в пізньоімперський період у силу особливо емоційного й трагічного сприйняття історії і «надвисокої» оцінки своєї власної християнської цивілізації в ірландських ченців з'являється уявлення про «кінець історії», що дуже швидко наближається.

Таким чином, на «Зеленому острові» поступово складалася регіональна синкретична протоевропейська латино-християнська культура, що по різних показниках протистояла традиційним локальним культурам. Ключовими її поняттями стали «Бог» і «душа». За основу був узятий «ідеал пошуку» Аврелія Августина: «Що ти хочеш знати й осягти? Бога й душу. І більше нічого? І більше нічого» [10, с. 258].

Але перед тим, як ця нова римо-ірландська вчена традиція розповсюдиться на європейський материк, у розрізненому й розділеному світі вже спостерігався акцент на ідеї індивідуального Спасіння. Це твердження можна ототожнити з римською формулою «між Юпітером і Христом стоїть людина», тобто на «Зеленому острові» вже простежувалися такі феноменальні явища суспільної та індивідуальної свідомості, як інтерес до світу, до внутрішнього стану людини, бажання пояснити їх максимально «науково», очікування всесвітньої екологічної катастрофи, віра лише у власні сили тощо.

У процесі формування римо-ірландської культури на «Зеленому острові» ми виділяємо такі тенденції: до локалізації та усамітненості ірландських монастирів на першому етапі, синкретичне поєднання галоримської та ірландської культурних традицій, зворотна тенденція у прояві кельтської культури у християнський період, тенденція до просвітницької діяльності ірландських ченців на європейському континенті.

Тенденція до локалізації та усамітненості ірландських монастирів на початковому етапі пояснюється тим, що окрім кельтської панівної верхівки в часи діяльності святого Патріка населення Ірландії неохоче приймало

християнське хрещення. Тому відносно невелика кількість римо-кельтських християн усамітнілася в монастирях-фортецях і зайнялася там вченою й культурною діяльністю. Така ситуація тривала приблизно століття, доки не почалося масове обернення населення «Зеленого острова» у християнство. Але розташування монастирів так і залишилося локалізованим, маже «прихованим» від ворожого ока. Тим більше, що окремі монастирі знаходилися на маленьких островах поблизу Ірландії.

Тенденція до синкретичного поєднання гало-римської та ірландської культурних традицій прослідковується в самому способі життя ірландських монастирів. По-перше, це стосується стилю самого будівництва місцевих монастирів, для яких обиралися не пустоші за великими містами, а природні укріплення, гори, ріки. Монастирі рятували від нападу не лише високі стіни, а й сам по собі монастир вже був укріпленою фортецею. Під час нападів вікінгів на «Зелений острів» більшість монастирів, на відміну від англійських, уціліло, а деякі й зовсім не постраждали, маючи змогу активно протистояти скандинавській загрозі. Зважаючи на те, що монастирі знаходилися в лісах або на горах поблизу рік і океану, монахи могли займатися не лише огородництвом для того, щоб забезпечувати собі необхідне харчування, а й полюванням, рибальством, збиранням. Таким чином, гало-римляни, які склали чималу частину монастирської братії, поступово переймали кельтські традиції полювання, рибальства й збирання.

Зворотна тенденція у прояві кельтської культури у християнській період проявилася в поверненні до кельтського художнього оформлення книг і предметів побуту. Римські Біблії, як ми вже зазначали вище, не мали ілюстративного оформлення. Більшість населення Пізньої Імперії знало грамоту й не потребувало пояснень до Біблії у вигляді ілюстрацій.

Ірландські Біблії означеного періоду теж не мають ілюстрацій, проте вони чудово декоративно оформлені. Кельтський традиційний орнамент прикрашав кожну сторінку Святого Писання. Окрім книжкових прикрас римські християни Ірландії перейняли від кельтів їхню традиційну обробку

металів. Широко відомі ірландські кинджали з хрестом в рукоятці (кельтський кинджал), які ченці виготовляли як для полювання, так і для особистої безпеки. Вбрання ченців було виготовлене з ірландської вовни, воно було теплим і легким водночас здебільшого темно-зелених кольорів і дуже відрізнялося від європейського чернечого вбрання [313].

Тенденція до просвітницької діяльності ірландських ченців на європейському континенті виявилася в активних спробах принести сюди «шкільницьку науку» освіченими представниками «зеленого острова». Ця спроба була вперше здійснена в 597 році. Її результатом стало заснування двох культурно-просвітницьких центрів у Галії (ірландські ченці не випадково обрали Галію своїм першим орієнтиром) – монастирів Люксейль і

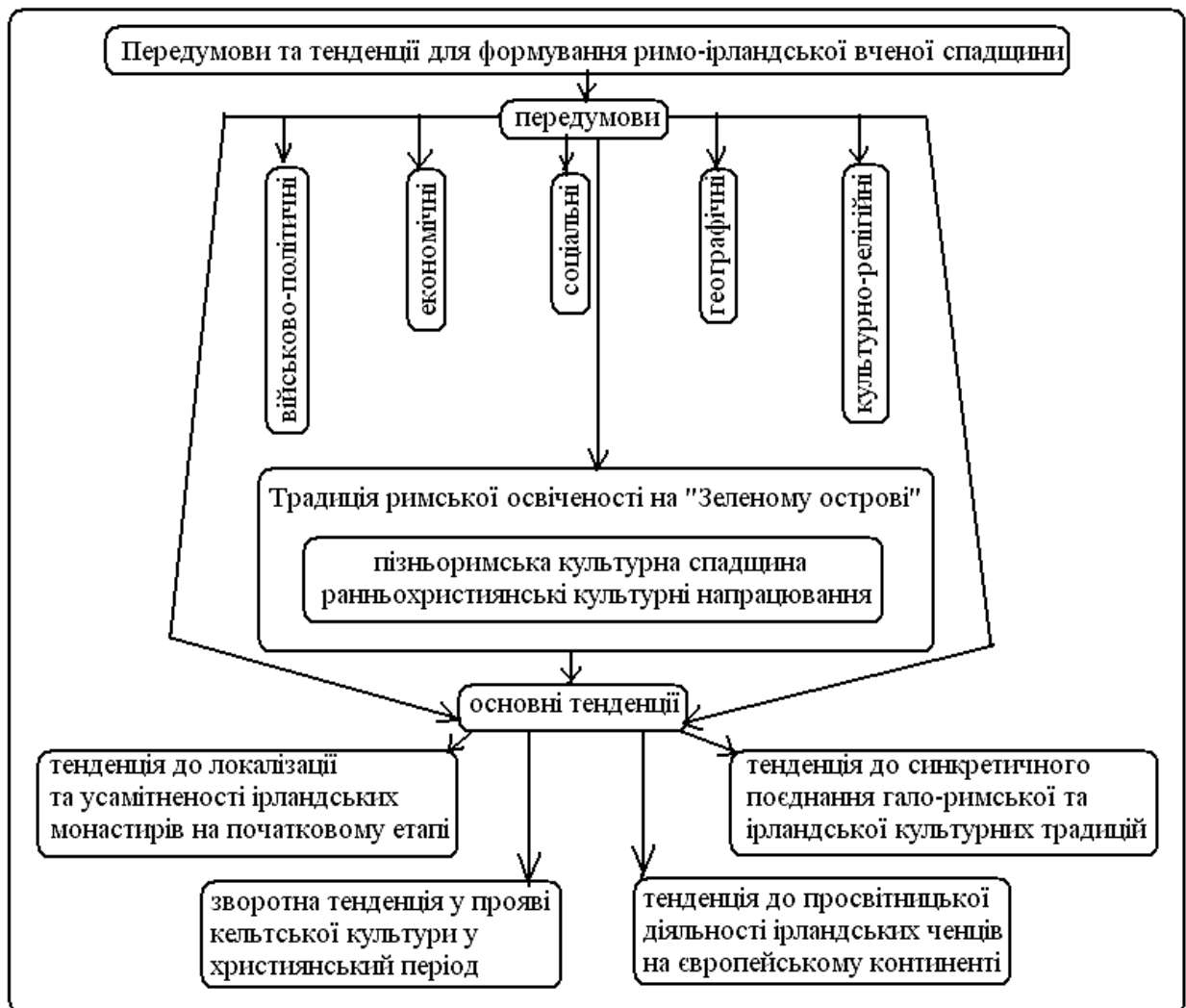


Рис. 1.1. Передумови та тенденції формування римо-ірландської вченої спадщини

Санкт-Галлен., далі абатство Боббіо в Ломбардії, далі їхні напрями діяльності були спрямованими до Німеччини. Безумовно, що часи місіонерської діяльності для ірландських ченців уже давно минули, проте залишався «неораний» простір для впровадження на територіях варварської неосвіченої Європи культурних традицій високої римо-ірландської освіченості, що вже представляла собою синкретичне поєднання двох європейських культур – старої і нової [313].

Для вивчення ірландської вченої традиції на засадах пізньоримської спадщини склалися військово-політичні, економічні, соціальні, географічні та культурно-релігійні передумови, що сприяли поширенню пізньоримських і ранньохристиянських культурних напрацювань на «Зеленому острові». Шляхи проникнення пізньоримської спадщини в Ірландії вели з Галії до Британії, а пізніше в пошуках безпеки – на «зелений острів». Така міграція римських родин стала можливою завдяки військовим завоюванням Юлія Цезаря та імператора Клавдія. Пізньоримська спадщина на ті часи більшою мірою вже втратила своє класичне античне ядро і представляла собою поєднання культурних імперських традицій і здобутків раннього християнства. Проте якимось дивом у ній збереглися основи грецької писемності, яку перейняли ірландські ченці. Пізня римська освічена традиція проникала в усі сфери життя Ірландії поступово, завдяки формуванню високої монастирської культури, в ході якого спостерігалися такі явища, як тенденція до локалізації та усамітненості ірландських монастирів на початковому етапі, тенденція до синкретичного поєднання гало-римської та ірландської культурних традицій, зворотна тенденція у прояві кельтської культури у християнський період, тенденція до просвітницької діяльності ірландських ченців на європейському континенті. Унаслідок цих тенденцій остаточно сформувалася римо-ірландська культурна спадщина, якій судилося бути впровадженою в наступні століття в шкільну й університетську систему континентальної Європи. Ірландські ченці – це вже були люди нової формації, не зберігачі античних досягнень не охоронці стародавньої

культури, а активні діячі, розумні та далекоглядні фундатори принципово нової науки, які відібрали із попередніх досягнень матеріал, необхідний для побудови нової конструкції.

Висновки до розділу 1

Таким чином, на перехідному етапі від пізньої Античності до раннього Середньовіччя на окраїні європейської цивілізації сформувалася римо-ірландська вчена традиція, якій судилося стати провідною у формуванні основ європейської школи та університету й загалом культури Західного світу. Її носіями стали гало-римляни, котрі свого часу емігрували до Британії та Ірландії, асимілювалися із місцевим населенням (переважно бриттською і кельтською знаттю) і заснували нові осередки вченої культури – монастирі «Зеленого острова». Передумови, що склалися в Ірландії напередодні формування нової синкретичної середньовічної традиції, яка органічно поєднала в собі культуру старого римського світу та язичницьку спадщину кельтів, були сприятливими; тенденції, що намітилися в процесі переходу до високої монастирської культури, перетворилися в сталі процеси.

Дослідження наукової літератури з проблеми впровадження римо-ірландської вченої традиції в університетсько-шкільну систему дозволило нам виділити п'ять площин: філософсько-схоластичну, педагогічно-просвітницьку, історико-романтичну, історико-педагогічну та універсальну. Ці площини були виділені на основі предметного та хронологічного принципів. Проаналізовані праці зарубіжних і вітчизняних дослідників дали змогу зробити висновок, що проблема вивчення шляхів упровадження римо-ірландської вченої традиції в університетсько-шкільну систему середньовічної материкової Європи здебільшого розглядалася галузево: доробки науковців присвячені конкретним діячам пізнього Риму, ірландським ченцям або діячам Каролінгського відродження. Окремі роботи присвячені ірландській ученій спадщині в школах Імперії Карла Великого,

розквіту латинської поезії в королівській Академії тощо. Праць універсального напрямку, на наш погляд, недостатньо, а питаннями римо-ірландської спадщини в університетській культурі Західної Європи практично ніхто не займався.

Для всебічного аналізу проблеми впровадження римо-ірландської вченої традиції в університетсько-шкільну систему Середньовіччя ми застосували низку наукових підходів (історико-педагогічний, біографічний, педагогічно-персоніфікований, аксіологічний, антропологічний, культурологічний, етнофункціональний, мультидисциплінарний, цілісний, структурно-функціональний, герменевтичний та ін.), без яких був би неможливим цілісний розгляд обраної теми дослідження.

Ми з'ясували, що для римо-ірландської культури V – VII століть характерними були ізольованість, локальність і замкнутість. Проте наприкінці VI століття вже спостерігається активна культурна експансія ірландських ченців на європейський континент Італію, Німеччину, Іспанію. Причини цієї «вченої» експансії нам до кінця невідомі: зважаючи на те, що ченці прямували не в ті місця, де ще був простір для місіонерської діяльності, можна прийти висновку, що вони або бажали розповсюдити вплив ірландських монастирів на континентальну Європу, або остерігалися скандинавського вторгнення на острови й шукали надійного захисту в могутніх королів на зразок Карла Великого.

Проте, незважаючи на глибинні причини їхньої «вченої експансії», її результати були однозначно позитивними для варварської неосвіченої Європи, де на середину VIII століття хоча й були монастирі, але нічого окрім «повної аскези» вони не пропонували ранньосередньовічному суспільству. Поява Алкуїна Йоркського з учнями в Імперії Карла Великого саме в цей період знаменувала початок нової культурної ери, першим продуктом якої стануть монастирські і капітульні школи, а також Палаціум для дітей франкської знаті, а найвищим продуктом – народження середньовічних

університетів, аналогів яким Античність не знала ні на Заході, ні на Сході. І в основі програм університетів буде закладена римо-ірландська традиція.

*Основні положення розділу I висвітлено в таких публікаціях автора:
[224; 225; 226; 228; 244].*

РОЗДІЛ 2. РИМО-ІРЛАНДСЬКІ ОСВІТНІ ТРАДИЦІЇ В ШКІЛЬНІЙ СИСТЕМІ ЕПОХИ КАРОЛІНГСЬКОГО ВІДРОДЖЕННЯ

У розділі 2 схарактеризовано діяльність Алкуїна Йоркського та Ахенської академії в оцінці зарубіжних учених ХІХ століття; визначено особливості організації навчально-виховного процесу в монастирських, «капітульних» школах і Палаціумі Імперії Карла Великого; проаналізовано римо-ірландську спадщину в логіко-математичних загадках шкільного циклу та її проєкцію на сучасність; простежено римо-ірландські вчені традиції в діяльності учнів і послідовників Алкуїна Йоркського.

2.1. Алкуїн Йоркський та діяльність Ахенської академії в оцінці зарубіжних учених ХІХ століття

Місце вчених спадщин античних та ірландських в діяльності Алкуїна Йоркського завжди привертало увагу медієвістики, які займалися проблемами раннього Середньовіччя. Поєднати римську освіченість із Старозавітною мудрістю та досягненнями ченців «Зеленого острова» намагалися всі видатні діячі перехідного періоду від Античності до Середньовіччя, від язичницьких основ віри до християнських – Боецій, Кассіодор, Григорій I, Ісидор. Проте найкраще це вдалося ірландському прелату Алкуїну Йоркському в період його діяльності при палаці Карла Великого.

Флакк Альбін – феноменальна особистість не лише для франкської історії, а й для всього раннього Середньовіччя, коли християнство проторювало шлях в уми й серця народів. Саме Алкуїна варто називати другим після за Григорія Великого, фундатора християнської освіти в середовищі німецьких народів, котрий не лише виступав за поширення освіченості в Європі, а й руками короля Карла перетворив теорію у практику. Не зайвим буде згадати, що, незважаючи на присутність поруч із Карлом

Великим в кінці VIII століття цілої плеяди талановитих інтелектуалів, Алкуїн і сьогодні продовжує сприйматися дослідниками як найвизначніший та авторитетніший цього часу [156, с. 43].

Незважаючи на достатнє коло досліджень спадщини Алкуїна, недостатньо таких, де б мова велася про поєднання римських та ірландських вчених традицій традицій у творчості ірландського мислителя. Тому ми ставимо мету проаналізувати в цьому підрозділі монографії зарубіжних дослідників і з'ясувати причини біблійських імен членів Ахенської Академії Карла Великого, заснованої Алкуїном Йорським і місце в ній римської вченої спадщини.

Епістолярна спадщина Алкуїна була повністю опублікованою в 1895 році інститутом «Monumenta Germaniae historica». Наскільки вона важлива як історичне джерело, довів американський історик Рольф Барлоу Пейдж, який вдав у 1909 році книгу «Листи Алкуїна». По-перше, листи йоркського прелата були не лише частиною його праць, а й є слідами діяльності тих людей, із якими спілкувався і взаємодіяв Алкуїн. По-друге, вони органічно доповнюють інші роботи прелата, роблячи історичний портрет Алкуїна закінченим. По-третє, вони доповнюють матеріал інших сучасних Альбіну джерел. І, нарешті, по-четверте, кореспонденція Алкуїна – неоднорідна й містить також його відповіді іншим людям і навіть листи не його авторства.

Досліджуючи переписку Алкуїна, Р.Б. Пейдж побачив те, що було очевидно й раніше, але ніким з істориків не висловлювалося: кореспонденція Флакка Альбіна всеосяжна, вона розкриває всі найгостріші питання його епохи – богословські, політичні, соціальні, культурні. Немає такої соціальної групи, про яку б не писав Алкуїн, немає такого помітного політичного діяча, якому б йоркський прелат не адресував свої послання, немає такого питання, по яке б Алкуїн не висловив своєї думки [206, с. 64].

Такий у загальних рисах погляд Р. Б. Пейджа на беззаперечну цінність листів Алкуїна як джерела, їхню унікальність, погляд, що не заперечується сучасними дослідниками.

Історики різних епох акцентували увагу на різних аспектах багатогранної особистості Алкуїна. Але завжди найбільший інтерес до неї виявляли англійські дослідники, які справедливо вважали Флакка Альбіна продуктом англосаксонської системи освіти, суто острівним генієм.

Проте перша велика біографія йоркського прелата була написана німцем Фредеріком Лоренцем і вийшла у 1837 році, з'явившись ровесницею робіт Ф. Гізо. Практично відразу «Життя Алкуїна» потрапило до Англії й було перекладене на кілька європейських мов. «Біографія» Ф. Лоренца – унікальне джерело фактів про життя Альбіна, найбільший інтерес для нас представляють погляди Ф. Лоренца на два моменти: наскільки великим був вплив Алкуїна на Карла і яку роль британський прелат відіграв у політичній практиці монарха [165, с. 89].

На перше питання німецький дослідник відповів досить однозначно: вільний від воєн час, а саме – кожен зиму, Карл проводив в одній зі своїх резиденцій. Там, перебуваючи в колі сім'ї, він постійно спілкувався з Алкуїном, який був для короля франків особистим педагогом. Свої викладацькі зусилля Флакк Альбін спрямував на вивчення монархом «сімох вільних мистецтв», кожне з яких, на думку метра, «...важливе й допомагає правильно осягнути християнську мудрість» [65, с. 303].

Риторика, що містила знамениті «загадки» Алкуїна, давала можливість пристосувати давню мудрість до істинної віри. Астрологія була важливою у взаємодії з теологією, геометрія допомагала зрозуміти цінність науки, музика – високо оцінити важливість освіти тощо.. Алкуїн, підкреслює Ф. Лоренц, сподівався побачити у Франкії «нові Афіни», але набагато досконаліші, ніж стародавнє грецьке місто, бо в Афінах Карла мали поєднатися християнська мудрість і філософія Платона. Франкський монах, на думку Алкуїна, мав

статі «сонцем», завдяки якому почнеться світанок у «Нових Афінах» [165, с. 259].

Та масований «мозковий штурм» Алкуїна не обмежується «тривіумом» і «квадріумом» – йоркський мудрець, на думку Ф. Лоренца, виклав Карлу основи політичної теології: в алкуїнівських уявленнях про владу мали місце три найвищих гідності: королівська, імператорська і папська. До першої належав король франків, до другої – візантійський василевс, до третьої – римський понтифік. Найзначнішою на землі і найголовнішою з них виступало «папське достоїнство» [165, с. 214].

На цій підставі Ф Лоренц зробив висновок: у політичній системі Алкуїна перше місце за духовною владою, за світською – лише друге. Згідно градації «трьох переваг», Карл займає е третє місце, пропускаючи вперед східного імператора та римського папу. Проте фактично, за рівнем процвітання та благополуччя королівства Алкуїн відводив королю франків перше місце. У цьому – весь Алкуїн, котрий завжди був реалістом, а не абстрактним теоретиком. Звеличуючи гідність свого патрона, він перетворився на ідеолога Каролінгської монархії. Проте, як зауважив Ф. Лоренц, далеко не в усьому пастир і монарх одностайні: в той час, як Алкуїн у справі хрещення зробив акцент на добровільному прийнятті «дикими племенами» нової віри, Карл розраховував на силове вирішення питання, фактично не слухаючи порад Альбіна. Представляє інтерес і позиція Ф. Лоренца з приводу ролі Алкуїна в прийнятті Карлом політичних рішень. Тут німецький історик визначив «тон» майбутніх досліджень, розглядаючи вплив політичної теології Алкуїна на Карла крізь призму подій 799-800 років.

Ф. Лоренц показав, що спочатку взаємовідносини з папою були винятково королівською прерогативою: в одному з листів до Алкуїна Карл пише, що хоче підтвердити союз із новообраним папою Левом III і захищати святу церковь. Проте, як тільки папа піддався насильству, від якого король франків фізично був не здатний його захистити (напад на папу прямо на вулицях Рима), Карлу стала конче необхідна порада Алкуїна [5, с. 286].

Чому раптом справа захисту Римської церкви стала для короля франків предметом роздумів? Справа в тому, що, дійшовши до Франкії, розповідь про напад на Льва обріс гротескними подробицями, включаючи осліплення понтифіка та звинувачення його у гріхах, через які нібито й було скоєно напад. Найменша можливість, що непогрішний папа міг бути в чомусь винен, підточила віру Карла. Тут, на думку Ф. Лоренца, й прийшов на допомогу Алкуїн зі своєю непохитною позицією: велич і непогрішність сакральної папської гідності абсолютно не залежать від того, які злочини вчинив папа в якості людини. Обов'язок короля франків – негайно припинити саксонську війну і відновити папську владу [165, с. 259].

Карл відгукнувся на заклик, але влаштував справедливий суд, на якому папа спеціальною клятвою очищається від гріхів. У наступні кілька місяців стосунки Карла й Алкуїна перериваються через об'єктивні причини: король відправився в Рим, а Альбін, вже дуже хворий, залишає в Турі. Проте варто відзначити, що, на думку німецького дослідника, Алкуїн не лише вітав імператорську корону на чолі із франкським монархом, а й готовий був надати «інтелектуальну» підтримку шлюбному проекту Карла та Ірини Візантійської з метою відновити Римську імперію в колишніх її кордонах. Аналіз правомірності такого підходу Ф. Лоренца роллю Алкуїна як головного ментора франкського короля та першого політичного радника.

Книга Ф. Лоренца визначила шляхи вивчення життєвого шляху Алкуїна, який відтепер став розглядатися дослідниками в усьому його розмаїтті. Одночасно, після виходу зазначеної роботи вивчення спадку Алкуїна неминуче супроводжувалося дослідженням його листування.

Проте вже наприкінці XIX століття, коли інтерес до каролінгських сюжетів про Старий і Новий Заповіти значно зріс, вийшла праця американського історика А.Ф. Уеста «Алкуїн і піднесення християнських шкіл». Уже з назви зрозуміло, що дослідник вирішив зробити акцент на просвітницько-педагогічній діяльності Алкуїна. А.Ф. Уест виділив кілька етапів у біографії прелата, поділивши її на придворний і «турський» етапи.

Як і Ф. Лоренц, А.Ф. Уест підкреслював різнобічну ерудицію Алкуїна, зазначивши поєднання в його педагогічній манері поєднання простоти стилю і складних учених дискусій. Як показав каліфорнійський учений, Алкуїн не лише збирав і переписував античні тексти, а й коригував у них орфографію та пунктуацію Проте не лише заняття з Карлом в Палацовій Академії, а потім усамітнення в абатстві хвилювали Алкуїна, але й те, що відбувається в Європі [265, с. 255].

А. Ф. Уест відзначив, що з Тура Флакк Альбін «оглядав все, що відбувалося в королівстві», продовжуючи, таким чином, навіть далеко від двору залишатися політичним радником короля. Саме А.Ф. Уест звернув пильну увагу на те, що Алкуїн наполегливо порівнював Карла з Давидом, підкреслюючи, що він, другий Давид – правитель кращого, в порівнянні зі «...староєврейським, старозавітним народом» [265, с. 159]. У дослідженні А. Ф. Уеста знавець богослов'я Алкуїн активно брав участь у двох найбільших теологічних суперечках свого часу: суперечці навколо засудження іконоборства та диспуті з проблеми духовної адопції: саме Алкуїн, на думку А.Ф. Уеста, зумисно написав «каролінгські книги», щоб засудити статті Нікейського собору про закріплення ідолопоклонства у Візантії.

Пізніше, навесні 800 року, саме Алкуїн в диспуті з Феліксом Ургельським розбив аргументи ересіарха, змушуючи того повернутися до ортодоксального вчення. Таким чином, Алкуїн активно допомагав Карлу захищати чистоту та єдність християнства у франкських землях, тобто виконувати місію, успадковану франкським королем від Костянтина і Хлодвигу [265, с. 206].

Активним радником виступав Алкуїн і під час подій, що розгорнулися навколо священної особи Лева III: через погіршення здоров'я прелат змушений був відхилити запрошення Карла відправитися з ним до Риму, але він не забув переконувати короля про необхідність такого вояжу заради порятунку папи. Після проходження в Римі коронації Алкуїн

засвідчив Карлу своє глибоке шанування і, надіслав монарху копію Священного Писання. Таким чином, у монографії А.Ф. Уеста Алкуїн – діяльний радник і помічник Карла Великого на теренах охорони християнської віри.

Подібний підхід до Алкуїна запропонував і вже згаданий нами Р.Б. Пейдж в монографії «Листи Алкуїна». На думку вченого Колумбійського університету, Алкуїн не лише торкнувся у своїх листах всіх актуальних питань свого часу, але й був єдиною людиною, здатною створити «належну політичну й соціальну концепцію свого часу». Тобто, Алкуїн утілював мислителя, здатного в той час створити цілісну систему влади та суспільства, стати ідеологом нової монархії. Цим він був особливо цікавий Р.Б. Пейджу, цим він приваблює й інших дослідників [206, с. 38].

Як уважає автор «Листів Алкуїна», саме пастир з Йорка сформулював теорію релігійного авторитету тата, за межі якого його влада не розповсюджується. Далі починається «вотчина» головного героя свого століття – Карла Великого, який для Алкуїна, на думку Р.Б. Пейджа, є основною дійовою особою його листів.

На думку дослідника, Алкуїн і його сучасники бачили в Карлі короля і імператора з точки зору ідеології Старого завіту. Для Алкуїна і його сучасників Карл Великий – пророк-священик і король-воїн. Його діяльність охоплює всі нагальні питання свого часу: поширення християнства серед язичників, повчання підданих в осягненні істинної віри, турбота про освіту в королівстві, законодавча і судова влада. Карл всюдисущий, майже абсолютний: він вчить воїнів поводитися зі зброєю, не забуваючи про їхній бойовий дух. Монарх переконує клір і народ дотримуватися християнського смирення; своїх радників Карл веде по шляху мудрості і справедливості.

Р.Б. Пейдж правомірно прийшов до висновку: визнаючи помилки Карла, Алкуїн, зовсім засліплений його генієм. У листуванні Алкуїна Карл визнається «попереду всіх», піднімається у своїй величі, є живим «натхненням століття». На думку американської дослідниці Е.М. Вільмот-

Бакстон, поширюючи християнську освіту в Британії і континенті, озброюючи варварів знанням Старого Заповіту та діяннями перших єврейських царів, Алкуїн зберіг міжнародне єдність Європи і знову відтворив на її теренах систему освіти, втрачену з відходом Античності. Як вдалося це представнику духовенства, людині, яка безпосередньо не належала до франкської еліти? Е.М. Вільмот-Бакстон висловила думку: все це вдалося завдяки союзу Карла й Алкуїна, воїна та інтелектуала, невтомності воїна і розуму мудреця, з якого, за висловом історика, склалася «душа Європи» [65, с. 181].

У монографії Є.М. Вільмот-Бакстон виводить основний мотив, що спонукав Алкуїна до необхідності такого колосального згуртування Європи – загроза наступаючого ісламу. Саме в цих умовах працював Алкуїн, педагогічні методи якого стали «початковою школою Європи». Цікавлячись спадщиною Ісидора Севільського, йоркський прелат чудово розумів, що з його «напрацюваннями» на імперських територіях трапиться те ж саме, що й із Гіспальською школою, якщо Імперія та королівська влада реально не зможуть протистояти натиску арабів.

На думку німецького історика Д. Хегерманна, хоча Алкуїн і називав королівську гідність Карла третім рангом, він не просто виділяв його, але й наполягав на його перевазі: мудрістю й величчю королівська влада перевершує всі інші, тому, бо покладена на Карла велінням самого Господа Ісуса Христа [277]. Для Алкуїна важливо не те, що майбутня імперія на Заході буде новою Римською імперією, а те, що вона стане християнською імперією, а Карл – «новим старозавітним Давидом», здатним, на відміну від візантійських василевсів, розв'язувати політичні катаклізми в Римі. Питання про імператорську гідність – винятково в руках короля франків і папи римського.

Флакк Альбін вивчав із правителями і співправителями держави Франків конкретні питання права, юридичні норми, визначав форми власності, тілесні покарання, в основному базуючись на еволюції римського

права. Є підстави думати, що Алкуїн, як і його попередник Ісидор, використовував відомі римські підручники права Гая та Ульпіана, він звертався й до кодексу імператора Феодосія. Таким чином, ми можемо стверджувати – юридична підготовка випускників школи-палаціуму була для тих часів надзвичайно серйозною.

Карл назначав на найвищі державні й церковні посади освічених людей з усієї Європи. Вони увійшли до гуртка, що мали назву «Академія». Учені хотіли зробити щось на зразок філософської школи Платона. «Академія» виступала проміжною інстанцією між зборами друзів і вченим товариством, де в формі вільної бесіди за столом обговорювалися філософські й богословські питання, а також народжувалася вчена латинська поезія, знайомство з якою відбувалося у формі своєрідних «конференцій-змагань» між ученими-поетами. Приклади таких поетичних змагань й обрання на них переможця детально описані професором В. Петровим в його лекціях з історії західної літератури [375, л. 70–73].

Великі твори латинської поезії, які є сьогодні хрестоматійними прикладами, були створені саме тут в період із 785 по 796 рік [268, с. 42]. Від того ж часу традиційним стало закладам науки давати назву в честь монарха, який їх започаткував і підтримував, що й продовжувалося до початку ХХ століття [204, с. 50].

Члени «Академії», створеної Алкуїном, були наділені особливими прізвиськами (іменами), у яких яскраво виявлялося поєднання античних і християнських ідей. Сам Карл, як уже зазначалося, мав прізвисько «Давид» на честь відомого біблейського героя. Він мав стати ідеалом для всіх християнських монархів. Привабливі імена дісталися й його синам: Людовик, який увійшов в історію під титулом «Благочестивого», був визначений прелатом як «Соломон» (це в очах Алкуїна була найвища цінність, а зрадливий і невірноважений Ганелон виступав Саулом. Для себе Алкуїн обрав прізвисько «Горацій» (за що пізніше його й прозвали Флакком Албіном), Ангибельд отримав ім'я «Гомера» [136, с. 260]. Через певний час

до Ахенської академії також увійшли Теодульф (750-820, вестгот за походженням), вчені з Італії Петро Пізанський (723-799 рр.) і Павло Диякон (720-799), котрий написав всесвітньо відомий твір «Історія лангобардів». Ця середньовічна «Історія» була створеною приблизно в цей період. Отже, римська освіта в «Академії» Алкуїна поєднувалася зі старозавітною мудрістю.

Алкуїн спонукав Карла до будівництва визначного собору в Ахені та вищої єпископальної школи при ньому на зразок Йоркської. Саме під його впливом за наказом короля був побудований костел в Ахені. Його вченим-ченцям король віддав розпорядження розробити граматику французької мови і збирати німецькі народні пісні (ми можемо припустити, що у Карла були думки започаткувати освіту та літургію рідною мовою, але це залишається лише нашою гіпотезою). Алкуїну ж король наказав очолити школу.

Ставши радником Карла Великого (в першу чергу із церковних і шкільних справ), Алкуїн особисто продовжував навчати королівських синів і дітей магнатів. Працюючи над граматиною майбутньої французької мови і збираючи німецькі народні пісні, вчений дуже серйозно замислився над потенційною можливістю і значенням кожного слова. Коли Алкуїн завершив працю над своєю «Граматиною», в одному із латинських листів (який, до речі, можна вважати керівництвом до практичного вивчення алкуїнової граматики) вчений зазначив, що це мистецтво потрібно вивчати наступним чином (правила вивчення граматики): спочатку вивчити всі голосні і приголосні літери, потім навчитися їх правильно вимовляти, далі каліграфічно писати. І лише після цього можна переходити до читання окремих складів, а після того до слів, ще пізніше – до речень. Як ми спостерігаємо, тут спрацьовував *принцип поступовості й доступності*. Слід додати, що учнів водночас навчали писати й молитися. Про це свідчать пізніші за часом молитви-абетки [375, л.1-2 об.].

Учні можуть переходити до вивчення складних мистецтв – риторики. Вони вже вміють читати слова та складати їх у речення. Та цього замало.

Треба навчитися розуміти значення і призначення кожного слова. Необхідно починати з найпростіших слів, потім переходити до складніших словосполучень, та кожному з них необхідно було дати тлумачення. Як ми спостерігаємо, вивчення основ сучасної граматики мало чим відрізняється від алкуїнівської поетапності.

Тодішній Ахен відвідували освічені люди з усіх кінцівок неписьменної Європи, щоб запропонувати свої знання і вміння. Імператор Карл Великий знаходив їм застосування в своєму королівстві. Великою заслугою Карла можна вважати знаходження античних рукописів. Вони переписувалися в спеціально організованих Алкуїном скрипторіях (професійно облаштованих чернечих кімнатах Ахенського собору для переписування Святого Письма з ілюстраціями (ілюмінаціями) та вичинки й обробки шкіри для палітурок Біблії). Тут працювали ченці, які виробляли особливий почерк – заокруглений і каліграфічний (каролінгський мінускул). Рукописи тих часів ставали художніми та й до наших днів вважаються великою мистецькою цінністю, бо відображають давно втрачені педагогічно-культурні традиції європейського християнського минулого [259, с. 69].

Проте є принципово інші точки зору науковців на розквіт науки та мистецтва в імперії Карла Великого. Так С. Аверинцев, коли визначав характер «Каролінгського ренесансу», вказав на його ретроспективу та тісний зв'язок із пізньою Античністю. Для нього ця європейська епоха з її культурними зрушеннями не є початком чогось принципово нового, а лише закінченням попередньої, «... прощальна посмішка вмираючої Римської імперії». Таким чином, освіченість Каролінгського періоду приходиться на перехідну епоху, яка дуже затяглася, і як указує С. Аверинцев, 25 грудня 800 року – коронування Карла Великого, має велике значення для політичної історії, але не для культурної [3, с. 55].

Але багато його колег-медієвістів із ним не згодні. Вони надають цій даті особливе значення, бо саме з цього моменту стало оформлене юридично «оновлення Римської імперії». На думку Стефана Лебека, Карл Великий

ставив перед собою мету навести державний порядок у християнському суспільстві згідно з «августинівською ідеєю» і на втілення цієї мети й була спрямована політична та культурна діяльність імператора.

Отже, ідея створення християнської імперії, що сформувалася при палаці Карла Великого й звернула на себе увагу вчених діячів палацової Ахенської Академії. Вони замислилися над пошуком зразків, моделей, обсягів і перспектив і віднайшли їх саме в Античності імперського періоду. Звідси й народилося визначне «Каролінгське відродження» – через друге відкриття міцності й величі імперської Античності та її мистецтва.

Проти такої думки виступають представники школи Анналів, які вважають подібне розуміння Каролінгського відродження «перебільшеним». На думку Жака Ле Гоффа, «...це було відоме піднесення культури, яка гранично впала в попередні буремні століття» [158, с. 82]. Учений, доводячи, що масштаби Каролінгського відродження очевидно перебільшені, відмічає, що воно ніяким чином не було новаційним. Програма навчання, яка була прийнята в Імперії Карла Великого, була всього лише програмою попередніх монастирських шкіл, культура каролінгського двору нічим не відрізнялася від культури попередніх варварських королів, а Королівська Академія уявляла собою просто збори для світських розваг – і більше нічого. Обмеженість Каролінгського відродження була передвизначеною вже тим, що воно лиш задовольняло «поверхові» потреби вузької соціальної групи.

Та все ж Жак Ле Гофф акцентує й на значній ролі Каролінгського відродження, яке стало одним із етапів становлення інтелектуального і художнього арсеналу середньовічного Заходу: «Оригінальні твори каролінгських письменників склали після раннього Середньовіччя пласт знань, який потрапив до рук освічених людей наступних століть. Архітектурні пам'ятки Каролінгської епохи стали зразками для наслідування. Нарешті, Каролінгське відродження виробило шедеври мініатюри, в яких знову проявився реалізм, смак до конкретних деталей, свобода лінії та яскравість кольорів» [158, с. 77].

Акцентуючи свою увагу на тому, що знання Каролінгської епохи потрапили до рук освічених людей наступних століть, Жак Ле Гофф мав на увазі відкриття європейських середньовічних університетів, куди римо-ірландська традиція високої освіченості вже увійшла в новій «каролінгській формі» [158, с. 83].

У відповідності до нашої теми дослідження варто звернути вагу на думку О. Антонової, що культура Каролінгської епохи була «... у першу чергу шкільною культурою й понад усе мала за мету розповсюдження й поглиблення освіченості, яка мала стати необхідною передумовою наступного культурного розвитку. Академія ж при палаці Карла Великого виникла лише тому, що вченим людям Ахена потрібно було між собою спілкуватися й ділитися цікавими ідеями, що далі могли втілитися в учительський і науковий ґрунт» [25, с. 74].

Проте створена при палаці Академія Алкуїну здавалася шедевром досконалості і зразком доцільної організації навчання. Зрозуміло, що ця «вища школа» мала бути християнською і богослов'я повинно було тут займати перше місце серед предметів шкільного циклу, бо «мудрість божественна незрівнянно вище людської». Проте у своїх листах до Карла Алкуїн писав і про значення грецької мови для спілкування членів Академії. Учений вважав, що «грецька наука» має бути засвоєна у християнській державі, інакше Імперія не зможе стати конкурентоздатною Візантії.

Дуже часто відкриття Академії в Ахені пов'язують із переїздом Алкуїна Йоркського на франкські землі. Проте, не Алкуїн став засновником цього умовного вищого закладу. Ще до знайомства з Алкуїном Карл Великий знайшов перших учених для своєї майбутньої Академії. Це були італійці – Петро Пізанський, Павло Диякон та Павліан. На думку М. Гаспарова, результати їхньої діяльності були надзвичайно важливими: «Саме вони заклали основу всього наступного культурного відродження і 780-ті роки по праву вважаються «італійським періодом» в історії палацової Академії» [71, с. 19]. Проте окрім Академії італійці в державі Карла нічого не створили.

І все ж за коротким «італійським періодом» настав «англо-ірландський» – 790-ті роки, коли головою палацової Академії і школи став Алкуїн Йоркський. Він дійсно мав право називатися провідником церковної політики, яку здійснював король Карл у своїй Імперії. Саме йому належить, як уже зазначалося вище, створення системи освіти, заснованої на римо-ірландській ученій традиції церковної і світської освіти, яка була пристосованої до духу того часу.

Ірландія, третій культурний центр після Греції і Риму, як ніхто здійснила свій внесок у здобутки Каролінгського відродження. «Ірландські емігранти дали Каролінгському відродженню знайомство з елементами грецької мови, смак до темно-зеленого вишуканого стилю та глибокі знання з арифметики, логіки, географії та астрономії» [71, с. 20].

Найвидатнішими ірландськими вченими, котрі прибули до палацу Карла Великого, були три чоловіки Дунгал, який давав Карлу консультації з «наукових» питань і допомагав у богословських суперечках; Клемент, який пізніше змінив Алкуїна та очолив після нього Школу-палаціум, граматики Клемента (досконаліша за змістом і викладом) повністю витіснила попередній підручник Петра Пізанського; Дікуїл, автор відомих навіть в університетські часи географічних трактатів. І все ж найвагомим з усіх залишається Алкуїн Йоркський.

Повертаючись до палацової Академії Карла Великого, варто зазначити, що вже те, що вона зібрала й об'єднала в ті буремні часи таку кількість найосвіченіших людей Європи – є справжнім дивом. те, що вони мріяли відродити платонівську Академію з християнським підґрунтям – не менше чудо. Найкраще це можна передати словами одного із учасників палацової Академії Муадвіна: «До стародавніх звичаїв знову вертаються душі людські. Знову Рим золотий, поновлюючись, відродився для світу». І заперечення Алкуїна як творця принципово нової культури: «Чи не нові Афіни створено на землі франкській? Лише наші Афіни набагато вище перших, бо вони прославлені учителюванням Господа Христа, вони височіють над усією

премудрістю академічних вправ!» [7, с. 182]. Такої високої думки був Алкуїн Йоркський про палацову Академію.

Таким чином, проаналізувавши вище названі роботи науковців, можемо прийти до висновку, що римо-ірландська вчена традиція в поєднанні з канонами грецької освіти були тими засадами, на яких Алкуїн Йоркський намагався згуртувати країни Західної Європи для утворення єдиної християнської держави з освіченим монархом на чолі. Така імперія могла реально змогла б протистояти будь-якій навалі язичників чи мусульман із будь-якого континенту. Якості «освіченого й мудрого правителя» прелат убачав саме в Карлі Великому, відданому християнській вірі імператорові, здатному вирішити всі питання, пов'язані з владою, політикою, церквою. Звідси і прізвисько короля, дане йому Алкуїном – Давид. Діяльність палацової Академії Карла Великого, очолюваної Алкуїном Йоркським, уявляла собою вчений гурток високо освічених для того часу людей. Проте тут не лише звучала латинська поезія та відбувалися дружні наукові диспути, тут розроблялися проекти майбутніх шкіл, їхні програми, виношувалися стратегічні плани щодо розвитку Каролінгської Імперії, писалися підручники, прилаштовані до вимог християнського часу, складалися проекти нових законів («Капітулярії»), спрямованих на розвиток освіти.

2.2. Особливості організації навчально-виховного процесу в монастирських, «капітульних» школах і Палаціумі Імперії Карла Великого

На території Імперії Карла Великого наприкінці VIII століття склалися майже виняткові впливи для започаткування системи середньої шкільної освіти. Цьому сприяло кілька чинників: 1) спокійне «невоєнне» життя на континентальній частині Імперії; 2) особиста зацікавленість короля в освічених кадрах для внутрішньої і зовнішньої політики; 3) залучення до країни великої на ті часи кількості освічених людей та їхні об'єднання

зусилля для ведення нової культурної політики; 4) прибуття до двору Карла Великого Алкуїна Йоркського.

Після зустрічі з королем Карлом у Пармі 761 року, Алкуїн у 782 році разом зі своїми чотирма кращими учнями Йорської школи (серед яких був Сігульф, у майбутньому св. Сігульф) прибув до Ахенського палацу. Було йому на той час 52 роки, проте вік не завадив йому тут розгорнути бурхливу діяльність. Цьому сприяв імператор і загальна обстановка у Франкському королівстві: Алкуїн відчував своє становище стабільним в якості придворного вченого. Життя в Ахені дуже відрізнялося від тих політичних протиріч, від яких страждала Британія в останній чверті VIII століття через постійні напади скандинавів на Нортумбрію. Алкуїн, інші єпископи Йорку і всі освічені люди, які там проживали, були змушені брати участь у вирішенні нагальних проблем держави. На нашу думку, науковий і викладацький потенціал Алкуїна, котрий доволі часто доводилося брати на себе політичну відповідальність за дипломатичні місії, так би не розкрився в його рідній Нортумбрії, як в Імперії Карла [82, с. 144].

Та все одно Алкуїн не відразу став постійним жителем Ахену. Ще впродовж 11 років він неодноразово подорожував між Франкським королівством і Нортумбрією за згодою короля Карла, продовжував залишитися на посаді настоятеля школи і собору в Йорку й не переставав там викладати, і лише 793 року остаточно залишив свої попередні посади та перебрався до Ахена [82, с. 167].

Перед тим, ми розглянемо організацію навчально-виховного процесу в монастирських, «капітульних» школах і Палаціумі Імперії Карла Великого, потрібно усвідомити, яке виховання отримав сам Алкуїн, з якої він походив родини та який мав учений потенціал.

Родина Алкуїна була знатною в Британії, але він її ніколи не знав, бо його немовлям віддали до монастиря в числі *pueri oblati* (хлопчики на пожертву церкви). Тому про батьківську ласку він не мав і гадки, його з грудного віку оточували лише ченці. Іншого укладу життя та інших інтересів

такі хлопчики не мали. Проте Алкуїну дуже пощастило, бо його вчителем став сам Егберт, продовжувач бібліотечної справи Беди Достопочтеного, засновник Йоркської бібліотеки, одного із фундаментальних архівів Античності а Середньовіччя. Він досконало вивчив сім вільних мистецтв, розумівся на грецькій і римській філософії і краще всі склав іспит у присутності найвищих церковних осіб Нортумбрії, серед яких знаходилися єпископи Егберт і Еанбальд [158, с. 30]. Його залишили викладати в школі, а 778 року після смерті Егберта Алкуїн очолював Йоркську школу аж до 793 року.

Організація Алкуїном навчально-виховного процесу в школах Ахену гідна уваги кожного історика педагогіки. Безумовно, цей процес дуже відрізнявся від сьогоднішнього навчання в школах, але для тієї епохи він був випереджальним. Найкраще про нього розповідали учні Алкуїна. Валафрід Страбон, який він щоденник (до речі, він майже повністю зберігся), зазначав, що на вивчення курсу граматики відводилося не менше чотирьох років. У перший рік вивчали етимологію (науку про походження слів), далі йшла орфографія, а на третьому році навчання вводили метрику, яку осягали майже цілий рік.

Але для остаточного закріплення знань із граматики четвертий рік повністю присвячувався повторенню всіх положень цього предмету. Валафрід Страбон так цитував записував думки Алкуїна: «Щоб поповнити наші граматичні знання, нам довірили впродовж зими самим навчати нових учнів, які вступили до школи, граматиці точно так, як навчали нас наші вчителі» [265, с. 36]. Коли закінчувався термін із вивчення граматики та необхідно вже було переходити до іншого предмету, учні мали скласти «іспит».

Валафрід Страбон продовжував у своєму щоденнику записувати враження від подій у школі: «Нарешті в заняттях наступав такий час, коли всі ми, котрі переходили з граматики в риторику, мали витримати з цього приводу завершальний іспит. У призначений для нього день домінує

Ерлебальд з'явився з іншими наставниками внутрішньої школи до великої зали нашого приміщення і сам запропонував нам по декілька питань з етимології, орфографії та метрики, що ми вивчали чотири роки та про письменників, книги яких ми прочитали. Із цих книг ми мали наводити приклади на кожне правило, що перевірялося на іспиті. Від нас також вимагали усні звіти та перекази розповідей біблійної історії Старого й Нового Заповітів, які ми слухали на лекціях і самі читали всі ці чотири роки. А ще запитували нашу власну думку про смисл і їхнє значення».

Із цього запису в щоденнику ми дізнаємося про дуже суттєві подробиці перших чотирьох років навчання: 1) граматики в монастирських школах складалася з етимології, орфографії та метрики; 2) діти не лише вивчали граматику, але й викладали її, тобто відразу практикували «наставничество» на менших від себе учнях; 3) до циклу граматичних дисциплін уходила й елементарна біблійна історія; 4) підсумковий іспит із граматики був публічним, приймався не одним викладачем а «вченою» комісією; 5) існували «зовнішня» і «внутрішня» монастирські школи, подія на які вочевидь здійснювався за роками навчання чи за предметами; 6) освітній цикл початкового навчання тут тривав чотири роки, як і в сучасній школі, але мабуть перевищував її здобутки завдяки «практичним вправам» школярів.

Після іспиту з циклу дисциплін граматики починалися канікули. Наступні ж два роки були присвяченими вивченню риторики. Упродовж першого року «усвідомлювали» правила з риторики та діалектики. Повертаємося до щоденника Валафріда Страбона: «Після цього вся наступна зима була присвячена усвідомленому засвоєнню правил риторики та діалектики, які ми уважно слухали й намагалися зберегти у своїй пам'яті за останні два роки. Вправи ці мали подвійне заченняб спочатку усні. потім письмові» [165, с. 111].

Таким чином, ми маємо можливість спостерігати, що на вивчення дисциплін тривіуму час відводився диспропорційно – граматику вивчали

чотири роки, ще й «практикували» на молодших учнях, а на наступні два предмети – риторику й діалектику – всього два роки й без «практики».

Після складання публічних іспитів із риторики та діалектики переходили до «нового циклу навчальних предметів» – квадрівіуму. На вивчення арифметики, геометрії, астрономії та музики відводилося три роки і всі вони вивчалися майже паралельно. дуже детальних записів про вивчення квадрівіума у Валафріда Страбона немає. Таким чином, на вивчення всього курсу «вільних мистецтв» (наук), тобто світських дисциплін відводилося 10 років. Отже, десятирічна система навчання в середніх накладах бере свої витоки з Імперії Карла Великого.

Звичайно, не всі учні витримували повний курс загальноосвітніх предметів. Із п'ятисот вихованців «внутрішньої» і «зовнішньої» шкіл монастирю Рейхенау на Боденському озері (територія сучасної Німеччини), де навчався Валафрід Страбон, до циклу дисциплін квадрівіуму дійшли лише двадцять чоловік, а грецьку мову взагалі вивчав лише один [211, с. 901].

Знайомство з грецькою мовою та вивчення її на землях франків було завершальною ланкою в системі предметів загальноосвітнього циклу. Завдяки Алкуїну та іншим учителям викладання грецької мова тут здійснювалося найуспішніше в Палаціумі і Турській школі. У майбутньому із цих двох шкіл вийшли такі визначні діячі, знавці грецької мови, як Ангільберт, прозваний на честь греків Гомером, Рабан Мавр та інші.

Рабан мавр настільки високо цинив знання грецької, що викладання її у Фульдській школі вважав першочерговим завданням і необхідним чинником навчально-виховного процесу. Він так про це писав: «Як струмок б'є з ключа, подібно йому латинська мова витікає з грецької. Хто зневажують знайомство з таким ключем, той ніколи не пізнає справжньої сили струмка, з якого він черпає щодня воду» [156, с. 233].

За вимогами й проектом Алкуїна Карл Великий видав відомий «Капітулярій про освіту» 787 року. У ньому були сформовані всі вимоги до ченців і єпископів Імперії: «На вимогу Карла, служителю вітваря треба бути

знайомим з ученням про християнську віру, з канонами, основами та порядком богослужіння, з працями Отців Церкви». Тому в школах із циклу богословських наук викладалися: 1) Святе Писання; 2) Вчення про християнську віру або догматичне богослов'я; 3) канони віри; 4) літургика.

Екзегетика на ті часи виступала основним методом осягнення Святого Писання й інших богословських дисциплін: «Для Алкуїна у Святому Писанні безодня премудростей, що сховані за простими словами. Для нього досліджувати, розуміти й пояснювати її інакше неможливо, а лише за методом алегоричним, таємничим» [127, с. 132].

У ті часи всі, хто стояв на позиціях екзегетики, так це робили. А це були практично всі вчені люди. Найважливіше значення мав авторитет Отців Церкви при тлумаченні найскладніших місць Біблії. Коли вчитель ставив питання до учнів із приводу одного зі складних місць Святого Писання, то вони мали у відповідь навести кілька коментарів із тих авторитетів Церкви, які були визнані нею найбільше. Учитель і учень при поясненні зупинялися на цих коментарях, цитували Святих Отців і лише з них вибирали необхідні тлумачення. Довільно трактувати Біблію заборонялося.

Інші предмети з циклу богословських викладалися за подібною методикою й на тому ж принципі, проте їхня специфіка вимагала більше практичних умінь. У школах дуже високо цінилися такі галузі богословського знання, як літургія, пастирське керівництво (викладалося переважно на основі праць папи Григорія I Великого) та теорія церковного проповідництва. На цих засадах у XII столітті сформується теологічний факультет середньовічного університету.

Своєрідним «ученим центром» усіх монастирських і «капітульних» шкіл стала Школа-палаціум у столиці Імперії Ахені. Як ми вже згадували раніше, тут також склалося й таке високоосвічене «вчене» товариство для тих часів, як Академія Карла Великого. Вона виступала водночас і Академією наук, і Міністерством просвіти Імперії, і дружнім гуртком. Тут проводилися

лекції, велися діалектичні суперечки, вершилися застілля. Якийсь час цю Академію очолював Алкуїн Йоркський [65, с. 321].

Але ми зупинимося на характеристиці Школи-палаціуму. Вона працювала в тому ж режимі, що й монастирські та «капітульні» школи. Діти тут теж носили чернечий одяг (це була свого роду уніфікована шкільна форма тих часів). Основним виховним засобом для цих дітей стало постійне відвідування богослужіння в монастирях. Якщо хтось із дітей не прокидався від гучних церковних дзвонів, то його «будили» за допомогою різок. Після «вранішньої» служби, яка починалася до п'ятої години ранку, ще слухали молитви всім святим і «хвали». Далі діти Палаціуму мали бути присутніми на сімох псалмах із літанією і першій месі, далі на «месі на цей день». Лише після цього вони мали право на сніданок й обов'язково лягали спати. Десь приблизно о дев'ятій годині ранку їх удруге будили і вони йшли на заняття. Після занять аж у кінці дня дітей відправляли на вечірню службу та «комплеторій». далі вони мали одну-дві години для підготовки до занять наступного дня й лягали спати.

На нашу думку, цінним у цій системі виступає той чинник, що дітям давали можливість поспати вдень. Враховуючи те, що вони прокидалися о сьомій годині ранку і так довго знаходилися на службі, сон був просто необхідним у такому віці. Також із вище описаного ми спостерігаємо, що в дітей був строгий режим, за яким вони навчалися.

У Каролінгську епоху вища кафедральна освіта поділялася на три ступені: граматичні заняття, філософські науки (в свою чергу дробилися на «світську філософію» та «небесну філософію»), що передбачали детальне вивчення Святого Писання. До складу граматичних наук у кафедральній школі належали граматики, риторика та діалектика (так званий Тривіум), до «світської філософії» – дисципліни математичного циклу (арифметика, геометрія, астрономія та музика). Всі ці дисципліни (науки, мистецтва) обов'язково викладалися лише латиною. Перед тим, як почати їх вивчати, учень мав ознайомитися з «мовою ромеїв» на практичному рівні. Для цього

необхідно було вивчити не менше 150 псалмів Давидових напам'ять і всі їх переказати. Саме так накопичувався запас латинських слів і словосполучень, з'являлася звичка до синтаксичних зворотів чужої мови, а також народжувалися навички її вимови. Отже, як ми спостерігаємо, початок вивчення мови, що в майбутньому для вченої людини ставала основною, був абсолютно логічний, доцільний і послідовний.

Умовно всі школи в Імперії Карла Великого можна поділити на дві групи. До першої з них належали майже зразкові школи, що сьогодні можна визначити як вищі навчальні заклади. На часи діяльності Алкуїна Йоркського їх було три – Палаціум (Ахенська), Турська и Фульдська. Ці школи спеціально створили для окремих дуже здібних до навчання учнів, які вступали до них після закінчення повного циклу дисциплін у монастирських чи єпископських школах. До іншої групи належали єпископські та монастирські школи, що знаходилися під безпосереднім контролем єпископів чи абатів монастирів. Ці єпископи та абати призначали до себе викладачів із магістром на чолі [65, с. 333].

Наприклад, у Фульдському монастирі була рада з дванадцятьох «учених» і досвідчених ченців, які йменувалися «старшинами». До кола їхніх обов'язків входило також і викладання в школах.

Старшим тут серед «старшин» призначався магістр, який мав право призначати членів «Ради», розподіляв між ними предмети для викладання, пропонував навчальні програми та строго слідкував за їхнім виконанням, за дисципліною «старшин», особисто контролював іспити учнів тощо.

Найрозповсюдженішим титулом для вчителів шкіл на той час був «схоластик», а помічники вчителів називалися секундаріями (від лат. *secondo* – другий). До складу помічників спочатку входив і ректор школи, його перший заступник звався кантором, він завідував господарством школи. Для спостереження за дисципліною учнів і «старшин» («схоластиків») школи обиралися спеціальні «циркатори» та наглядачі. У часи правління Карла Великого учні до шкіл набиралися з усіх станів франкського населення. З

особливою любов'ю приймалися діти, які самі бажали або були прислані батьками отримати тут духовне звання [82, с. 211].

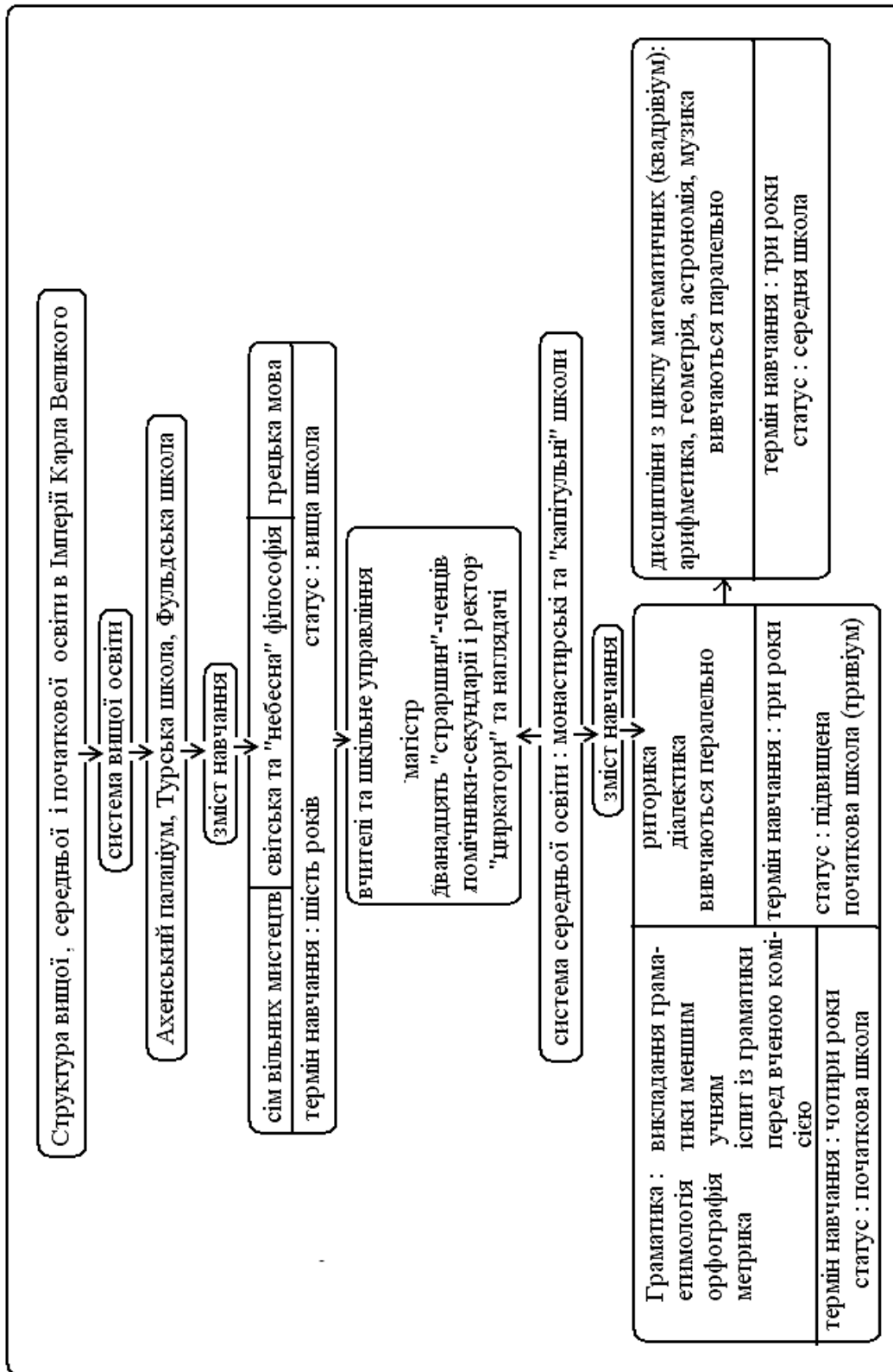


Рис. 2.1. Структура вищої, середньої і початкової освіти в Імперії Карла Великого

Якщо ми аналітично розглянемо внутрішню структуру вищої школи на прикладі Фульдського монастиря, то відразу виявимо протоуніверситетську модель. Звичайно, що певною мірою зміняться назви посадових осіб, пройдуть еволюційний шлях та отримають деякі зміни навчальні програми, але основа не зміниться. Ця основа була започаткованою в монастирях Ірландії римською вченою християнською традицією і перенесена Алкуїном Йоркським на франкський простір.

Мета ж навчання й виховання в епоху Карла Великого для вчителів-наставників – це мудрість (*sapientia*), що так була необхідною кожному члену християнського суспільства. Поняття «мудрості» було визначене Алкуїном на ірландських зразках так: «Мудрість, як її визначають філософи, є знання Божественних і людських справ» [7, с. 182]. А досягалася така «мудрість» лише шляхом постійного читання й вивчення Святого Писання, його тлумачення Отцями Церкви.

Два таких поняття, як «освіта» й «виховання» в такій системі практично нероздільні. А термін «*eruditio*» в Алкуїна означає то «освіту», то «виховання», або одне й друге водночас. Виховання для нього однозначно стоїть на першому місці, воно пріоритетніше освіти. Стосовно бачення Алкуїном виховних функцій наставників, то він уважав найголовнішим любов учителів до вихованців. Їх треба любити й виховувати, як власних синів. У якості засобів щодо виховання, то він їх бачив три: 1) переконання, 2) особистий приклад наставника, 3) покарання.

На його думку, «...нехай старші виховують менших гарними прикладами та старанним переконанням і люблять їх, як власних синів, а учні нехай поважають їх як батьків і слухаються їхніх настанов із великою швидкістю. Кожній людині, яка отримала духовний титул Алкуїн постійно радить бути прикладом для інших в особистому житті. Цікавим є й те, що про покарання він згадує лише в загальних висновках. Хоча тілесні покарання для дітей, виходячи з окремих його фраз, сприймає як належне при гарному вихованні: «... і різки привчають дітей навчатися й прикрашати мудрість, або

звикати до доброї моралі, бо ми в трудах і стражданнях більше досягаємо необхідність у підготовці до вічного блаженства» [20, с. 185].

Якщо спробувати розібратися в дидактиці та технологіях навчання Алкуїна, варто проаналізувати пораду, що свого часу він дав Карлу Великому: «Мудрого спитати – то відразу навчитися. І хоча один питає, а інший навчає, зміст єдиного джерела мудрості однаково доходить до обох» [6, с. 303]. Тут ми відчуваємо відзвук сократівських традицій, що перетворилися в катехізичний метод. На цьому ґрунтуються й основні навчальні керівництва Алкуїна. Він дуже часто любляв повторювати: «Не можна навчатися в старості. Хто не навчався в дитинстві, хто не вчиться, той і не має права повчати» [6, с. 303].

Учительська робота, як і Божественна, має починатися зі слова. Акт доброї волі є лише в Бога, а в людини – це лише наслідування, але й воно висвічує сакральний смисл, має привчити до нього й навчити йому. Постає питання – для чого це все? Відповідь тут може бути лише одна: щоб досягнути смисл смислів для праведного життя. Але цю відповідь треба вміти прочитати між строками Алкуїна. Бо кожний його урок – це просто бажання навчити вчитися. Мабуть саме в ці часи й у цьому середовищі й визріла наступна схоластика, була задумана виховна символологія ті відшліфовувалися дидактичні елоквенції університетських часів.

Незважаючи на те, що Каролінгське відродження було безсумнівно відродженням, насадженим «зверху» (воно ініціювалося керівництвом Імперії), та все ж цей процес виявився досить погано контрольований. У ці часи якраз і вийшла на свободу заборонена раніше «римська Античність», а коли пізніше її знову спробують приховати, то з цього вже нічого не вийде.

Свого часу дослідник середньовічної історії каролінгського періоду М. Гаспаров указував на суттєві протиріччя. Формальним ідеалом Каролінгського відродження була антична поезія, а головним змістовним чинником – християнство. «Мужів» Імперії поділяли на «вігласів» і «невігласів». «Мужі-вігласи» були захоплені мрією про Царство Боже на

землі, об'єднане христовою вірою та латинською мовою, на чолі зі «вселенським імператором», обранцем Господнім [72, с. 11].

Відродження пізьоримської культури як своєрідного фундаменту державної та релігійної єдності Імперії Карла Великого, як «Міста Господнього» на франкській землі було єдиним ідеалом сучасників Алкуїна. Але все це відразу здійснити було неможливо. Європейські території переживали великий культурний занепад, тому приходилося відроджувати елементарну грамотність мову, стиль, вірш, основи сімох вільних мистецтв.

Обставини вимагали того, що рівною мірою були потрібні як біблійна мудрість, так і вірші Вергілія. В обох сторін були свої завдання: античні поети мали повернути колишній блиск уже новій формі, а Біблія мала дати їй «істинність змісту». Якщо освічена людина того часу вміла поєднати ці два начала, то вона ставала «мужем-вігласов», який принципово відрізнявся від носія «грубості». Під таким «носієм» однаково сприймалися як селяни тодішньої Імперії, так і вишукана «неморальність» античних поетів – Овідія та Вергілія.

Коли ця «перша сходінка» була дуже швидко пройдена в культурному відродженні країни, тоді стали відчуватися протиріччя між біблійними та античними ідеалами. Один із біографів Алкуїна так писав про нього: «У юні роки читав цей муж Господній книги стародавніх філософів та брехливі розповіді Вергілія, проте далі він ні сам їх читати не схотів, ні учням своїм не дозволяв, промовляючи: «Достатньо з вас божественних поетів, немає у вас потреби бруднити себе солодкими й пишномовними байками мови Вергілія!» [20, с. 184]. Через десять років після смерті Алкуїна ці протиріччя між світською та духовною культурами відчуються ще гостріше.

Таким чином, римо-ірландська спадщина, потрапивши на землі континентальної Європи спочатку дала великі сходи; їй вдалося поєднати основи світської та духовної культури. Із плином часу пріоритети, які продовжувала визначати Церква, призвели до протиріч між цими двома

тенденціями та дозволити повною мірою ствердитися церковній духовній спадщині. Проте й світська культура повністю витісненою не була.

У 778 році Алкуїн отримав у своє розпорядження школу та бібліотеку в Йорку. Його захвату немає меж, коли він описує враження від відданих «скарбів»: «Тут віднайдеш ти останню спадщину древніх Отців, все, що мав колись для себе римський Лаціум у місті, або те, що славна Греція колись передала латинянам, або те, що єврейський народ увібрав у себе від дощу «зверху», що розповсюдила Афраїна в бою, що проливав світло» [20, с. 184]. Далі він перераховував авторів, твори яких були в наявності в бібліотеці: це й класики християнського богослов'я, Отці Церкви, християнські поети останніх років Римської імперії (Седулій, Ювенк тощо), поети та вчені раннього Середньовіччя (Боецій, Кассіодор, Беда, Анхельм тощо), класики античної літератури (Аристотель, Цицерон, Вергілій тощо). Список книг та їх авторів із Йоркської бібліотеки Алкуїна дуже цікаво порівняти зі списком, що надав Теодульф Орлеанський у вірші «Про книги, які я люблю читати». Помічаєш великі співпадіння, як відхилення дуже незначні. Мимоволі приходимо до висновку, що література, вказана Алкуїном, вочевидь складала основу інтелектуальних знань цієї епохи, тих знань, що були принесені сюди римо-ірландською вченою традицією. Християнська література тут однозначно домінує над античною класикою, та все ж класики займають у ній міцне місце, бо без знання їхньої творчості в ті часи не уявляли собі освіченої людини.

Коли Алкуїн ще навчався у Йоркській школі, він палко захоплювався читанням Вергілія, потім, якщо вірити його анонівному біографу, поступово зненавидів цього язичницького автора. У зрілі роки він попереджав своїх учнів (Сігульфа, Адальберта), про небезпечність пізнання цього письменника який «розпускає чад», а коли ті не послухали свого наставника, зробив їм суворе попередження:

«О, якби чотири Євангелія, а не дванадцять Енеїд (мається на увазі 12 пісень «Енеїди» Вергілія) заповнили твої груди!» [268, с. 102]. У листі до

Ангиберта з дискусії по граматичним питанням Алкуїн характеризує Вергілія, як «брехуна авторитетного, яким навряд чи можна зневажати». У цьому реченні ясно прослідковується ставлення Алкуїна до Вергілія: рамський поет є небезпечним, враховуючи його силу звабливого впливу, від спокусливий автор-язичник, проте авторитет у світських науках, повз якого неможливо пройти. У звинувачувальному вірші до Коридона Вергілій був навіть прозваний пророком. Про симпатії до Вергілія у молоді роки свідчать і прізвиська, які дав Алкуїн своїм учням – Кородон, Дафніс, Дамета, Мопс – всі вони позичені з «Еклог» Вергілія.

Він часто цитував навіть еротичну поему Овідія «Мистецтво кохання», хоча, як прослідковується з його віршів, він знав і «Метаморфози», і «Фасти». В одному з його листів до Ангильберта є місце, варте уваги Алкуїн радив йому переглянути стародавні художні пам'ятки в Італії, не нехтувати ними та прислати йому священні реліквії: «Наша простота висловлює жадобу до них, а ваша знатність щедра до всього. Пам'ятай поетичний вираз: якщо нічого не приніс, то забирайся геть, Гомере! Хто буде впевненим, що це передбачення не відносно твоєї подорожі? Якщо Сибілла передбачила подорож Христа і його діяння, то чому Назон у пророцькому пісне співі не міг передбачити Гомера та його подорожі?» [265, с. 203]. Після цих слів Алкуїн неначе оправдовується: «Я просто пограв дотепністю риторики, щоб освіжити свою душу» [265, с. 203]. Як ми можемо спостерігати, поетична фантазія і бажання знань часом заводили Алкуїна дуже далеко і що насправді творилося в його розумі та душі ми до кінця пізнати не можемо.

Зважаючи на те, що в своїх школах Алкуїн викладав і біблійну історію, то він знав її дуже непогано, й не лише біблійну, а й стародавню. Проте він ніде не згадує Тіта Лівія, Тацита, Плутарха чи Светонія. найчастіше посилення йдуть на єврейських істориків – Йосипа Флавія та Йордана. Найшвидше, що основним джерелом історичних знань для нього був Орозій. Проте грецька Академія Платона була в уявленні Алкуїна самою досконалістю світської науки, найвищим зразком для Каролінгської держави.

Звичайно, що всі рівнялися на найвищий авторитет, яким при палаці короля Карла був Алкуїн. Ахенське відродження намагалося безумовно відродити не класичну Античність чи епоху правління Августа, а пізню християнську Римську Імперію часів Костянтина, Граціана та Феодосія. Тому імена Ієроніма Блаженного, Августина, Амвросія Медіоланського для Алкуїна мають набагато більшу питому вагу, ніж усі твори класичних грецьких і римських авторів [162, с. 23].

Про ці його переконання можна довідатися з його діалогу з Карлом Великим. Колись в імператора зі смутком вирвалися такі слова: «О, якби в мене було хоча б дванадцять кліриків, які були б такими ж освіченими в усіх галузях знань, якими були Ієронім та Августин!» [160, с. 323]. На це йому Алкуїн відповів: «Творець Небес і Землі не знайшов більше їм подібних, а ти бажаєш сам мати цілих дванадцять!» [160, с. 324]. Отже, Алкуїн по зрівнянню з великими Отцями Західної Церкви вважав себе напівосвіченим, звичайним учителем і не більше. Його скромності тут можна позаздрити.

Безумовно, що Алкуїн, який мав визначні лідерські здібності, формував під себе й своє оточення. Він із повагою ставився до класичної стародавності, проте сучасну йому епоху вважав набагато досконалішою. І мабуть він сам був глибоко в цьому переконаним. Він не робив чергових компліментів Карлу Великому, коли порівнював Ахен із «Новими Афінами», підносячи його над досягненнями «стародавніх». Тому в своєму листі до ченців монастиря Ірландії він намагався їх переконати виховувати юнацтво ретельно й старанно, згідно «традиціям католицьких учителів». Проте цей лист містить і ті його думи, що ніколи не давали йоркському прелату спокою: «Але не варто зневажати і знанням світських наук, бо вони складають основу всього, що має передаватися в дитячому віці – граматики, а також інші дисципліни філософського пошуку, за допомогою яких, як по сходинках мудрості, можна досягнути найвищої вершини євангельської досконалості» [160, с. 324]. Пізніше цей підхід перетвориться в головний постулат університетів Західної Європи: «*philosophia ancilla est theologiae*» (філософія

є служницею теології). Але й це взаємовідношення було умовним в Каролінгській державі.

Алкуїн для свого часу достатньо чітко розумів мету й завдання молоді християнської Імперії і зміг ясно визначити напрям розвитку її культури. Розуміючи ту відповідальність, що лежить на ньому, Алкуїн так про це писав Карлу Великому: «Я працюю багато й над багатьма завданнями для того, щоб виховати багатьох на користь Святій Божій Церкві на славу й прикрасу вашій імператорській владі, я намагаюся дбати, щоб не стала даремною милість до мене всесильного Бога та щедрість вашого благого ставлення хай не буде безплідною» [10, с. 258]. Як стверджував його невідомий біограф: «...він напоював зашкарублі уми прямо із джерел різних наук; одним він намагався передати мистецтво й правила граматики, перед іншими піднімав високі хвилі риторики, інших тренував для вирішення судових справ. ще інших – у піснях Аонії. Багато хто навчився у нього грати на флейті Касталії, або впевнено збиратися на вершину Парнасу; одні займалися завдяки йому гармонією небесного зводу, шляхами сонця та місяця, п'ятьома поясами полюсу, сімома планетами, законами руху зірок, їхнім сходом і заходом, хвилями моря, землетрусами, природою людини, звірів, птахів і всього населення лісів; він відкривав перед ними різні якості та поєднання чисел, навчив із повною достовірністю вираховувати час і день Великодня, посягати таємниці святого Писання» [160, с. 325].

Мудрість Святого Писання стала стрижнем усієї культурної діяльності Алкуїна Йоркського в Імперії Карла Великого, бо «... на кожній сторінці Святого Писання ми переконуємося в необхідності досягнення мудрості: ніщо не дає такого правильного шляху до блаженного життя, ніщо не може бути приємніше для вправ, ніщо не іде сильніше проти дурних вад, ніщо не може бути поважніше, наскільки б не було достоїнство людини, на думку філософів, ніщо так не потрібно для того, щоб управляти народом, для побудови життя за правилами моральності – це лише мудрість, порядок і наука!» [10, с. 258]. Таким чином, мудрість святого писання, яку можна

осягти за допомогою вільних мистецтв (наук), корисна і для управління державою, і для морального розвитку людини. Римська антична культура для цього відіграє лише роль фундаменту, є засобом для наступного тлумачення й поглиблення християнської догматики.

Загалом, кожний процес повернення до «витоків» попередньої цивілізації завжди містить у собі великі протиріччя. на певному етапі цього «повернення» завжди спостерігається протидія сучасної культури стародавній. якщо ми ці процеси прослідкуємо в епосі Каролінгського відродження, то на етапі «діянь» Алкуїна побачимо зростання антихристиянських настроїв. У межах Римської імперії, що стала зразком для наслідування для каролінгських авторів, відбувалися дуже складні діалектичні суспільні процеси. Основна причина виникнення й формування імперської системи управління в Середземномор'ї виявляється в трансформації (а можливо й в еволюції) полісної системи (системи міст-держав) в дуже складне централізоване державоутворення. «Клаптики», тобто різноманітні етноси, соціальні групи, економіка, мови, культури, релігії зшивалися в «строкате» полотно єдиної імперії. Говорячи сучасними термінами, «комунальна квартира» для кількох сімей з одною кухнею мала перетворитися в єдину родину, члени якої поступово вступали все більше й більше в тісні зв'язки один з одним. Такими були еволюційні процеси того часу [204, с. 130].

Цей процес достатньо добре вивчений на матеріалі історії філософії та релігії. Синкретичний характер філософії того часу знайшов свій вираз у її сакралізації та формуванні синтетичних варіантів філософії (гностицизм, неопіфагоризм, неоплатонізм тощо), релігії (християнство, маніхейство, іслам), синкретичних мов (вulgарна латина), еретичних віянь.

Вивчення ж педагогічного процесу на території єдиної Імперії досліджено на сьогоднішній день недостатньо. Проте саме освіті на чолі з єдиною латинською мовою судилося об'єднати молоді європейські народи, які тільки виходили на арену всесвітньої історії.

Таким чином, у другій половині VIII століття на території Імперії франків склалися сприятливі умови для розвитку освіти: тому сприяла як відносно стабільна і спокійна обстановка в країні, так і культурна політика короля. До моменту прибуття сюди Алкуїна Йоркського з учнями в Імперії вже існував «прообраз» монастирських шкіл і була започаткована Школа-палаціум. Проте з впровадженням на землях франків римо-ірландської вченої традиції освітньо-виховний процес піднімається на якісно новий рівень. Тут сформувалася система середніх і вищих шкіл і навіть прообраз початкової школи. Дослідження основ початкової школи має бути сьогодні цікавим для дослідників тим, що 4-літнє навчання в ній передбачало й педагогічну практику на третьому році навчання на учнях, які лише вступили до школи. Підвищений тип початкової школи (7-літній термін навчання) передбачав доповнення 4-літнього науками риторикою і діалектикою і логічно завершував перший цикл навчання – тривіум. Для повного завершення середньої освіти в державі франків необхідно було пройти й дисципліни математичного циклу (квадрівіум), куди входили арифметика, геометрія, астрономія та музика. Проте із 500 учнів, які починали своє навчання на першому циклі лише біля 20 кращих залишалося опанувати другий (у середньому близько 3 %). І лише завершення другого математичного циклу означало отримання середньої освіти. У цілому навчання в середній школі тривало 10 років. Вищих шкіл в Імперії було всього три (Ахенський Палаціум, Турська і Фульдська школи), куди відбирали найталановитіших дітей незалежно від їхнього походження чи приналежності до певного суспільного стану. Тут на основі попередніх знань проходили тривіум і квадрівіум і це було лише першою сходинкою для отримання вищої освіти. Далі вивчали «світську» та «небесну» філософію, остання передбачала ретельне вивчення богословських наук. Отже, система освіти, що склалася на землях франків в епоху правління Карла Великого, яка увібрала в себе римо-ірландську традицію практично нічим не відрізнялася від майбутньої університетської структури освіти. А початкова школа з її вивченням

етимології, орфографії та метрики дуже нагадує сучасну школу з її чотирьохлітнім терміном навчання.

2.3. Римо-ірландська спадщина в логіко-математичних загадках шкільного циклу та її проєкція на сучасність

Як нам відомо, в Імперії Карла Великого діяли не лише «капітульні» й монастирські школи. Алкуїн Йоркський виступив ініціатором відкриття тут школи-палаціуму для дітей імператора та франкської знаті. Школа-палаціум, га відміну від монастирських і «капітульних» шкіл, мала забезпечити поєднання світської і релігійної освіти з тією метою, щоб потім її випускники зайняли найвищі урядові посади в Імперії й успішно вирішували відповідальні справи державного рівня.

Зазначимо, що навіть у школі-палаціумі курс квадрівіума вивчали далеко не всі учні. У багатьох авторів того часу ця група наук (мистецтв) не користувалася такою повагою й популярністю, як тривіум. Навіть Алкуїн з певною гіркотою так писав про ці процеси: «Із усіх дітей до арифметики здатні лише 3 відсотки учнів, а до музики – лише 1» [9, с. 305].

На думку Алкуїна, арифметика в першу чергу мала значення науки, що трактувала й пояснювала числа Святого Писання: «Ти добре знаєш, настільки є приємною арифметика ф настільки вона необхідна для осмислення Божественних думок» – свого часу писав Алкуїн Карлу [10, с. 259]. У Святому писанні числа мали особливе значення. Головними завданнями арифметики було вирішити, розкрити їхню таємницю, вказати на значення та смисл того чи того числа.

Такий погляд на завдання арифметики Алкуїн Йоркський виклав у листі до свого учня Дафну, де він дає тлумачення сьомого вірша шостого розділу «Пісні Пісень Соломонових»: «Шістдесят суть цариць і осьмдесят коханок і юнон, їм же нести числа» [9, с. 305]. Пояснюючи це місце, Алкуїн насамперед зупиняється на значенні чисел 60 і 80. «Між числами треба

розрізняти парні й непарні, досконалі й недосконалі, із недосконалих одні бувають більші, а інші – менші. Із парних чисел досконалими є суть ті, що повністю складаються зі своїх власних частин, не порушуються при поділі на свої власні складові частини, ні при поєднанні їх. Таким, наприклад, є число 6. Половина його дорівнює 3, третина – 2, шоста частина – 1. Сума всіх цих частин дорівнює 6. Недаремно найдосконаліший Творець всього суцього створив наш світ за 6 днів. Число 8, наприклад, належить до недосконалих чисел. Бо й насправді, сума частин 8 не є рівною самому числу. Половина 8 дорівнює 4, $\frac{1}{4}$ дорівнює 2, $\frac{1}{8}$ – 1. Ось причина, чому рід людський після потопу, який уже був не такий досконалий, як допотопний, розмножився від восьми душ, котрі врятувалися в Ковчегу Ноевому [9, с. 305].

Що сказано про одиничні числа, те можна віднести й до десятків, сотень, тисяч. Якщо число 6 є досконалим числом, то й 60 буде таким же досконалим, бо його половина дорівнює 30, третина дорівнює 20, а шоста частина – 10. Сума всіх складових частин є 60. Таким чином, якщо 8 належить до недосконалих чисел, то й 80 має бути віднесене до того ж самого розряду» [156, с. 49].

Але це перед нами лише християнська теорія арифметики. На практиці все мало зовсім інший вигляд. Найкращим доказом того, що «Палаціум» давав дійсно освіту високого рівня як на ті часи, є логіко-математична спадщина школи. Ця система була впроваджена теж Алкуїном на засадах римо-ірландських традицій освіти. Ірландський учений склав кілька посібників із математики, які впродовж тривалого часу трактувалися радянськими дослідниками як «елементарні». Проте, заглибившись у рішення «алкуїнівських» задач, навряд чи можна їх так визначати.

Як повідомляє нам «каролінгська» традиція, одного разу ірландський чернець і Карл разом відпочивали після полювання. Алкуїн був у доброму настрої, тому й запропонував Карлу вирішити одну загадку. Її зміст полягав у наступному: «За скільки стрибків мисливський пес короля наздожене зайця, якщо відстань між ними спочатку 150 футів, при цьому заєць із кожним

стрибком віддаляється від пса на 7 футів, а пес біжить швидше від зайця і з кожним власним стрибком наближається до зайця на 9 футів».

Королю Карлу не вдалося тоді розгадати цієї загадки. Проте, значно пізніше, його сину, Піпіну, який навчався в Алкуїна логіці й математиці в «Палаціумі», ця загадка далася легко. Безумовно, що її вирішенню передували простіші логіко-математичні завдання. Піпін відповів Алкуїну: «Із кожним стрибком мисливський пес зменшує відстань, що відділяє його від зайця, і спочатку складає 150 футів, на два фути. Тоді задачу можна записати таким чином: $9-7=2$; $150:2=75$. Отже, відповідь на цю задачу: пес дожене зайця через 75 стрибків». Було тоді Піпіну 9 років [156, с. 50].

Як ми спостерігаємо, в цій загадці присутні і математика, і логіка. Саме цим принципово відрізняються загадки Алкуїна. На сьогодні неможливо дізнатися, чи це була авторська задача Алкуїна, чи вона використовувалася ще й до нього. Але наступну задачу, яку ми наведемо в якості прикладу, використовували в Стародавньому Римі: «Три курки за три дні несуть три яйця. Скільки яєць знесуть 12 курок за дванадцять днів?» [156, с. 50].

Доволі цікавим, на наш погляд, є те, що, з одного боку, римляни складалі загадки про те, що їх оточувало в повсякденному житті, з іншого – ці загадки не прості й достатньо підступні. Отже, в нас виходить рішення цієї задачі на чотири дії: 1) у скільки разів буде більше курей, які будуть нести яйця? ($12:3=4$); 2) у скільки разів більше знесуть ці кури яєць за три дні? ($3 \times 4=12$); 3) у скільки разів довше будуть нестися ці кури? ($12:3=4$); 4) скільки яєць вони знесуть? ($12 \times 4=48$). Отже, 48 яєць. Це дещо примітивне рішення задачі, проте не варто забувати, що над її розгадкою міркували діти 9-10 років, які в епоху раннього Середньовіччя вже володіли навичками додавання, віднімання, множення й ділення й були здатними вирішувати логіко-математичні задачі на чотири дії [156, с. 51].

Далі йдуть ще дві загадки римо-ірландського походження, що за своїм змістом є суто математичними (хоча, на наш погляд, математика не можлива

без логіки). Вирішення їх вимагає математичної підготовки вищого рівня, бо тут учень має вже вільно обходитися з простими дробами.

Загадка перша: чотири теслі бажають побудувати разом будинок; перший із них може здійснити свій задум за 1 рік, другий – за 2 роки, третій – за 3 роки, четвертий – за чотири. Питання: за скільки часу вони побудують будинок, якщо будуть працювати всі разом?

Рішення, запропоноване Алкуїном, відповідно до умов задачі: якщо 1 рік роботи ви візьмемо за умовну одиницю, то вона й буде відповідати роботі першого тесляра; другий працює повільніше, тому за рік він побудує лише $1/2$ будинку, третій має ще менше сил і за рік вибудує $1/3$ будинку, а четвертий, найповільніший, – лише його четверту частину ($1/4$).

Таким чином, якщо вони будуть працювати разом рік, то вони побудують $1+1/2+1/3+1/4=25/12$ будинку, тобто трохи більше, ніж два будинки. Для того, щоб дізнатися, за скільки вони побудують один будинок разом, необхідна наступна дія: $1:25/12=12/25=0,48$. Отже, всі разом вони побудують за 0,48 року, тобто, трохи менше, ніж за півроку [156, с. 60].

Загадка друга: мандрівник із одного міста в сусіднє йде з такою швидкістю, що може здолати цю відстань за 10 діб, а іншому мандруючому знадобиться на таку ж відстань 15 діб. Питання: через скільки діб вони зустрінуться, якщо йтимуть один одному на зустріч і вийдуть із цих різних міст одночасно?

Хід рішення цієї задачі подібний попередньому: приймемо відстань між містами за умовну одиницю; тоді перший мандрівник за один день у змозі пройти $1/10$ частину дороги, а другий – $1/15$. Міркуючи таким чином, ми простежимо, що за один день вони зближаються на $1/10+1/15=1/6$ шляху; тому, щоб їм нарешті зустрітися (тобто, подолати вдвох весь шлях до зіткнення), їм потрібно $1:1/6=6$ днів. Відповідь: мандрівники зустрінуться через шість днів [156, с. 62].

Такі загадки Алкуїн давав розв'язувати дітям 11-12 років. Отже, як ми спостерігаємо, за логіко-математичним розвитком діти школи-палаціуму не

поступалися сучасним дітям, хоча не всі з них були здібні до математики. За висновками Алкуїна Йоркського, лише 3 відсотки дітей від природи мають здібність до математики, і лише один відсоток – до музики.

Наступна задача, яку ми наведемо в якості прикладу, безумовно має ірландське походження. На це вказує сам сюжет задачі – рахуємо яблука і брати працюють на полі за містом чи селищем, що не характерно для городних робіт римської спільноти. І задача ця складніша попередніх тим, що її можна вирішити двома способами – логічним мисленням з відніманням і діленням, або мат математичним – з одним невідомим.

Отже, умова задачі така: сестра в обід принесла братам яблука для того, щоб вони перекусили; коли сестра прийшла на поле, то брати спали, тоді сестра залишила яблука й повернулася додому; коли прокинувся старший брат і побачив яблука, він їх поділив на три частини, але одного зі своєї частки не доїв і пішов працювати; коли прокинувся середній брат, він теж побачив яблука, проте йому не було відомо, що старший брат їх уже ділив; тому він заново поділив яблука на три частки, але одного зі своєї частки не доїв і теж пішов працювати; коли прокинувся найменший брат, то було шість яблук. Питання: скільки яблук принесла братам сестра?

Підемо спочатку логічним шляхом, який пропонував Алкуїн: те, що дісталось молодшому братові (7 яблук) – це дві частки та ще одне яблуко, яке не доїв середній брат; тоді виходить, що дві частки складають $(7-1=6)$ шість яблук, а три частки $(6:2 \times 3=9)$ – дев'ять. Отже, коли прокинувся середній брат, то він побачив 9 яблук. Але ці 9 яблук – це дві частки та ще одне яблуко, яке не доїв старший брат; тоді виходить, що дві частки складають $(9-1=8)$ вісім яблук, а три частки $(8:2 \times 3=12)$ – дванадцять. Таким чином, коли прокинувся старший брат, було 12 яблук. Відповідь: сестра принесла своїм трьом братам 12 яблук [200, с. 112].

Ця загадка мала дуже довге життя. Її вирішували студенти факультетів мистецтв у середньовічних університетах (до речі, далеко не всі могли вирішити), а в епоху просвітництва розв'язання цієї загадки вже мало такий

вигляд: $(X:3 \times 2 + 1) : 3 \times 2 + 1 = 7$. Отже, ми маємо всі підстави стверджувати, що ця задача достатньо складного рівня та має різні варіанти вирішення. та творець її – найшвидше всього Алкуїн Йоркський.

Наступні загадки Алкуїна логічні і він ставив їх перед учнями різного віку. Перша з них, відповідно до вимог «латинської вченої поезії» була написаною у формі «каролінгського» віршу:

«Усьому світу ця трійця відома, бо так вважають вчені люди,
якщо тобі цікаво буде, то відповідь пізнаєш вдома.

Перший попереду всіх, він співає, легенди про нього складають люди,
зустріти найцікавіше буде – його, та нажаль лиш із часом стрічають.

Інший – нам хлопець менше цікавий, повз нас проскочить, не звернем уваги.

Хоча і вартий цей вершник поваги, люди пізніше лиш це усвідомлять.

Третього ти не побачиш ніколи, книги писали про нього чимало,
людям здається він дуже відсталим, десь там плететься, вже стерши підкови.

Людам здається – вони неспівзвучні, не поспішай теж так думати,
друже,

бо ж із дитинства всі три нерозлучні, рідні брати – вони віддані й дужі!» [201, с. 24].

Ця загадка Алкуїна має давню римо-ірландську традицію, бо в ті архаїчні епохи в людей із вершниками завжди пов'язували плин часу. Відповідь на неї доволі проста: перший вершник – це майбутнє, другий – теперішнє, а третій – минуле. Проте дітям не завжди легко було дати відповідь на подібний вірш, для цього вже необхідним був життєвий досвід.

Загадка Алкуїна «Про вовка, козу й капусту» – всесвітньо відома загадка, хоча на перший погляд, вона не дотепніша від попередніх. Найшвидше це також ірландська загадка. Її умови полягають у наступному: «Селянину необхідно перевезти на другий бік річки вовка, козу й капусту; але нажаль він має маленький човен і, щоб не втопитися, разом із селянином

може поміститися лише один предмет – або вовк, або коза, або капуста. Якщо він залишить вовка з козою, а сам буде перевозити капусту, то вовк з’їсть козу; якщо він першим спробує перевезти вовка, то коза в цей час з’їсть капусту; доки він буде плавати, на іншому березі буде відбуватися те саме. То який вихід із цього становища?

Логічний хід вирішення проблеми за Алкуїном: необхідно почати з кози; селянин перевезе її на інший берег і повернеться, щоб взяти вовка; проте, переправивши останнього на той берег річки, він посадить у човен козу й поверне її назад; потім селянин перевезе капусту й за четвертим разом – знову козу. Таким чином, коза кататиметься в човні двічі. Головоломка, здавалось би, на перший погляд, не складана, але сотні поколінь учнів не знали, як її розв’язати [201, с. 27].

До подібних суто логічних задач Алкуїна Йоркського належать і наступні три, які ми будемо розглядати в цьому розділі. Перша з них про кошик і 5 яблук, які в ньому знаходяться. Умови задачі такі: є кошик, в якому знаходяться 5 яблук, котрі треба розділити між п’ятьма хлопцями, причому так, щоб одно яблуко залишилося цілим у кошику. Як це зробити?

Алкуїн передбачав два способи рішення цієї задачі. *Спосіб перший:* кожне з чотирьох яблук треба порізати на 5 рівних частин. Тоді вийде ($4 \times 5 = 20$) 20 частинок яблук. Зважаючи на те, що хлопців 5, то необхідно ці частини порівну роздати ($20 : 5 = 4$). Тобто, кожному з хлопців дістанеться по 4 частини яблука, а п’яте залишиться в кошику.

Але є й інший, простіший спосіб логічного, а не математичного вирішення цієї задачі. *Спосіб другий:* четверо з п’ятьох хлопців отримають по цілому яблуку, а п’ятому дістанеться яблуко з кошиком. Таким чином, виконано умову задачі: поділено між усіма порівну й одне яблуко залишилося в кошику [201, с. 28].

Наступна задача, яка передбачала володіння знаннями чотирьох математичних дій в межах до ста. Умова задачі: як збільшити в півтора рази

число «66», не виконуючи жодної математичної дії? Відповідь на неї доволі проста: число «66» треба просто перевернути й отримати замість нього «99».

Наступна задача дуже нагадує попередню. Умова задачі: що треба поставити між двома числами – «5» і «6», щоб «6» залишалось більше «5-ти», а «5» залишалось менше «6-ти». Хід рішення цієї задачі передбачає звернення до попередніх правил граматики, засвоєних під час вивчення попереднього циклу – тривіуму. Відповідь достатньо проста: між двома числами необхідно поставити звичайну кому (5, 6).

Заключна задача, на якій ми зупинимося, аналізуючи логіко-математичну шкільну систему Алкуїна, переносить нас у серу абстрактного мислення, яке мало бути розвиненим в учнів «Палаціуму». Умови задачі: є міста, але в них немає будинків, є ліси, але в них немає дерев, є поля, але в них немає трави, є ріки, але в них немає води. Що ж це таке? Умови задачі непрості, але відповідь на них вичерпна – це карта [201, с. 29].

У своїй учительській практиці Алкуїн Йоркський широко використовував метод силогізму. Схоластичне мислення, що поступово вироблялося та вдосконалювалося в системі загальної шкільної освіти ранньосередньовічної доби, в основному йшло шляхом дедукції, а дедукція і свою чергу й ґрунтувалася на методі силогізму.

Основи силогізму були розроблені ще Аристотелем і стали історично першою логічною теорією дедуктивного мислення. Це послужило теоретичними засадами для наступної розробки формальної логіки. У працях римських мислителів, а пізніше – в середньовічній школі метод силогізму деталізували та уточнювали, залишаючи в цілому в тих межах, що були окреслені Аристотелем в «Органоні». До XVII століття метод силогізму вважався досконалим у своїй логічній завершеності. Він був майже єдиною можливою логічною теорією, що дійшла до наших часів у багатьох шкільних посібниках, складаючи традиційний логічний елемент гуманітарної освіти.

Силогізм як дедуктивний умовивід складався з двох висловлювань (посилань), наслідком такої ж логічної структури якого було народжування

нового, третього, висловлювання (висновку). Наприклад: «Бог не є людиною» (1), «Бог створив людину за подобою своєю» (2), «відповідно, не всі, хто має богоподібний вигляд, є Богом» (3) [248, с. 55].

Метод силогізму, застосований на практиці Алкуїном, також значно розвивав логічне мислення учнів. Іноді це виглядало так: учитель пропонував два власних висловлювання – «кит дуже схожий на рибу» (1), «але кит не є риба» (2). Третій умовивід мав зробити хтось із учнів. У даному випадку це повинно було звучати так: «не все, що схоже а рибу, є рибою» (3).

Іноді Алкуїн пропонував зовсім інший варіант. Він як учитель мав дати лише перше висловлювання, друге ж висловлювання та умовивід мали підібрати два учні. На практиці це відбувалося приблизно так.

Алкуїн: «Іноді людина може бути занадто красномовною» (1).

Перший учень: «Але красномовним може бути і Диявол» (2).

Другий учень: «Не всяка красномовність є чеснотою і йде від Бога» (3).

Метод силогізму широко використовувався Алкуїном Йоркським і в арифметиці. Тільки тут все виглядало набагато складніше і найчастіше передбачало математичну дію. Наводимо два приклади «математичного силогізму» Алкуїна. *Приклад перший:*

Алкуїн: «У Ісуса було 12 апостолів. Число дванадцять є досконалим числом, бо воно дорівнює $6+6=12$, а 6 – одиничне досконале число» (1).

Перший учень: «Так, числа 6 і 12 є досконалими числами. $12:2=6$; $12:3=4$; $12:6=2$. $6+4+2=12$. Це підтверджує досконалість числа. Але в Ісуса було 12 апостолів і один із ним зрадив його» (2) [248, с. 56].

Другий учень: «Навіть найдосконаліші числа можуть не відповідати благочестивим діянням людини» (3) [248, с. 56].

Приклад другий:

Алкуїн: «Коли кількість яблук відповідає кількості людей, які між собою їх ділять, це дуже добре» (1).

Перший учень: «Якщо 5 людей ділять між собою 5 яблук, то кожному з них дістанеться по 1 яблуку, якщо 5 людей ділять між собою 15 яблук, то кожному з них дістанеться по 3 яблука» (2).

Другий учень: «Краще, коли кількість того, що ділять, у двічі або тричі більше кількості людей, які це ділять між собою, бо тоді вони зможуть поділитися ще й з іншими» (3) [330, с. 57].

Заслуговує на увагу ще одна задача-силогізм, яка серед усіх інших є чи не єдиною, де прослідковуються елементарні знання з геометрії в учнів шкіл, започаткованих Алкуїном. І хоча це стосується лише виміру площі, ця задача все одно достойна уваги та аналізу:

Алкуїн: «Один чернець за день може обробити ділянку монастирського поля і підготувати її до сівби довжиною в 240 футів (± 80 м), а шириною в 210 футів (± 70 м)» (1). 50,400

Перший учень: «А другий чернець за день може обробити ділянку монастирського поля і підготувати її до сівби в півтора рази більшу, ніж перший чернець» (2). 75,600

Другий учень: «Якщо в цьому монастирі працюють на обробці поля 50 ченців, і всі вони будуть працювати так, як працює другий чернець, то за один день вони зможуть підготувати всі ділянки монастирського поля площею в до сівби» (3). 3,780,000 1,260,000 [330, с. 57].

Ця задача-силогізм є для нас особливо цінною. По-перше, вона дає можливість прослідкувати арифметико-геометричну дію, яку вмiли в умi здiйснювати учнi алкуїнівських шкіл, а отже: перший чернець підготує площу до сівби довжиною в 240 футів, а шириною в 210 футів (240×210) – 50400 футів²; тоді другий чернець підготує до сівби площу в півтора рази більшу, ніж перший чернець ($50400 \text{ футів}^2 \times 1,5$) – 75600 футів²; якщо всі ченці будуть працювати так, як працює другий чернець, то вони підготують до сівби площу всього монастиря ($756000 \text{ футів}^2 \times 50$) – 3,780,000 футів².

По-друге, ця задача-силогізм дає нам відповідь на запитання, скільки землі в епоху Каролінгського Відродження могло належати 50 ченцям і

скільки землі вони могли разом реально обробити. Виходить – 3,780,000 футів². будемо вважати це за середній показник. Якщо фут в часи Карла Великого дорівнював приблизно 30 см, то маємо такі показники $(3,780,000 \text{ футів}^2 : 3) = 1,260,000 \text{ м}^2$ мали ченці для сівби. Якщо розібратися, то це вже й не така велика площа, проте чи земля для сівби була єдиною в цих ченців? Можливо вони мали ще й «примонастирські» ділянки. Ми цього точно не можемо знати.

По-третє, ця задача-силлогізм надає нам ще й ті відомості, що учні монастирських і капітульних шкіл, а також школи-палаціуму вміли рахувати, множити й робити обчислення «в умі» до кількох мільйонів, прекрасно знали, що таке площа і як її вимірювати.

По-четверте, навіть якщо цього й не було на практиці, і Алкуїн записував бажані, а не дійсні результати, то ми все-таки маємо право стверджувати, що він ставив мету досягнути таких результатів і робив спроби її втілити у власній викладацькій діяльності. Шкода лише, що про вивчення геометрії в школах Алкуїна окрім цієї задачі немає жодних інших свідчень, які б дійшли до нашого часу [330, с. 60].

Отже, ми спостерігаємо педагогічний інваріатизм у формуванні другого висловлювання та умовиводу при застосуванні Алкуїном методу силлогізму. Друге висловлювання та умовивід могли бути і зовсім не такими, які представлені в його «Арифметиці». Це залежало від мислення учнів, котрих учитель обирав для побудови висловлювання й умовиводу. Але, безумовно, така «учнівська свобода», була на практиці найшвидше певною мірою обмежена. Якщо учні будували друге висловлювання й умовивід не тому напрямі, куди їй націлював Алкуїн, то він їх зупиняв і поправляв. А в його «Арифметиці» найшвидше записані найкращі відповіді учнів, або це відповіді самого Алкуїна. Але це лише наше припущення.

Виходячи зі змісту арифметичних, логічних та силлогічних загадок (головоломок, умовиводів) Алкуїна, ми можемо прийти висновку, що у своїй

вчительській роботі він використовував різноманітні методи для організації навчально-виховного процесу та засвоєння учнями знань:

- метод поступового ускладнення математичних задач, який полягав у тому, що завдання з кожним разом ставали складнішими;
- метод словесного пояснення, коли перед побудовою другого висловлювання й умовиводу вчитель наводив приклад того, як має виглядати запропонований силогізм;
- метод поєднання арифметичного й логічного, коли задача мала на меті не лише виконання математичної дії, а й застосування логіки при її вирішенні:
- метод варіативного вирішення задачі, відповідно до якого одну й ту саму задачу можна було вирішити математичним або логічним шляхом;
- суто логічний метод вирішення задачі, коли математична дія в ній була зовсім не потрібна;
- схоластичний метод, відповідно до якого кожне число мало свою божественну сутність, поділялося на досконалі й недосконалі числа;
- метод силогізму, що був описаний вище.

Математична модель Алкуїна не була цілісною, представляла собою поєднання різних складових. Та мабуть саме ці складові й забезпечили їй довге життя, бо впродовж усього класичного Середньовіччя в університетах використовували цю модель. Якщо застосувати метод дедукції до алкуїнівської математичної моделі й розібрати її на окремі складники (міні-моделі), то ми отримаємо таку структуру:

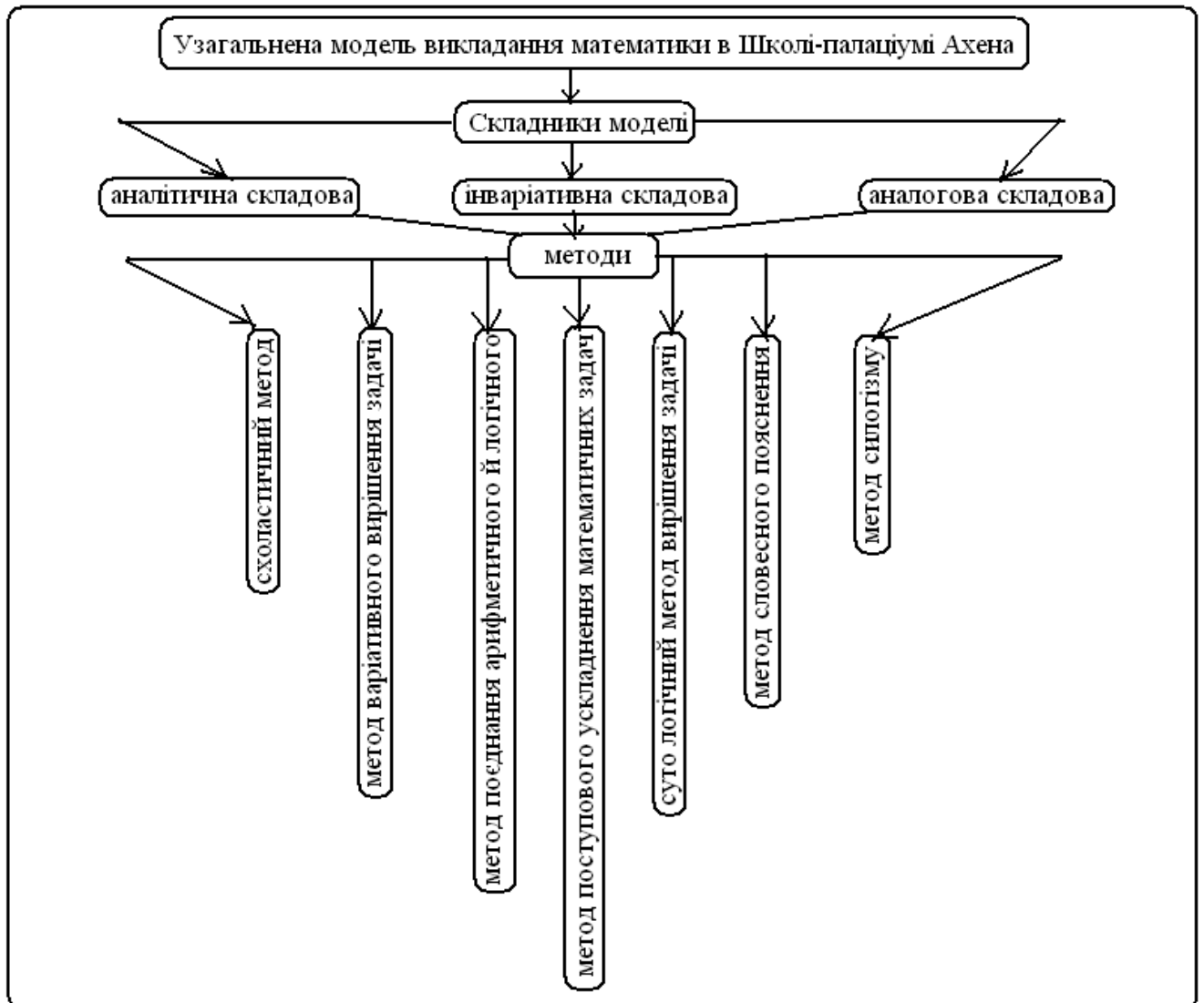
- аналітична складова моделі, яка передбачала перегляд попередньої римської математичної спадщини та відбір із неї необхідної кількості матеріалу для вивчення математичних дисциплін «квадрівіуму» в нових умовах. Якщо порівняти інші науки (мистецтва), то арифметика найменше трансформувалася в порівнянні зі своєю античною попередницею;
- інваріативна складова моделі, відповідно до якої окремі задачі можна було вирішувати двома або кількома способами, найчастіше логічним або

математичним, іноді різними варіантами математичного способу. Інваріативна складова передбачала також при застосуванні силлогічного методу появу принципово нових тлумачень першого висловлювання, дискусійніть у навчанні, що найшвидше була обмеженою;

- аналогова складова моделі, за допомогою якої до попередніх конструкцій включався новий матеріал із ірландських напрацювань щодо вирішення арифметичних дій, необхідних у повсякденному житті, або навпаки включення біблейського компонента, який передбачав символічне тлумачення чисел і математичних дій [330, с. 288].

Усі три складові моделі передбачали *узагальнену модель* викладання математики в середньовічній школі (монастирській, капітульній, палаціумі), що мала на меті передати наступному поколінню необхідну суму знань для підтримування традицій і порядків у державі. Наскільки все спрацьовувало, сьогодні сказати важко. Звернемося знову до цитати Алкуїна Йорського: «Практично всі діти можуть засвоїти граматику, діалектику та риторіку. Набагато складніше з математичними мистецтвами. Не кожний осягне арифметику і геометрію. Ще складніше з музикою. Голос і музичний слух даються людині від Бога і лише голосу притаманно звеличувати Творця» [231].

Виходячи з даних тверджень Алкуїна, можна прийти висновку, що спрацьовувало далеко не все, проте сама система (модель) все ж була розроблена і якщо навіть вона повністю себе не виправдала в добу Каролінгського відродження, то в наступні епохи вона користувалася значною популярністю. Як уже зазначалося, її використовували в своїй викладацькій діяльності Петро Достопочтений, П'єр Абеляр, Альбер Великий. Загадки-головоломки Алкуїна були й залишаються популярними в усі часи. Навіть В. Сухомлинський застосовував окремі з них в учительській практиці. Шкода лише, що про вивчення геометрії в школах Алкуїна ми маємо дуже мало свідчень [330, с. 8].



*Рис. 2.2. Узагальнена модель викладання математики
в школі-палаціумі Ахена*

Таким чином, проаналізувавши й підсумувавши весь реально існуючий матеріал, який неушкодженим дійшов до нас від епохи Каролінгського Відродження з проблеми римо-ірландської спадщини в логіко-математичних загадках шкільного циклу, ми маємо право зробити такі висновки: 1) задачі, які впроваджував Алкуїн Йоркський і його наступники на європейському континенті в роки правління Карла Великого, були частково римського, частково ірландського походження; окремі задачі (головоломки) народжувалися в його уяві безпосередньо під час роботи з дітьми вже в Імперії; 2) всі задачі Алкуїна умовно можна поділити на арифметичні, математико-логічні, логічні, задачі-головоломки, арифметичні з елементами

геометрії, задачі-силогізми; 3) задачі-силогізми в контексті всіх попередніх задач виглядають найскладнішими, бо вони вимагали від школярів великої зосередженості, попередньо натренованого логічного мислення й уміння обраховувати «в умі» числа до кількох мільйонів і здійснювати складні математичні дії; 4) у своїй педагогічній практиці Алкуїн Йоркський застосовував такі методи організації занять, як метод поступового ускладнення математичних задач, метод словесного пояснення, метод поєднання арифметичного й логічного, метод варіативного вирішення задачі, суто логічний метод вирішення задачі, схоластичний метод, метод силогізму; 5) у творчій діяльності Алкуїна вимальовується узагальнена модель викладання математики в монастирських і капітульних школах Імперії, а також у Школі-палаціумі, що поєднувала в собі такі складові міні-моделі, як аналітична, інваріативна та аналогова. Математична модель Алкуїна ввійшла до середньовічної університетської системи освіти практично в незмінному вигляді, його збірником задач користувалися студенти різного віку аж до кінця XIX століття. Римо-ірландський досвід вирішення математичних задач не втратив своєї актуальності й сьогодні, тому, на нашу думку, вчителям математики не варто забувати його, а навпаки доцільно активно використовувати в умовах сьогодення.

2.4. Римо-ірландська вчена традиція в діяльності учнів і послідовників Алкуїна Йоркського

Як ми вже розглядали в попередніх підрозділах, система освіти, що існувала на землях франків, до прибуття на них Алкуїна Йоркського знаходилася в повному занепаді. За словами його літописця Ейнгарта: «... коли Карл нарешті став повноправним правителем в західних країнах світу, заняття науками майже повсюдно були забутими, а тому люди холодно ставилися до поклоніння перед істинним Богом... До короля Карла в Галії вже майже ніхто не займався вільними мистецтвами» [263, с. 99]. Після

Алкуїна подальшим розвитком і поповненням римо-ірландської вченої традиції на територіях континентальної Європи займаються його достойні учні.

Алкуїну вже було трохи більше 50 років (781 р.), коли йому довелося поїхати до Риму для отримання паллія для свого учня Еанбальда, якого за підтримки його авторитетного вчителя обрали новим Йоркським єпископом. Отже, ми спостерігаємо таку картину: вчитель котрий займає скромну посаду йоркського прелата, поступається учню в обранні його архієпископом і заради цього їде в мандри просити папу. У цьому був увесь Алкуїн і його ставлення до своїх учнів.

Коли на долю Алкуїна випало остаточно переселитися до Імперії Франків, то він сюди теж прибув не один, а привіз цілу групу своїх «учених» улюбленців. Він так про це написав в одному із своїх листів до імператора Карла: «Мені, вашому покірному рабу, не вистачає глибоких навчальних керівництв, які я мав на батьківщині завдяки старанням і турботам мого доброго і благочестивого наставника, а деякі я здобув своїм власним потом. Пишу про це вашій величності в надії, чи не погодитися ви при вашому пориванні до всякої мудрості, щоб я привіз кількох своїх учнів з моєї батьківщини, бо зараз найнеобхідніше для нас – це пересадити таким чином квіти Британії у Францію: нехай сади цвітуть не лише в країні Йорку, а хай і на землях Тура почне рости рай із садами». Тобто, Алкуїн прямо заявив, що його мета і завдання це «...пересадити квіти Британії у Францію» [65, с. 31].

Як колись йоркський прелат очолював архієпископську школу в Британії, так тепер став на чолі Палаціуму Карла й його Академії. Характер його діяльності на землях франків не змінився: впродовж свого перебування тут аж до смерті (804) Алкуїн невтомно піклувався про розповсюдження римо-ірландської духовної культури серед франкського духовенства. Його дуже любила вся родина короля Карла та королівське оточення, його вважали першим серед членів академічного гуртка, він був першим радником короля з усіх питань культури.

І все ж таки, Алкуїн був не стільки вченим, скільки справжнім творчим учителем, вчительство посідало перше місце в його натурі і це відчувається по змісту й характеру всіх його творів. Вони виникли в процесі викладання в якості посібників і підручників. діалогічна форма окремих його педагогічних творів, найшвидше була не в пошану попередніх традицій, а й відголоском його справжніх дієвих шкільних уроків.

Підручник із граматики складений Алкуїном у формі діалогу між двома учнями. Це 14-літній франк і 15-літній сакс, вони удвох розбираються в граматичних проблемах. Їм допомагає вчитель. Цей підручник був написаний так вдало, що в Європі ним користувалися по XV століття включно. Підручник із риторики окрім положень самої науки містив у собі ще й додатки з етики, а посібник із діалектики на зразок граматики був побудований у формі діалогу самого Алкуїна з королем Карлом. Окрім цього, Алкуїну ще належать коментарі і трактати: невеличкий трактат «Про орфографію» (де він постійно посилається на Беду Достопочтенного), коментар до латинської граматики Прісціана, астрономічний трактат про місяць і високосний рік і збірник арифметичних «задач для розвитку ума юнаків», який ми вже аналізували в попередньому підрозділі [9].

Із богословських його творів (для викладання у вищій Турській школі) повною мірою зберігся трактат «Про лики святої Трійці», а на велике прохання його учнів і друзів їхній учитель спеціально написав кілька «Житій» (одне з яких навіть у віршах). Про обсяги постійного листування Алкуїна свідчать його 300 листів, що дійшли до нас (а їх могло бути й набагато більше). Для дослідників-істориків це листування представляє дорогоцінне першоджерело свідчень про вище франкське товариство та його особисті потреби та інтереси. І більшою мірою він все це робив для своїх учнів [7; 10; 18; 19].

Алкуїн навчав королівських дітей латинській мові, мистецтву піітики, астрономії, арифметиці та іншим наукам. та на цьому не вичерпувалася його «вчительська роль» у палаці Карла Великого: Алкуїн був з імператором під

час війн. під час проходження асамблей, де затверджувалися закони. І Карл ніколи не зневажав його порадами. «без Алкуїна Карл Великий не був настільки великим». Алкуїн був учителем і наставником короля Карла. Але окрім цього їх поєднувала їх поєднувала справжня дружба, що ґрунтувалася на взаємній повазі. Під впливом Алкуїна Карл задумав і майже втілював об'ємну програму докорінних освітніх реформ, й Алкуїн розпочав здійснення цього замислу з розробки засад реформи та написання «керівництв» для шкіл різних рівнів. Ці реформи охопили всі дисципліни.

Для його учнів і послідовників великою заслугою Алкуїна стало те, що він першим чітко сформував граматичні правила сучасної йому латинської мови та значно спростив орфографію. Це робилося не стільки для вдосконалення самої орфографії та граматики, скільки для того, щоб привести до ладу літургічні книги. Алкуїн із великим натхненням виправляв помилки та неточності, якими від часів Риської імперії, враховуючи неухильне ставлення писців, були переповнені християнські манускрипти. Він прекрасно виготовляв копії книжок, але не лише займався їхнім механічним переписуванням, а й розробив власну каліграфічну школу в монастирі Сан-Марто в Турі (Франція), звідки вийшли окремі копії стародавніх манускриптів, що збереглися до наших часів і розповсюдилися по всьому світу [367 с. 62].

Алкуїн був одним із найвпливовіших людей свого часу. Проте його літературні твори більшою частиною або анонімні, або писалися під псевдонімом Флакк Альбін. Це вказувало на його глибоке шанування античних традицій.

Та вже під кінець його творчої біографії ім'я Алкуїн стало переважати. Безумовний педагогічний талант йоркського прелата, його великий викладацький досвід із дітьми різних вікових категорій, приналежність до римо-ірландської вченої традиції визначили його беззаперечне лідерство в освітній реформі і навіть серед своїх учнів і послідовників аж до появи в країнах Західної Європи перших середньовічних університетів.

Як уже зазначалося, саме під впливом Алкуїна Карл Великий видав свій «Капітулярій про світ», що мав силу закону. Алкуїн сформував основні його положення. Імператор у цьому документі «закликав» своїх чад (дітей) «... не лише не зневажати вивченням словесних наук, але й з усією покорою до Бога з належними зусиллями вивчати їх, щоб ви могли легше й краще усвідомлювати таємниці Божественного Писання. Бо на сторінках його зустрічається дуже багато образних виразів і троп, тому, без сумніву, лише той, хто зуміє прочитати Писання, кращим чином зрозуміє його зміст і той без сумніву отримає кращу наукову підготовку. Обирати ж для цього треба таких мужів, які, з одного боку, мають бажання й здібності для навчання, а з іншого – мають нахил навчати дітей. Робити це треба з такою метою, яка приписується нашим благочестям.

А бажання наше полягає в тому, щоб ви, як належить воїнам Церкви, стали шляхетними та вченими, цнотливими за образом життя і вільно могли в розмові висказати власну думку: щоб кожний, хто побажає бачити вас в ім'я Господнє і для християнської вашої бесіди, навчався не лише вигляду вашому, а й вашій мудрості, слухав, як ви читаете чи співаєте, і навчений вами, повернувся б додому, завдяки милості всемогутнього Господа» [35, с. 63].

Безумовно, що при аналізі стилю цього «Капітулярію» відчувається рука Алкуїна, його вчені пріоритети. Бесіда, спів, Святе Писання – це все те, що входило до найвищих цінностей йоркського прелата.

Як істинний педагог за покликанням, Алкуїн переживав і за рівень освіченості священників, який потребував великих вдосконалень. Тому у «Капітулярії про науки» мова велася про те, кожна єпископська кафедра і при кожному діючому монастирі мала відкрити власну школу. До того, як «Капітулярій» набув чинності, Алкуїном уже була складена програма з богословських наук та визначений термін навчання.

Паралельно з богословською освітою Алкуїн разом із Карлом мріяли підняти на належний рівень і грамотність серед простого люду. У 794 році

король зобов'язав усіх священників навчати народ основним істинам віри у Святу Трійцю, пояснювати кожную молитву та Символ Віри. І не лише в цьому, а й у наступних «Капітуляріях» буде повторюватися ця вимога: «Усі миряни, під страхом тілесних покарань, повинні зобов'язатися знати Символ Віри та милитви Господні. Ті, хто цьому не навчиться, повинні витримувати покарання постом до того часу, доки не засвоять того й іншого. Королівські послы (missi) та графи (управителі міст) мають дуже уважно слідкувати за тим, щоб розпорядження ці були виконаними» [132, с. 315].

Безумовно, ми чудово розуміємо, що ці «Капітулярії» на сто відсотків не могли набрати чинності, бо в країні франків на ті часи не було такої кількості освічених людей, які могли б учителювати й забезпечити повну грамотність усього населення. Але вже той факт, що такі «Капітулярії про освіту» видавалися й у Карла було бажання бачити освіченим увесь свій народ, говорить багато про що.

На цих нелегких у ту епоху теренах в Алкуїна зібралось чимало учнів і послідовників його вчення, заснованого на римо-ірландській ученій традиції. Серед них були Сигульф і Адальберт, Альдріку і Дафн, Коридон і Рігбод, якого Алкуїн ревнував до захоплення останнім творчістю Вергілія. Багатьом із них Алкуїн дав античні імена й під ними його учні ввійшли в історію педагогіки, історію філософії, історію богослов'я. Ми не можемо зупинитися на творчості кожного з учнів йоркського прелата, а проаналізуємо розвиток алкуїнівської шкільної традиції на окремих особах та ті моменти, де спостерігається певний відхід або критика римо-ірландської спадщини.

У Біблії церкви Святого Юстина (Франкфурт) збереглася кольорова мініатюра: проходить урок під керівництвом Алкуїна; учень, який найуважніше з усіх слухає свого вчителя – це *Рабан Мавр*. У його часи ця церква будувалася і ним була висвячена [65, с. 451].

Майбутній абат Фульдський і архієпископ Майнцький, відомий німецький богослов, філософ, письменник, поет і лексикограф, автор другої за рахунком середньовічної енциклопедії після Ісидора Севільського (De

regum naturis), один із найвизначніших лідерів Каролінгського відродження Рабан Мавр (780-856) народився близько 780 року. Його родина була однією із найзначніших і найстародавніших (рід Магненціїв).

Його батько, поважна й могутня людина, був військовим і майже все своє життя провів на державній службі. Мати Рабана, фанатична християнка, намагалася виховати в сині потяг до знань і любов до Бога. Саме вона прийняла рішення, що в дев'ять років її хлопчик повинен стати ченцем Ордену бенедиктинців у Фульді. І дійсно, саме в монастирі він виявив великий інтерес і неменші здібності до науки. Швидко закінчивши Турську школу, в 801 році Рабан став дияконом, але його духовне керівництво забажало, щоб від продовжував навчання в Алкуїна й наступного року (802) Рабана відправили до Турської вищої школи, де молодий диякон ще навчався шість років. Він став улюбленцем Алкуїна і від нього отримав прізвисько «Мавр» в наслідування святому Бенедикту, який так теж колись називав свого улюбленого учня [65, с. 454].

Після закінчення навчання Рабан Мавр уже в якості прелата повертається до Фульдського монастиря. Тут йому доручили очолити монастирську вищу школу. Працюючи на заняттях зі своїми учнями, Рабан намагався передати їм усі ті методи викладання, знання й навички, яких він навчився в Алкуїна. У першу чергу це були інваріантність навчання і поступовість у засвоєнні труднощів. У своїй школі, де йому доводилося не лише проводити заняття, а й керувати закладом, він традиційно починав навчання з граматики, потім переходив до риторики та інших дисциплін. Фульдський прелат обов'язково урахував вік учнів, різний рівень їхніх здібностей, особисті нахили кожного, багато часу приділяв вивченню мов. Слава про якість викладання у школі Фульдського монастиря рознеслася не лише по всій Німеччині, а й далеко за її межами. Число бажаючих навчатися в Рабана зростало з кожним роком. У числі цих учнів були диякони, ченці, діти знатних і багатих людей того часу. Заняття Рабана захоплювали молодь.

Із числа його учнів в майбутньому з'являться відомі вчені-богослови, викладачі монастирських шкіл, настоятелі кафедральних соборів.

Від Алкуїна Рабан Мавр перейняв багато чого, і в першу чергу любов до грецької мови. У Фульдській школі він пропонував її вивчати всім здібним учням паралельно з квадрівіумом. Єдиним, хто міг зрівнятися з фульдським прелатом у знанні та якості викладання грецької, це був інший учень Алкуїна – Ангильберт, якого Алкуїн жартома прозвав Гомером.

Рабан Мавр був переконаним, що без знання грецької мови неможливо досконало розібратися й у латині. Його відома цитата, що «... як струмок із ключа, так і латина витікає з грецької і той, хто пройде повз цього ключа, ніколи не пізнає сили потоку струмка, з якого черпає щодня воду» стала хрестоматійною в середньовічному університеті [65, с. 455].

Праці Рабана Мавра ще за його життя стали вивчати в освічених колах Західної Європи й у кафедральних школах. Фульдський прелат, розвиваючи теоретичну частину «Арифметики» Алкуїна, стверджував наступне про числа: «Знання чисел не слід принижувати. Як необхідно їхнє розуміння в багатьох місцях Святого Писання, знає лише богослов. Нерозуміння чисел часто закриває доступ до розуміння того, що в Писанні викладено образно та має потаємний зміст. Справжній мислитель неодмінно зупинить увагу, коли прочитає, що Мойсей, Ілля та сам Христос постилися по 40 днів. Число 40 вміщує в собі 4 рази число 10. Це вказує на те, що безпосередньо пов'язано з Буттям, бо за числом 4 ми бачимо частини дня і року. День складається з ранку, обіду, вечора, ночі; пори року — з весни, літа, осені, зими. Хоча ж ми живемо в часі задля Вічності, до якої ми пориваємося, ми повинні утримуватися від утіх... Далі, в числі 10 ми можемо пізнати Бога і процес Творіння. Трійка вказує на Творця, сімка на Творіння, яке складається з Тіла та Духа. В останньому ми знову знаходимо Трійцю, бо повинні любити Бога всім серцем, всією душею всім помислом» [65, с. 319].

Отже, число 40 підкреслює можливості пізнати Всесвіт і також влаштуватися в ньому за божественними законами, спираючись на числові

перипетії повсякденного життя. Водночас ця цифра прогнозувала життя у нематематичному сенсі: учень учився не лише рахувати, а жити праведно, шляхетно та благочестиво. Геометрія, яка від початку була орієнтованою на землезнавство, обчислення площ, тепер уже знайомила з усім відомим на ті часи світом – землею, флорою, фауною, населенням. Сьогодні ми можемо класифікувати середньовічну геометрію як географію [330, с. 29].

У 818 році (за іншими джерелами – у 815-му) Рабан Мавр серйозно зайнявся літературною творчістю. Це настільки захопило його, що він уже не зміг перервати цих занять. Серед його літературних праць є безліч коментарів до Біблії, життєписи відомих святих (мартирологи), описи церковного та монастирського життя, проповіді, твори на моральні теми. Поряд із енциклопедією «Про природу речей» (у неї ще є інша назва – «Про Всесвіт», лат. *De universo*) і багато чисельними теологічними творами він також залишив у спадщині підручники з усіх шкільних галузей знання. До таких належать «Про виховання кліриків (найцінніше джерело з історії шкільної освіти в епоху раннього Середньовіччя), «Книгу про граматику», «Про винайдення мов», «Про піїтику» тощо. Всі вони слугували для його учнів навчальними посібниками та підручниками, а далі ними будуть користуватися й у середньовічних університетах. Церковна традиція приписує Рабану Мавру й авторство знаменитого католицького гімну «*Veni creator Spiritus*». Але це остаточно не доведено.

Знаходячись із 825 по 847 рік на посаді прелата Фульдського монастиря, Рабан Мавр на запрошення Людовика Благочестивого зайняв водночас посаду радника короля та його синів. Із 847 року він уже архієпископ міста Майнц. Окрім неперервної викладацької роботи та виснажливої літературної діяльності Рабан Мавр багато сил і часу віддавав церковній розбудові. За його ініціативою відновили багато старих монастирів і побудували нових [217].

У 847 році Рабан Мавр завершив свій енциклопедичний труд, який складався із 22 томів і присвятив його єпископу Хаймо з Хальберштадта. На

відміну від Ісидора Севільського нашого єпископа цікавили не стільки властивості слів і природа речей (*rerum natura et verborum proprietates*), скільки містичне тлумачення цих сутностей (*mystica earundem rerum significatio*) в душі біблійної екзегези. Дивно, що автор дав саме таку назву своєму творові, бо буквально *rerum natura et verborum proprietates* означає енциклопедичне об'єктивне констатування слів і сутностей. Енциклопедія Рабана Мавра таким чином уявляє собою компіляцію середньовічної біблейської герменевтики, що ґрунтувалася на тлумаченнях Святих Отців – Ієроніма Блаженного, Августина, папи Григорія I Великого та інших пізньоантичних і ранньосередньовічних авторитетах, яких він узгодив із текстами своєї енциклопедії.

У його праці не виділено сім частин, що відповідали б сімом вільним наукам (мистецтвам). Тобто, за зразок він не взяв «Етимології» Ісидора Севільського. Він розпочинає від найвищого блага (Бога Творця) і далі розміщає речі в порядку зникнення їхнього «космічного» значення. Усі томи енциклопедії в першу чергу символічно відповідали двадцяти двам книгам Старого Заповіту і трактувалися в якості пропедевтичного введення до Нового Заповіту [65, с. 457].

Рукописи цієї енциклопедії збереглися в багато чисельних кодексах IX – XV століть. деякі з них були настільки прекрасно ілюстрованими, що й сьогодні представляють шедевр кольорової середньовічної мініатюри. Прикладом може послугувати рукопис із Монтекассіно XI століття (Monte Cassino, Biblioteca dell'Abbazia, cod. 132).

Упродовж усіх Середніх віків католицька богословська наука визнавала Рабана Мавра як незаперечний авторитет. Данте Аліґ'єрі вивів його в друге коло раю. Про популярність енциклопедії Рабана свідчить і той факт, що вона однією з перших увійшла до числа інкунабул. Визначний діяч «Північного відродження» Адольф Руш опублікував її в 1467 році в Стразбурзі під назвою «*De rerum naturis seu de universo*». У німецькій науці XIX століття Рабана Мавра називали «першим наставником Німеччини

primus praeseptor Germaniae). Проте він залишається продовжувачем ідей Алкуїна Йоркського по впровадженню вченої римо-ірландської традиції в епоху Каролінгського відродження.

В окремих публікаціях ми можемо знайти твердження, що Рабан Мавр був «беатифікованим» і канонізованим католицькою церквою. Але ці твердження не зовсім відповідають дійсності, бо впродовж низки століть Рабан вшановується як святий католиками навіть не всіх регіонів Німеччини, хоча офіційно він ніколи не був канонізованим, проте його вшановують у лиці блаженних.

Наступним наполегливим послідовником впровадження вченої римо-ірландської традиції на території континентальної Європи був учень Рабана Мавра – *Валафрід Страбон* (808-849). Валафрід Страбон (Валафрід із Райхенау) – середньовічний поет і богослов, прелат монастиря в Райхенау, видатний учитель і наставник свого часу. Проте його більше знають як автора поеми «Садок» (Hortulus) і хронічки Тегана [308, с. 131].

Валафрід народився в Алеманії в дуже бідній родині. Як проходило його дитинство, нам практично нічого не відомо, але з його щоденника отримані відомості, що з 822 року він вже навчався в монастирі Райхенау. Зважаючи на те, що разом із іншим майбутнім талановитим теологом Годескальком він навчався в найкращих учителів монастиря – Веттіна, Гатто, Грімальда и Ерлебальда, можемо зробити висновок: його очевидно прийняли на навчання за гарні здібності. Уже в ранній юності Валафрід відкрив у собі великий поетичний дар і спочатку почав писати вірші, гімни, послання, присвячуючи їх друзям і вчителям (як і було прийнято в ті часи), а також міркування на богословські теми.

У цьому ж монастирі Райхенау він створив найвідомішу свою поему «Садок» (її інша назва «Садівництво», лат. Hortulus) з великим вступом-присвяченням прелату Грімальду. Це була відносно невелика поема, де в поетичній манері передавалися враження від саду Райхенауського монастиря. Певною мірою, вона є наслідуванням пізньоантичним літературним

пам'яткам, з якими Вáлафрід був дуже добре знайомим, в окремих її місцях відчувається стиль «Георгіків» Вергілія, прослідковується також її зв'язок із вченою поезією Алкуїна. Але все ж таки на перший план виходить власний стиль і враження від власного досвіду. Про те, що за всією цією «художньою ботанікою» знаходилася реальна практика ченця, свідчить той факт, що багато з перерахованих Вáлафрідом рослин згадувалися в «Капітулярії про імператорські помістя» Карла Великого («*Capitulare de villis*») [59].

826 року прелатом Гримальдом із монастиря Райхенау Вáлафрід був направлений до Фульдського монастиря на навчання до Рабана Мавра і найближчим часом став його улюбленим учнем. Це спілкування тривало три роки, але їх вистачило для того, щоб Рабан зміг передати Вáлафрїду весь запас своїх гуманітарних і математичних знань.

Про заняття музикою у Фульдському монастирі, коли там очільником був Рабан Мавр, можемо дізнатися з щоденника Вáлафрїда Страбона: «Починаючи від Пасхи цього року ми взялися за вивчення музики. Хоча я й не дуже здібний до виконання цього мистецтва, та все-таки з великою любов'ю приріс до нього. Тому я з великою цікавістю вивчав книги Боеція і читав Беду Достопочтенного, Алкуїна. Таттон, який колись сам був знаменитим музикантом і писав різні гімни й пісні, тепер читав нам детальні лекції про послідовність і взаємозалежність музичних тонів і про закони композиції. Потім він пояснив нам особливості органіки різних музичних інструментів, правила співу, різні нотні знаки, поступове походження і справжнє значення їх сьогодні. Майже кожний із нас у попередні роки навчався вже або співу, або грі на якомусь з інструментів, один грав на органі, що служив єдиним засобом акомпанувати храмовому співові, другий – на арфі, третій – на флейті, трубі чи тромбоні. Хтось намагався грати на цитрі чи трьохструнній лірі» [308, с. 132].

У 829 році за протекцією Гримальда і Хільдвіна, прелата Сен-Дені Вáлафрїда Страбона запросили до палацу Людовика I Благочестивого (сина Карла Великого) в Ахен для того, щоб він став вихователем шестилітнього

принца Карла. В Ахені Вáлафрід продовжив писати вірші та богословські твори. Саме тут він прославився як блискучий поет, стиліст і богослов.

На той час у країні відбувалися бурхливі драматичні події, політичне життя кипіло, поширювалося коло палацових інтриг. Але це ніяк не відобразилося на творчості Вáлафріда Стабона, мабуть зовсім не переймався політичними питаннями, а займався винятково викладанням. створював у цей час панегіричні гімни й проводив у Аженському соборі богословські «студії».

838 року, коли принцу Карлу виповнилось п'ятнадцять і навчання повного циклу гуманітарних і математичних наук було завершеним, Людовик Благочестивий у нагороду за викладацьку працю від дві у розпорядження Вáлафріда Стабона монастир і навколишні землі його рідного Райхенау. Здавалося б, всі мрії прелата були реально втілені [58, с. 513].

Але політичні смути торкнулися й цієї божої обителі і Вáлафрід Стабон у цьому випадку чомусь не залишився осторонь їх. Після смерті Людовика Благочестивого монастир Райхенау потрапив до сфери впливу Людовика Німецького, але Вáлафрід Стабон обрав своїм сюзереном Лотаря I і присягнув йому на вірність. За своїми переконаннями він бачив у Лотарі єдиного законного спадкоємця. Симпатії й переконання Вáлафріда Стабона цього часу є швидше легітимними, ніж політичними і чітко простежуються в титулах розділів до хронічки Тегана. Якщо про бунти проти Людовіка Німецького й особливо Піпіна Вáлафрід Стабон писав відверто і навіть негативно, то про невимірно більші злочини Лотаря I його коментарі максимально пом'якшені та не розкриті в особах. Чим пояснювалися такі симпатії, сьогодні проаналізувати важко.

Тому вже у 840 році, не покористувавшись і два роки своїми великими привілеями, Вáлафрід Стабон був змушений тікати від переслідуванб Людовіка Німецького та його прихильників у Фульдський монастир, а потім ще далі – у Шпайер. Тільки після вирішальної битви між онуками Карла Великого при Фонтенуа йому вдалося на короткий час повернутися до

Райхенау, де продовж сімох років Вáлафрід знову з великим натхненням зайнявся вчителюванням, занурився у лекції з богослов'я та зайнявся агіографією [58, с. 514].

Проте вже 849 року він був змушений вдруге розпрощатися з Райхенау та переховуватися від пошуків прихильників Людовика Німецького. Вáлафрід Стабон приймає рішення шукати підтримки у Карла II Лисого і той йому пообіцяв дати притулок. та по дорозі до палацу Карла Вáлафрід Стабон тяжко занеміг і несподівано помер. Було йому всього 41 рік. Його вчитель і наставник, Рабан Мавр, який був гірко вражений смертю свого улюбленого вихованця, напише епітафію на його могилу.

Окрім богословських і гуманітарних творів Вáлафрід Стабон є автором великої кількості досконалих із токи зору поетичної форми вірші, які, незважаючи на наслідування Вергілію та іншим античним поетам, є водночас яскраво й переконливо індивідуальними. Серед його поетичних творів – агіографічні поеми, духовна лірика, вірші «про випадок» і придворні панегіричні вірші. Отже, Вáлафрід Стабон, учень Рабана Мавра і послідовник ученої традиції Алкуїна Йоркського по праву вважається одним із найвизначніших діячів Каролінгського відродження [289, с. 132].

Але з точки зору історії педагогіки Вáлафрід Стабон залишив після себе ще одну дуже важливу особисту річ – свій щоденник. Саме завдяки йому ми сьогодні можемо дізнатися, скільки років діти в епоху Каролінгського відродження вивчали граматику, з яких частин вона складалася, як вони практикували цю граматику на менших учнях. Ми маємо свідчення із «Щоденника» про процедуру публічного відкритого іспиту, про те, що його приймали дванадцять «старійшин» на чолі з магістром. Ми знаємо, що ректор у ті часи всього лише входив до складу «старійшин», помічниками яких були секундарії (другі) та циркатори, а до складу питань із граматики входили й питання з біблійної історії.

Завдяки «Щоденнику» Вáлафрїда Стабона нам відоме співвідношення між кількістю учнів, які вивчали тривіум (500) і квадрівіум (20), про

вивчення грецької мови окремими учнями за бажанням, а також про те, що існували внутрішня і зовнішня монастирські школи. Отже, «Щоденник» Валафріда Стабона це неоціненний скарб для історії педагогіки.

Проте поширення римо-ірландської спадщини на землях франків призвело й до народження великої кількості ересей, а їхнє зростання реально загрожувало Церкві, яка в ті часи ще не мала таких сильних позицій, і Імперії, що в період правління Карла Великого лише формувалася. Тому на Шалонському соборі (813 р.) вимагали, щоб у нових єпископських школах «готували таких людей, які б змогли мати особливе призначення серед простого народу й сила науки котрих могла б протистояти не лише різним ересям, а й виступати надійною зброєю проти антихриста».

Ересі того часу для Церкви й держави були багаточисленними й небезпечними. У Каролінгській державі навіть діяли особливі таємні суди, що виявляли й фізично знищували небезпечних для християнства людей.

Зростання кількості різних тлумачень Святого Писання відобразився й у сфері філософії. У цей період закладаються дещо змінені основи схоластики, яка б могла вільно відповідати на нові питання, що постійно виникали з боку простого міського населення до богословів [65, с. 451].

Найвизначнішим представником нової філософії та богослов'я в цей період став *Іоанн Скотт Еріугена*, який багато в чому змінив наукові підходи Алкуїна Йоркського. Сьогодні він відомий у першу чергу як перекладач на латинську мову творів Григорія Ніського та Псевдо-Діонісія, до яких він написав власні неординарні коментарі. Широко популярними в ті часи були і його коментарі до Євангелія від Іоанна та на твори Северина Боеція. Еріугена також написав трактат, де висказав своє ставлення до сімох вільних мистецтв. У праці «Про Божественне передвизначення», яку він закінчив 851 року, Еріугена доводив, що передвизначення існує лише до добра, а не до зла. При цьому він посилався на ідеї Пелагія, котрого засудила Церква у V-му столітті як еретика. І праведник, і грішний – всі потрапляють до пекельного вогню, але для праведників цей вогонь є приємним і корисним,

а для грішників він переповнений болі. Тобто, доля людини в потойбічному світі залежить винятково від неї самої [156, с. 68].

Головною працею Еріугени стала «Про розділ природи», над якою він працював із 862 року по 866 рік. Книга уявляє собою традиційний для тих часів діалог між учителем і учнем. У ній відчувається сильний вплив пізньолатинських і грецьких авторів Августина, Псевдо-Діонісія, Максима Сповідника. На сторінках цієї книги автор викладає свої міркування про Бога, про можливість людини пізнати його. Християнську віру Еріугена вважає передумовою до знань, проте він переконаний, що пізнання Бога неможливе без його проявів.

На думку О. Менья, «... маючи раціоналістичний склад розуму, і схиляючись перед його силою, Еріугена в той же час знаходиться на порозі, що відділяє раціональне пізнання від містичного осяяння» [184, с. 83]. Твір Еріугени «Про розділ природи» був засуджений сьборами IX століття. Уявлення філософа про «всеприсутність» Бога в цьому світі викликали його звинувачення в пантеїзмі. Вперше до її вивчення повернулися в Оксфорді аж у 1681 році і майже відразу внесли її до «Індексу заборонених книг». Елементи пантеїзму дійсно дуже сильно відчутні у творах Еріугени. Тому саме завдяки йому ці ідеї, що вели свої витoki від римо-ірландської вченої традиції, проникли й розповсюдилися в університетському середовищі середньовічної Європи.

Про всебічний інтерес до світу, що був значною мірою спровокованим Каролінгським відродженням, свідчить і рецепція римського права. Застосування його було необхідним для королівської влади, яка ще лише набирала силу. Це право обґрунтовувало та розвивало ідею монархічної влади. Воно було необхідним для міської економіки, що дуже стрімко формувалася й потребувала підтримки. У римське право якоюсь мірою була закладена ідея приватної власності. У ньому також простежувалися думки про рівність усіх за правом природи, рівність усіх перед законом, без яких суспільство просто не могло обійтися [184, с. 84].

У літературі пізньокаролінгського періоду теж можна віднайти принципово нові явища. Практично в ці часи формується потужна світська традиція. У творчості одного з найталановитіших й оригінальних поетів цього часу Седілія Скотта з'являються мотиви спеціально задуманої вульгаризації та висміювання традиційних форм сучасної форм поезії. Дослідники проводять прямі аналогії між його творами та поезією вагантів. Особливо це стосується «Вірша про абата Адама». Інтерес до історії призводить до появи у світських колах історичних поем, переповнених патріотизму. Цей патріотизм у реальному міському житті є характерною рисою світської поезії. До загального числа духовних напрацювань Каролінгської епохи вплітається й жіноча творчість. Про переплетіння християнських і язичницьких уявлень свідчить творчість графині Дуоди Септиманської [43].

Таким чином, ми простежили життєвість римо-ірландської вченої традиції в діяльності учнів і послідовників Алкуїна Йоркського і прийшли висновку, що Каролінгське відродження не обмежалося роками правління Карла Великого та йоркського прелата в Ахені і Турі. Інтелектуальні здобутки ірландських монастирів достойно продовжили й розвинули Рабан Мавр, Валафрід Страбон, Іоанн Скотт Еріугена та інші діячі цього франкського ренесансу. Вчена римо-ірландська традиція розповсюдилася на міста таких майбутніх держав, як Франція, Німеччина, Італія. Окрім підвищення загального рівня духовної культури та поглиблення основ християнської віри на франкських землях сформувалася педагогічна традиція викладання циклу гуманітарних і математичних дисциплін. Цей педагогічний процес мав свою логічну структуру: в його лоні зародилася початкова чотирьохрічна школа, підвищена початкова школа (7 років) та середня школа. З'явилися й поодинокі вищі школи. У нових умовах посилення еретичних рухів у Європі учні й послідовники Алкуїна Йоркського розвивають основи богослов'я, розширюють наукові межі філософії. «Капітулярії про освіту» Карла Великого та його нащадків, що зобов'язували

священників просвічувати народ, призвели до народження світської поезії та літератури. Всі ці процеси не були б перерваними, якби онуки Карла Великого не поділили імперію за умовами Фонтенуа.

Висновки до розділу 2

Отже, проаналізувавши місце римо-ірландської вченої традиції в шкільній системі епохи Каролінгського відродження ми можемо прийти висновку, що досягнення ченців «Зеленого острова» були успішно «пересажені» на ґрунт континентальної Європи. Незважаючи на те, що спроби зробити це почалися ще із VII століття, успіху вони досягли лише з появою у Франкському королівстві Алкуїна Йоркського.

У працях зарубіжних дослідників (Ф. Лоренц, А.Ф. Уест, Р.Б. Пейдж, Є.М. Вільмот-Бакстон) діяльність Алкуїна у Франкській державі розглядається з різних боків: аналізується його епістолярна спадщина, досліджується життєвий і творчий шлях провідного європейського вчителя та наставника, визначається дієвість їхнього союзу з Карлом Великим, вплив Алкуїна на культурну політику держави, його значення і місце у діяльності «вчених мужів» Ахенської академії Карла Великого.

Для нашого дослідження велике значення мав аналіз особливостей організації навчально-виховного процесу в монастирських, «капітульних» школах і Палаціумі Імперії Карла Великого. Після кількох століть глибокого занепаду культури та освіти на теренах колишньої Римської імперії завдяки енергійній діяльності Алкуїна за підтримки короля Карла почалося активне впровадження римо-ірландської спадщини в навчально-виховний процес шкіл при монастирях, капітульних (світських) шкіл, що отримали таку назву у зв'язку з королівським «Капітулярієм про освіту» 787 року.

Ми дослідили теоретико-практичні основи початкової школи з чотирьохлітнім терміном навчання, де діти не лише вивчали граматику в складі етимології, орфографії та метрики та біблійної історії, але й

практикували викладання на менших учнях; значний інтерес представляє й початкова школа підвищеного типу, де окрім складових частин граматики вивчався повний курс гуманітарних дисциплін того часу (тривіум) – риторика й діалектика.

Закінчення середньої школи вимагало знань із дисциплін математичного циклу (квадрівіуму), що включав у себе арифметику, геометрію, астрономію та музику. Враховуючи те, що всі предмети вивчалися паралельно, на виз відводилося три роки. Таким чином, для закінчення середньої школи необхідно було в ній навчатися десять років.

У Франкському королівстві, а пізніше – Імперії, було започатковано три вищі школи: Ахенська, Фульдська і Турська. У них на першому місці знаходилося поглиблене вивчення богослов'я. З розробками всіх програм (керівництв) стояв Алкуїн Йоркський, який намагався організувати навчально-виховний процес у школах так, як це було в подібних закладах Ірландії та Британії. У школах були організовані вчені ради з дванадцятьох «старійшин» із магістром на чолі. Ради приймали відкриті публічні іспити учнів з усіх дисциплін.

На особливу увагу заслуговує римо-ірландська спадщина в логіко-математичних загадках шкільного циклу та її проекція на сучасність. Логіко-математичні загадки (головоломки) Алкуїна не вичерпали себе й сьогодні й практикуються видатними педагогами сучасності. Вони достатньо складні для логічного мислення дітей нашого часу, що підтверджує достатньо високий рівень математики тієї далекої епохи. Дещо архаїчними сьогодні виглядають задачі-силіогізми, проте й вони гідні уваги, бо змушували школярів у ті далекі часи бути винахідливими й обчислювати «в умі» складні для них математичні дії.

Римо-ірландська вчена традиція після смерті Алкуїна Йоркського була продовжена його учнями і послідовниками – Рабаном Мавром, Валафрідом Страбоном, Іоанном Скоттом Еріугеною та іншими, які перейняли досвід та методику викладання Алкуїна й поглибили її. Римо-ірландська традиція

розійшлася по країнах Західної Європи, зазнаючи певних трансформацій через політичні реалії часу. З іншого боку, вона породила чимало еретичних учень і на якийсь короткий час похитнула підвалини офіційної церкви. Але їй судилося відродитися разом із першими європейськими університетами.

Основні положення розділу 2 висвітлено в таких публікаціях автора: [222; 227; 229; 230; 231; 232; 237; 238; 239; 241; 242; 243; 244; 340].

РОЗДІЛ 3. ЗНАЧЕННЯ РИМО-ІРЛАНДСЬКИХ ОСВІТНІХ ТРАДИЦІЙ ДЛЯ СТАНОВЛЕННЯ ПЕРШИХ ЄВРОПЕЙСЬКИХ УНІВЕРСИТЕТІВ

У розділі 3 з'ясовано якісно-кількісні і змістовні показники римо-ірландської і каролінгської спадщини в освітньому процесі перших європейських університетів; показано становлення університетських форм навчання: від освітньої системи Алкуїна Йоркського до системи П'єра Абеляра (778–1142 рр.); визначено поєднання римо-ірландської та греко-арабської математичних традицій у дисциплінах природничо-математичного циклу вищих шкіль і перших європейських університетів (кінець X – початок XIII століть); виявлено дієвість римо-ірландської вченої традиції в освітньому процесі України наприкінці XIX – початку XX століть.

3.1. Якісно-кількісні і змістовні показники римо-ірландської і каролінгської спадщини в освітньому процесі перших європейських університетів

Результат діяльності цих різноплемих культурних сил, зібраних до Ахенського палацу, з'явився дуже швидко. Уже у 800-му році на історичну арену виходять німецькі учні цих іноземних, і в першу чергу, англосакських учителів. Їхню значимість для Європи важко переоцінити. Її так визначив М. Гаспаров: «Це були ті нові люди, на яких бажав опертися Карл Великий у своїй державній політиці» [72, с. 20].

Таким чином, напередодні виникнення в країнах Західної Європи на основі викладеної нами в «Розділах 1-2» інформації, можна підійти до думки, що найважливішим наслідком розвитку римо-ірландської вченої традиції на каролінгських землях стало формування першої в історії варварських країн моделі універсальної освітньої системи, що характеризується цілою низкою чинників, виведених нами (їх дванадцять):

- у цій системі було зроблено перший акцент на людині, була здійснена спроба осмислити й усвідомити її роль і місце в цьому житті, її значення для розвитку знання, шкільної системи й науки;

- наступний визначний акцент було зроблено на індивідуалізмі, природно, настільки зроблено, наскільки це було можливо в ту епоху. Проте особа наставника-вчителя була визначена надпріоритетною таким чином, що навіть королі підлягали контролю такого наставника. Великих наставників іменували «докторами церкви», вони мали право тлумачити Святе Писання, тобто інтерпретувати для простого населення Слово Боже;

- у цій системі мінімально, але все ж спрацьовував раціоналізм, який простежується вже й у початковій школі, при вивченні метрико-арифметичної системи, уведеної Алкуїном Йоркським на основі римо-ірландської вченої традиції. У монастирських школах усі заняття та й увесь робочий день були раціонально від структуровані з точки зору здорового глузду, предмет викладався за схемою від простого до складного;

- уперше на континентальній Європі з'являється й починає розвиватися та розповсюджуватися ідея всезагальної освіти в межах християнської традиції та тієї частини відібраного античного знання, що узгоджувалося з Христовою вірою й освіченістю уперше проголошується почесною. Як нам відомо, на вимогу Алкуїна Карл Великий видав «Капітулярій про освіту» 787 року, де були сформовані всі вимоги до ченців і єпископів Імперії стосовно відкриття шкіл та системи викладання з одного боку, про обов'язковість навчання всіх вільних громадян – з другого [130];

- уперше було визначено орієнтацію учнів на суспільно-корисну працю, на наставницько-педагогічний догляд старших учнів початкової школи за меншими (що вже стимулювало їх у майбутньому бути наставниками). Ми не можемо стверджувати, що це були уроки праці в нашому сучасному їх розумінні, але те, що всі учні кілька годин на день займалися фізичним трудом і господарством – це не викликає сумніву;

- у цій системі вперше поєднали індивідуальну, студійну та класну освіту. Кожен учень, навчаючись за каролінгською системою, не міг пройти повз жодної теми, уникнути самостійної підготовки до занять і самостійного опрацювання матеріалу, уникнути поточного контролю й ґрунтовної підготовки до іспиту, хоча методи контролю були достатньо жорсткими (1) переконання, 2) особистий приклад наставника, 3) покарання. Наприклад, тілесні покарання для дітей, виходячи з окремих фраз, Алкуїна Йоркського, сприймалися ним як належне при гарному вихованні;

- здійснювалося пробудження інтересу до оточуючого світу та навчання з допомогою «світських» прикладів (учителі складали задачі про ті предмети, що оточували учнів у реальному житті, вивчали музику й астрономію, споглядали філософію), вже на перший план не висувалася «аскеза» перших фанатиків-християн, яка проголошувала гріховним цей тимчасовий світ і закликала до невігластва та боротьби з людськими природними потребами, до занедбання тіла, до очікування духовного життя в Царстві Божім;

- третій значний акцент робився на мові (у даному випадку – латині): мова вивчалася з наукових підходів у поєднанні всіх основних складових (фонетики, морфології і синтаксису), філологія, в свою чергу, хоча формально й уважалася служницею богослов'я, проте богослов'я вже шукало шляхів до філософії. Навчання в граматичній школі в епоху Каролінгського відродження було найдовшим – воно тривало чотири роки. Це вже красномовно говорить про значення цієї науки (мистецтва) ;

- у цій системі вперше від початку епохи Середньовіччя навчання починалося в ранньому дитячому віці. На рубежі VI – VII століть в монастирях Ірландії, а далі й в Імперії франків з'являється особа категорія учнів – *pueri oblati* (дослівно – хлопчики на пожертву церкви), яких батьки від народження (до року) віддавали до монастиря, щоб освічені вчителі виховували із них там благочестивих та освічених ченців. Такі діти не знали власної родини, їх не тягло до родини і молитви, монастирський спосіб життя

вони сприймали як єдину істину від початку свого народження. В наступному найталановитіші християнські педагоги й наставники раннього Середньовіччя вийдуть саме з цієї категорії – *pueri oblati* [196, с. 39];

- у школах при монастирях Каролінгської епохи учні жили й навчалися відповідно до жорсткого денного режиму, якому враховувалося все – навчання, відпочинок, фізична робота, сон, молитва тощо. Монастирі мали розгалужену колодязну систему (кілька колодязів), що дозволяло ченцям і учням дотримуватися правил гігієни. А це, в свою чергу, запобігало багатьом хворобам. Не допускали хвороб також високі стіни монастирів-фортець й усамітнений спосіб життя ченців і їхніх підопічних. Таким чином, ми маємо право стверджувати, що учні монастирських шкіл у Каролінгську епоху вели абсолютно здоровий спосіб життя в той час, коли міста Європи вимирали від хвороб, бруду й епідемій;

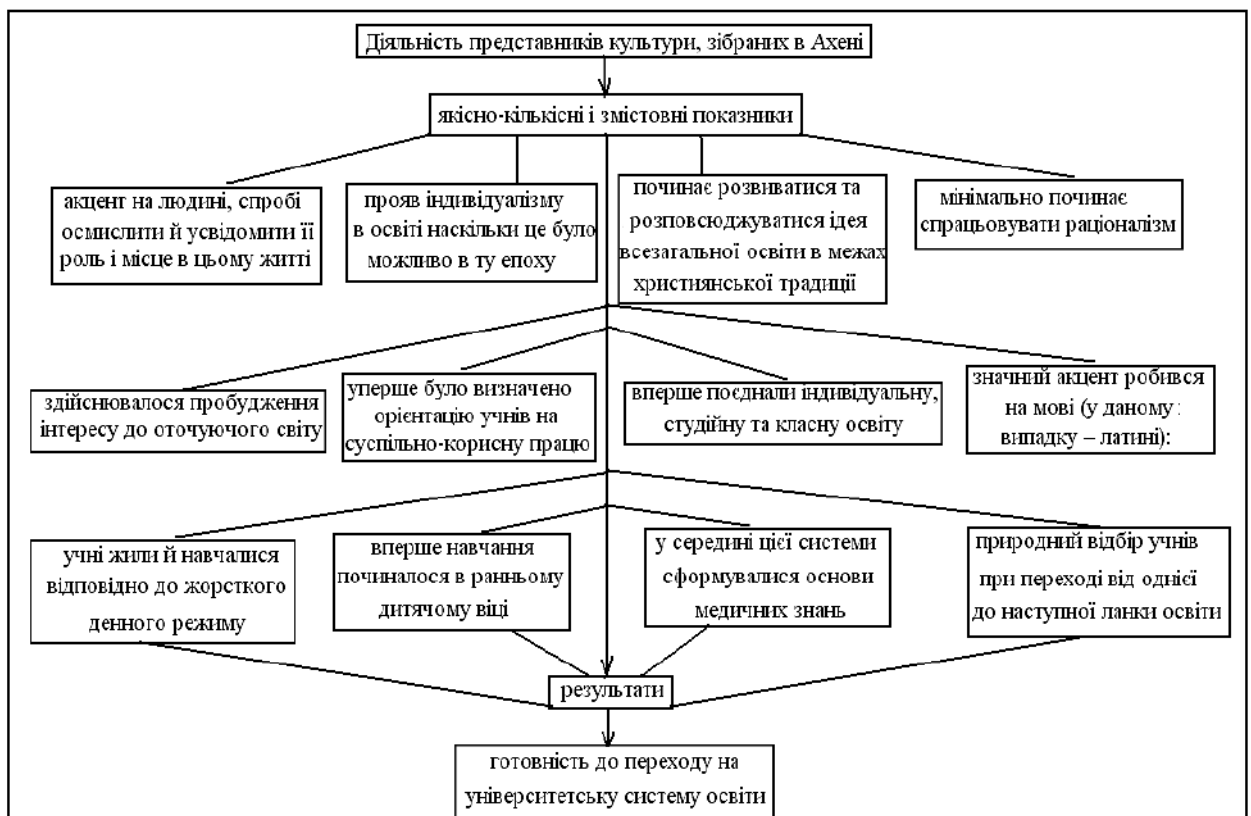


Рис. 3.1. Якісно-кількісні і змістовні показники римо-ірландської і каролінгської спадщини в освітньому процесі європейських університетів

- у цій системі вперше спостерігався природний відбір учнів при переході від однієї до наступної ланки освіти. Про це красномовно свідчать цифри, наведені учнями Алкуїна Йорського: у початковій граматичній школі (4 роки навчання) було в середньому 100 учнів, із них до середньої школи (II рівень – риторика, діалектика, 3 роки навчання) вступало лише 20-ть (за середніми показниками), а вивчати математичні дисципліни в старшій школі (арифметика, геометрія, астрономія і музика) залишалося не більше 7-х. Це був дуже жорсткий відбір для тих часів, але мабуть правильний, бо повну освіту отримували лише ті, які були здатні й хотіли вивчати науки [243];

- у середині цієї системи сформувалися основи медичних знань, що представляли собою своєрідний синтез римських уявлень про лікування хворих, римської досконалої гігієни та практичних вмінь боротьби із хворобами, запозичених у кельтів. Останній компонент поєднував лікування травами, дієтами, встановлення діагнозу по дослідженню сечі, обробку відкритих ран медом і рослинним спиртом, вправляння кісток тощо [196, с. 91].

Значення римо-ірландської вченої традиції в освіті Каролінгського відродження й у становленні перших європейських університетів достатньо вагоме. Це не просто сторінка історії педагогічної думки – це відправна точка сучасної освіти західного зразка. Хоча, варто зазначити, що багато з тих часів було утрачено й позитивних напрацювань, про що піде мова нижче.

Отже, першопочаткові зрушення в освіті та вихованні були пов'язані з наступними, практично неперервними процесами:

- виникла єдина світова (для тогочасного розуміння) держава Карла Великого, яка об'єднала західні, центральні, південні землі континентальної Європи, а також Англію. Це були дійсно об'єднані (нажаль, тимчасово) штати Європи. На всіх цих територіях освітні процеси мали бути уніфікованими за одним зразком. Процес створення нової освіти, який почався в Ахені і в Турі, розповсюдився на території всієї держави. І навіть тоді, коли онуки Карла Великого розділили імперію на три частини (Західну і

Східну франкські імперії та Ломбардську Італію), це й процес вже було не зупинити і він мав перерости в щось більше та якісніше. Саме цією «якістю» і стала університетська система;

- було нанесено перший суттєво відчутний удар по системі виховання в традиційному варварському суспільстві, що лише підтримувала накопичений необхідний досвід в середині племені чи племінних об'єднань: ведення господарства, передача військових вмінь, культурні традиції тощо. Відтепер цей досвід поступався місцем уніфікованій системі освіти, що поєднувала римо-ірландські знання з християнською традицією. Проте традиційна культура варварських племен не була знищеною, вона мала просто підлаштуватися під нововведення;

- спостерігається поступовий перехід до універсальної освіти (універсальної педагогіки), коли в межах усієї Європи діти навчалися за єдиною схемою, розробленою для шкіл Ахена Алкуїном Йоркським і запозиченою ним, у свою чергу, в англо-ірландських кафедральних шкіл – це система тривіуму й квадривіуму, це триступенева школа (граматична початкова, 4 роки навчання; середня риторико-діалектична, 3 роки навчання, старша математична, 3 роки навчання), це обов'язкова наявність педагогів-наставників, котрі керували навчально-виховним процесом.

- була прийнята єдина освітня мова – латина, яка ще більше уніфікувала навчально-виховний процес на території Імперії Карла Великого і після її розпаду. Освічені ченці завдяки цьому чиннику могли пересуватися й вільно спілкуватися між собою «вченою» мовою, а учні могли безпроблемно переходити зі школи в школу – ні цикл занять, ні мова не порушувалися. Та був ще один позитивний чинник цієї проблеми: й учні і їхні наставники завдяки досконалому вивченню латини могли вільно читати античну класику мовою оригіналу, а не перекладу, от лише з Біблією це не вдавалося, бо івриту в монастирських школах не вивчали.

- з епохи Карла Великого та Алкуїна Йоркського починаються витoki формування національних педагогічних систем. Незважаючи на те, що

навчання велося винятково латиною, навички до спілкування рідними мовами в побуті не втрачалися. Більше того, розпочалися перші спроби прилаштування латинського алфавіту до національних мов і певні зміни в ньому. Цей процес був двоїстим – з одного боку «вульгата» (вульгаризована латина початку раннього Середньовіччя) перероджується у «вчену» латину, а національні мови, якими продовжує спілкуватися населення в побуті, шукають для себе способу писемності. Обидва процеси тісно переплітаються. Проте в ту епоху, яку ми розглядаємо, вони лише розпочалися;

- в цю епоху поряд із привілейованими станами населення (родова аристократія, вищі церковні чини) формується нова інтелектуальна еліта – це вчителі-наставники, які вже не завжди займали високі церковні посади. влада інтелектуалів, вплив яких на життя суспільства з часом ставав все відчутнішим і вагомим, теж прискорив формування навчальної інституції принципово іншої якості – університетів;

- в Імперії Карла Великого формуються основи секулярної (християнської, духовної) педагогіки, де в основу виховання й навчання було покладено принцип християнської віри. Ця віра водночас виступала й ідеологією всієї надбудови освіти. Головну тезу секулярної педагогіки сформував ще Ісидор Севільський: «Коли людина молиться – то вона спілкується з Богом; коли людина читає – то Бог спілкується з нею». Ця секулярна педагогіка у поєднанні віри і знання стала визначальною аж до початку XX століття;

- спостерігається процес поступової демократизації системи освіти. До монастирської школи могли потрапити не лише хлопчики з багатих родин, але й простого люду, а зважаючи на те, що перехід до школи другого й третього ступенів навчання вже залежав винятково від природних здібностей і старанності учнів, то безумовно отримати посаду наставника або чин єпископа міг і виходець із селянства чи бідний міщанин;

- ця демократичність монастирської школи в майбутньому передасться й університетам, де студента будуть оцінювати не за походженням, а за

якістю знань, вмінню це знання показати й інтерпретувати, вмінню застосувати його на практиці;

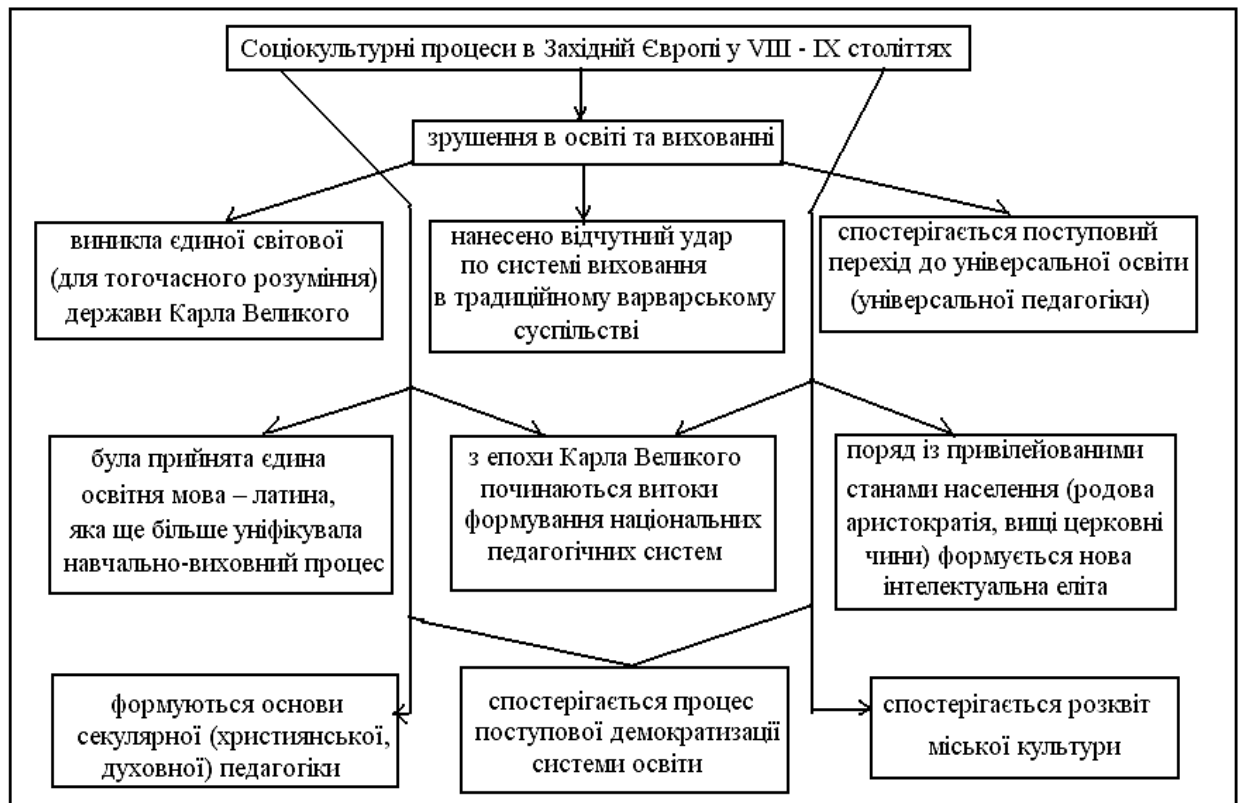


Рис. 3.2. Соціокультурні процеси в Західній Європі в VIII – IX століттях

- в цю епоху спостерігається розквіт міської культури, що поступово призвів до появи інтелектуала-профі як одного з тих майстрів, чийм ремеслом було спочатку лише «писати й навчати». Із поступовою комерціалізацією середньовічного суспільства продукція інтелекту перетворилася на товар, що необхідно було реалізувати на ринку інтелектуальних послуг. Змінилася й освітня модель. Універсального наставника у вірі та науках змінив с магістр (*magister, doctor* – учитель, керівник процесу навчання) – інтелектуал, який викладав методи мислення, продаючи послуги інтелекту. На відміну від наставника у вірі, магістр уже був вузьким спеціалістом (*specialis* – особливий, приватний), тобто, знавцем не цілого, а лише частини – визначеної вузької сфери знання. Це був ще один логічний процес переростання кафедрально-єпископальної Каролінгської епохи школи в університет [196; 257–259].

Таким чином, якісно-кількісні і змістовні показники римо-ірландської і каролінгської спадщини в освітньому процесі європейських університетів ми визначили за допомогою цілої *низки чинників*: акценті на людині, спробі осмислити й усвідомити її роль і місце в цьому житті; прояву індивідуалізму в освіті наскільки це було можливо в ту епоху; починає розвиватися та розповсюджуватися ідея всезагальної освіти в межах християнської традиції; мінімально починає спрацьовувати раціоналізм, який простежується вже й у початковій школі, при вивченні метрико-арифметичної системи, уведеної Алкуїном Йоркським; уперше було визначено орієнтацію учнів на суспільно-корисну працю; здійснювалося пробудження інтересу до оточуючого світу та навчання з допомогою «світських» прикладів; у цій системі вперше поєднали індивідуальну, студійну та класну освіту; значний акцент робився на мові (у даному випадку – латині): мова вивчалася з наукових підходів у поєднанні всіх основних складових (фонетики, морфології і синтаксису); вперше від початку епохи Середньовіччя навчання починалося в ранньому дитячому віці (*pueri oblati*); у школах при монастирях Каролінгської епохи учні жили й навчалися відповідно до жорсткого денного режиму, якому враховувалося все – навчання, відпочинок, фізична робота, сон, молитва тощо; спостерігався природний відбір учнів при переході від однієї до наступної ланки освіти; у середині цієї системи сформувалися основи медичних знань, що представляли собою своєрідний синтез римських уявлень про лікування та практичних вмінь, запозичених у кельтів. Відбувалися наступні *неперервні процеси*: в Європі виникла єдина світова (для тогочасного розуміння) держава Карла Великого; було нанесено перший суттєво відчутний удар по системі виховання в традиційному варварському суспільстві; спостерігається поступовий перехід до універсальної освіти (універсальної педагогіки), коли в межах усієї Європи діти навчалися за єдиною схемою; була прийнята єдина освітня мова – латина; з епохи Карла Великого починаються витoki формування національних педагогічних систем; спостерігається процес поступової демократизації системи освіти; в цю епоху спостерігається

розквіт міської культури, що поступово призвів до появи інтелектуала-профі як одного з тих майстрів, чиїм ремеслом було спочатку лише «писати й навчати». Отже, наступною ланкою неперервного процесу мав стати університет.

3.2. Становлення університетських форм навчання: від освітньої системи Алкуїна Йоркського до системи П'єра Абеляра (778–1142 рр.)

Наприкінці раннього Середньовіччя Церква стала єдиним інститутом, де в умовах занепаду політичної та адміністративної влади, слабкості міст і невизначення нових суспільних станів, лише вона відігравала об'єднавчу функцію, що полягала у формуванні єдиного культурного простору. Саме в таких умовах монастирі й стали центрами вченості й обителями культури.

Із поширенням церковних повноважень на материковій Європі, папа і єпископи стали піклуватися про забезпечення молодих королівств вчителями й наставниками в христовій вірі. Лише монастирі мали такий необхідний потенціал для організації подібної освітньої діяльності.

Як ми вже зазначали в попередньому розділі, римська освіченість в першу чергу збереглася в монастирях Англії, Ірландії та Шотландії. Тут на належному рівні продовжували вивчати грецьку мову, читали й переписували латинських прозаїків і поетів, викладали математику й музику. За своїм культурним рівнем ірландська Церква IV – VIII століть займала перше місце в Європі, зберігаючи найбільшу спадщину римської Античності. Межі монастирського навчання значно розширилися за Карла Великого, який став покровителем шкіл і науки. У IX столітті відбувся певний «прорив» ученості до світських кіл, коли Карл Великий заснував школу-палаціум та «Академію» в Ахені, яку очолив Алкуїн Йоркський.

Завдяки активній діяльності Алкуїна Йоркського на материковій Європі відбулося становлення нових культурних центрів, які стали своєрідною проміжковою ланкою між монастирською культурою та

університетом. Саме в них отримали чітке методологічне оформлення основні принципи християнського віровчення, зародився образ науки як вченості [65, с. 457].

Алкуїн Йорський навчав сприймати цей світ як сукупність алегоричних символів, при цьому розвиваючи поетичність (піїтність) сприйняття оточуючої дійсності: бо, на його думку, на Творіння Боже неможливо дивитися без захоплення, кожна річ є справжнім чудом. При цьому назва кожної речі має призначення відображати її сутність, задум, закладений у неї Творцем.

Ми вже зазначали, що Алкуїн Йорський був швидше викладачем, ніж мислителем, збирачем і транслятором, створювачем знання, щ якнайкраще відповідало інтелектуальним потребам Каролінгської епохи. Алкуїн засвоїв і передав континентальній Європі сукупність знань від спадщини римо-ірландського минулого, яке на певний час було занедбаним після варварських вторгнень. Проте девізом Алкуїна і найвищою цінністю життя стало – вивчати, щоб викладати! [127, с. 201].

Якщо вчення попередника Алкуїна, Августина Блаженного, відрізнялося життєвістю, любов'ю до мудрості, метою пізнання істини заради неї самої, то в йоркського прелата вже була сформована та сама «вченість». що полягала у володінні енциклопедичними знаннями (в середньовічному розумінні), начитаності, вмінні граматично правильно, риторично гарно й діалектично вивірено побудувати власну промову. Але при цьому було втрачено те самобутнє начало, що було в Августина. Августин був філософом і вчителем, Алкуїн уже теолог і вчитель.

Не викликає жодних сумнівів той факт, що саме Алкуїн Йорський став основною й визначальною фігурою в процесі формування середньовічної вченості. Саме завдяки його діяльності на континенті відбулося формування центрів християнської вчительської культури. Справа, що була розпочата Алкуїном, а саме – освіта як «навчання навчати»,

правильно навчати в межах християнської віри, стала смислом усього його наступного життя [127, с. 232].

Проте цьому сприяли й певні обставини. У попередньому розділі ми виділили основні причини, котрі сприяли тому, що на всій території Франкської імперії стали з'являтися школи: по-перше, імператор Карл був зацікавленим у наявності освіченого апарату службовців, який би сприяв зростанню його авторитету як просвітителя. Окрім того, він не міг не акцентувати свою увагу на інтересах Церкви, яка йому давала всіляку підтримку; по-друге, на той час Церква вже потребувала всезагальної системи освіти, в умовах якої християнам уже б з дитинства прививали любов до Істини (тобто, до Бога); за умови вирішення цього завдання стало б можливим виховати покоління, яке було б здатне відстоювати істинність поглядів католицької Церкви в умовах існування різноманітних церковних ересей з одного боку, загрози розповсюдження ісламу – з іншого. Саме ці причини в першу чергу обумовили й напрям і зміст монастирської освіти. Карл потребував Алкуїна, а Алкуїн – Карла. Щаслива доля їх звела.

Значення Слова-Логоса розповсюджувалося в ту епоху й на епістолярний жанр і це в першу чергу стосувалося «протоколу» (офіційної частини, вступу до безпосередньо самого листа), де великого значення надавали епітетам (риторичним звеличувальним прикрасам).

Листування Алкуїна з Карлом Великим лише раз, у згаданій нами вище роботі Р.Б. Пейджа, в попередніх дослідженнях було предметом спеціального дослідження, проте жодного разу воно не використовувалося для аналізу уявлень Алкуїна про Слово-Логос і в контексті ранньосередньовічної діалектики. Але саме протоколи листів європейським правителям, хоча вони й недовгі, є стабільним джерелом епітетів, які використовувалися для риторичних і діалектичних прикрас [206].

Початковий елемент кожного листа Алкуїна – протокол – обов'язково складається з чотирьох частин: 1) інвокації (*invocatio*), що означає богослів'я, тобто, звернення до Бога; 2) інтитуляції (*intitulatio*) – перерахування титулів

адресата; 3) інскрипції (*inscriptio*), що вказує конкретно на самого адресата та його титули; 4) салютації (*salutatio*), що містить вітальне слово [10, с. 258–259].

Протоколи листів за авторством Алкуїна зазвичай не включати всіх чотирьох елементів, найчастіше вони обмежувалися лише трьома з них: інтитуляцією, інскрипцією та салютацією. Іноді листи загалом не містили пртоколів, а необхідні для вітання риторичні моменти включалися в контекст (це свідчить про дуже близькі й дружні стосунки Алкуїна й Карла). Як виняток і листах із протоколами Алкуїном ввадилася й інвокація (наприклад, лист №257).

Із усіх елементів «протоколу» саме інскрипція обов'язково мала містити всі величальні епітети по відношенню до монарха. Іноді серед цих епітетів зустрічалися й офіційні титули (наприклад, згадані Алкуїном у листі №202 титули Карла Великого: король франків і лангобардів, патрицій Риму.

Кількість уживання інших епітетів теж видається нам цікавою: Алкуїна величає Карла словом *desiderantissimus* (найбажаніший) 8 разів, *dilectissimus* (найдорожчим) 7 разів, *Excellentissimus* (найчудовішим) 5 разів, *omni honore dignissimus* (правителем який достойний почесні 4 рази.

Зокрема, в листі №217 Алкуїн звертається до старшого сина Карла Великого наступним чином: «Мужу видатному та зі всі почесні повинному йменуватися *omni honore nominandum* королем Карлом Юним і прославленим» [5]. Очевидно, що в цій інскрипції Алкуїн зробив смисловий наголос на слова «король Карл», далі порівнюючи його з батьком.

«*Non solum ego ultimus servulus Salvatoris nostri, congaudere debeo prosperitati et exaltationi clarissimae potestatis vestrae: sed tota sancta Dei Ecclesia unanimo charitatis concentu gratias agere Domino Deo omnipotenti debebit, qui tam pium, prudentem et iustum, his novissimis mundi et periculosissimis temporibus populo Christiano perdonavit clementissimo munere rectorem atque defensorem: qui prava corrigere, et recta corroborare, et sancta sublimare omni intentione studeat, et nomen Domini Dei excelsi per multa*

terrarum spatia dilatare gaudeat, et catholicae fidei lumen in extremis mundi partibus incendere conetur. Haec est, o dulcissime David, gloria, laus et merces tua in iudicio diei magni, et in perpetuo sanctorum consortio; ut diligentissime populum, excellentiae vestrae a Deo commissum, corrigere studeas, et ignorantiae tenebris diu animas obcaecatas ad lumen verae fidei deducere coneris» [311, с. 141].

Наводячи цей фрагмент із листа Алкуїна, ми користувалися перекладом А. П. Левандовського [7]. В ньому, щоб схарактеризувати Карла як другого Давида, Алкуїн вживав усі можливі величальні епітети: «І я не один, останній і маленький раб нашого Господа, повинен радіти успіху й прославленню вашої найсвітлішої влади, вся Свята Церква в одному-єдиному пориві повинна буде віддати шану Спасителю нашому, який у своєму милосерді послав нам настільки благочестивого, мудрого й розумного правителя та захисника в ці останні часи світу, коли загрожують християнському народові; ти виправиш злих, підтримаєш справедливих, піднесеш святість, розповсюдиш з радістю ім'я Всевишнього Господа Бога в усі кінці світу та запалиш світло католицької віри навіть в останніх межах Всесвіту. Ось, о найсолодший Давиде, твоя слава й твоя нагорода в день Страшного суду й на вічне перебування зі святими: ти турботливо намагаєшся виправити народ, увірений Богом вашій Величності, вивести на світло справжньої віри ті душі, які залишалися довгий час сліпими в пільмі невігластва. Вірую в це від усієї душі» [7, с. 182].

У цьому довгому й патетичному тексті Алкуїн відобразив основу основ концепції християнської імперії та влади християнського монарха. Він показує Карла Великого як монарха, в чиї обов'язки має увійти подальше хрещення тією частини європейських народів, котрі ще залишалися язичниками, та ствердження католицтва у всій Європі. Окрім місії володаря-хрестителя, Алкуїн зобов'язує Карла бути й володарем просвітителем, який має за допомогою освіти виховати справжніх християн, вірних католицтву.

Цікаво тут простежується й мотив «виправлення злих», тобто безпосередньої відповідальності монарха за те, щоб дії та вчинки народу, який знаходиться під його владою, відповідали християнським нормам. Ця ідея прослідковується в усій творчості Алкуїна. Відтворюючи образ ідеального правителя, який наділений всіма можливими доброчинностями, Алкуїн називає Карла «найсолідшим Давидом», «найпрекраснішим і всякої похвали достойним королем» [65, с. 488].

Таким чином, саме біблейська складова, що була успадкована ще з Старого Заповіту й у працях християнських істориків і педагогів Пізньої Римської імперії, виступає тут домінуючою в алкуїнівській концепції «просвіченого правителя» та значення освіти для зміцнення християнства. Таким чином, епістолярний жанр, написаний по риторико-діалектичним правилам із великим значенням у ньому Слова-Логоса, також наголошував на створенні серйозної системи християнської освіти.

Коли вчений досягав такого рівня освіченості як Алкуїн, що його по тим часам могли вважатися енциклопедичними, досконало знав авторитетні тексти та вмів їх правильно тлумачити, використовуючи діалектичний (логічний) метод, умів змусити опонента заплутатися в парадоксах, або у власних протиріччях з авторитетами, щоб продемонструвати беспорядність людського розуму без віри, тоді такий учений мав право стати вчителем. Навколо подібних учителів дуже швидко збиралося коло його послідовників, учнів. Такі співтовариства, що виникали в основному в монастирських колах та навколо єпископських кафедр, поступово переростали спочатку в школи, а в майбутньому – в університети.

Розвиток практики проведення диспутів у Каролінгську епоху призвів до того, що серед учених-богословів, які викладали в монастирських школах, стали з'являтися різні точки зору по відношенню до основних питань Віри. окрім суто богословських питань вчені уми Середньовіччя X – XI століть починає турбувати така фундаментальна гносеологічна проблема, як співвідношення загального й одиничного, у зв'язку із чим і оформилися два

основних напрямів схоластичної філософії – номіналізм і реалізм. Між прибічниками кожної з концепцій розверталися палкі суперечки. У монастирському середовищі виділилися люди, магістри, навколо яких збиралися учні, котрі схвалювали точку зору свого магістра, і разом вони склали «universitas» – такі товариства, що пізніше й реорганізуються в університети [265, с. 300].

Таким чином, у монастирському середовищі були збережені елементи римо-ірландської культури, і насамперед – це література, що не лише зберігалася в монастирях, а й пережила період нового осмислення в душі християнської релігії. Після стабілізації геополітичної ситуації в Європі, асиміляція римо-ірландських зразків викладання християнської культури, що проходила період становлення, посилилася у VIII столітті, а в IX-му – остаточно оформилися канони церковного навчання в монастирських і єпископальних школах і були закладені основи майбутніх університетських дисциплін.

Справжнім продовжувачем і спадкоємцем Алкуїна Йоркського в цьому напрямі ми вважаємо П'єра Абеляра (1079-1142 рр.), одного з найвизначніших педагогів початку класичного Середньовіччя. На думку М. Суворова, він є засновником університетської системи, бо саме він заклав її теоретичні основи [265].

П'єр Абеляр для нас сьогодні виглядає взірцем інтелектуала рубежу XI – XII століть. Головним заняттям його життя викладання знань студентам і заснування шкіл світського напрямку. Теологія з появою П'єра Абеляра перестала бути колекцією, координацією і систематизацією текстів Одкровення або послідовного виразу цього Одкровення в тлумаченні Отців Церкви впродовж кількох століть.

Від часів Ансельма Кентерберійського в подібних трактатах використовувалося дві тенденції (їх не уникає й П. Абеляр): апологетична – з метою повернути язичників на віру та позитивна – з метою зрозуміти основи віри. П'єр Абеляр додав до них ще дві (що відповідало вимогам його часу):

логічну – виявлення зв'язків, що об'єднували віру з Одкровенням, виділення точок (де могли б доторкнутися одне до одного віра й розум, завдяки яким теологія утворює предмет віри); і критичну – де виставляються різноманітні аргументи проти віри з наступними контраргументами [181, с. 111].

П'єр Абеляр став одним із засновників методу критичної текстології, що полягав в обговоренні прочитаного. ретельному поясненні авторської позиції на основі розуміння й розуму, про що він сам згадує в «Пролозі» до праці «Так і Ні». У цьому творі зібрані, на перший погляд, свідoctва Священного Писання та Отців Церкви, що є достатньо протирічними, і стосуються дуже великої кількості питань. П. Абеляр тут сформулював принцип, відповідно до якого в галузі теології неприпустимо вільно посилатися на авторитети. Він наводить безліч текстів Священного Писання, що дають різні відповіді всього на одне-єдине богословське питання, а точніше – не просто різні, взаємовиключні – «так» і «ні». У цій праці його метою стало не руйнування авторитету одкровення, а його «очищення». Виявивши в трактаті всі протиріччя, він віртуозно пропонував їх розглядати на лекціях на великий подив своїх учнів. П. Абеляр доводив, що Святе Писання склалося зі взаємодії трьох чинників: непогрішимого й безпомилкового Божественного натхнення; особистості письменника, який по-своєму сприйняв це Одкровення; і тих обставин, де Писання формувалася й увіковічувалося (поняття епохи, умови передачі, компетентність та особисті якості перекладача та переписувача) [181].

П'єр Абеляр фундаментально ввів свою логіку й діалектику в сферу Одкровення й цим значно сприяв розвитку алкуїнівського схоластичного методу. Із появою П. Абеляра оновився зміст теології як науки, вона перестати просто систематизацією текстів, які відображали істини Одкровення. Тепер до її завдань увійшло виявлення й узгодження протиріч, що мали місце в корпусі Священного Писання за допомогою діалектики. Діяльність П. Абеляра як учителя сприяла формуванню університетської схеми побудови навчальних занять, що склалися з лекцій і диспутів. Ці

заняття ґрунтувалися на методі критичної текстології, особисто ним розробленому. Тобто, вже в часи П. Абеляра склалося його співтовариство (корпорація) з тими, хто хотів навчатися в знаменитого вчителя [181, с. 202].

Міжнародною мовою середньовічної науки була латина. Це також було пов'язано з основними положеннями доктрини. Латина вічна й незмінна, це штучна мова з ґраматичними правилами, процес засвоєння якої вимагає напруженості та старанності, тож уже розум людський готується до майбутнього розуміння складніших речей, що складають основу доктрини. Значною мірою засвоєнню латини сприяло те, що її вивчення відбувалося на основі Священних текстів. Латина – офіційна мова схоластики. Правильність і ґрамотність латини, її упорядкованість уже сама собою нагадувала Божественний порядок на протипагу народним мовам, які розглядалися як результат варваризації та демонізації.

Початок середньовічної логіки ми пов'язуємо зі ствердженням схоластики. Схоластика, в свою чергу, оформлювалася впродовж IX – XII століть, пориваючись до оновлення релігійних догматів, намагалася їх прилаштувати до зручності викладання в університетах і школах. Великого значення при цьому надавали логіці суджень, у якій схоласти вбачали шлях розуміння Бога. Із розцвітом схоластичної вченості пов'язано відточення логічного апарату, розумних способів обґрунтування знання, коли протистоять одне з одним теза й антитеза, аргументи й контраргументи. Схоластом величав себе кожний, хто займався викладацькою діяльністю: Алкуїн Йоркський, Іоанн Скотт Еріугена, Альберт Великий, П'єр Абеляр, Фома Аквінський, Ансельм Кентерберійський. Для них усіх були важливими питання про співвідношення розуму й віри, найки та релігії. Співвідношення філософії й теології тлумачилося неоднозначно. Ансельм Кентерберійський уважав, що істини, хоча й добуті допитливим розумом, але якщо вони розходяться зі Священним Писанням, мають стати забутими або відкинутими [205, с. 188].

В Іоанна Скотта Еріугени (який став проміжковою ланкою зв'язку між Алкуїном Йоркським і П'єром Абеляром) природа обіймала не лише площину Буття, а й площину думки. Мова – це «зовнішнє слово» (*vox*), що відтворювало «внутрішнє слово» (*verbum*), на основі якого воно виникло та яке воно має на увазі. Внутрішні і зовнішні слова співвідносяться одне з одним як приховане з очевидним. Подібні пошуки й трактування Еріугени в галузі лінгвістики закономірно відображають погляди середньовічних богословів на природу як сукупність символів. Людський розум теж можна пізнати, бо він проявляється ззовні у формі символів. Бог або Божественний розум до деякої міри теж можна пізнати зважаючи на те, що коли Бог розгортає наш світ, то кожна частина його несе в собі певний, виражений у символічній формі смисл [205, с. 189].

У християнському світорозумінні «Логос» виконував не лише онтологічну функцію, а й когнітивно-дидактичну, бо головною метою втілення слова в людині є навчити її й спрямувати на шлях Спасіння. Розуміння Буття як Слова послужило формуванню священно-трепетного ставлення до слова загалом – і до письмового й до усного. Звідси виникає необхідність умілого володіння словами, що обумовило наявність у кожній навчальній програмі граматики та риторики. Володіння саме цими мистецтвами сприяло осмисленню тексту Священного Писання, що виступало фіксованим Словом Божим. Мистецтвом тлумачення тексту Писання була екзегетика, головне завдання якої полягало в тому, щоб за видимим змістом тексту побачити його істинний, глибинний і духовний смисл.

У межах розуміння Буття як Слова середньовічний світ поставав як фіксований символ Божественних провидінь. Світ є книгою, яка написана Божественною рукою, вона вміщає в себе відповіді на всі питання, що хвилюють християнина, а саме – вказівки на те, як правильно вибудувати текст свого земного життя, щоб отримати Спасіння в «житті вічному».

Із XIII століття логіка стала найважливішою дисципліною, бо вона використовувалася для прояснення в найгірших і найскладніших сумнівах, що виникали в процесі тлумачення неоднозначних думок і записів у текстах і суперечках номіналістів і реалістів. Швидко розвивалися аналітичні міркування. Якщо за часів Алкуїна Йоркського перемога в суперечках досягалася посиленням на авторитети, то вже в часи П'єра Абеляра було покладено початок практиці логічного обґрунтування аргументу [203, с. 316].

Якщо в творах початку схоластичного періоду, що мали форму діалогу (наприклад, бесіда в Алкуїна Йоркського), який відбувався між учнем і вчителем, мав питально-відповідний характер і беззаперечне погодження учня з думкою й позицією вчителя, то в творах схоластів епохи П'єра Абеляра діалог уже мав форму жорсткої суперечки, де на всі «підлі» заперечення іудея або мусульманина християнин-католик мав дати мистецькі й вичерпні відповіді.

Проте необхідно зазначити й наступне: Алкуїн починав навчати дітей малого віку, в яких ще не могло бути власних оціночних суджень і міркувань стосовно поєднання релігії й розуму. Вони гнучко піддавалися його навіюванням і сприймали кожне слово такого авторитетного вчителя як істину в останній інстанції. П'єр Абеляр мав справу зовсім з іншим освітнім продуктом – юнаками, які вже мали попередню освіту, але прагнули до більшого. Вони дійсно хотіли отримати серйозні знання. Тож переконати їх у своїй правоті вчителю було набагато важче. І це була головна передумова виникнення університету.

П'єр Абеляр поривався до чіткого розмежування віри та знання. Він пропонував спочатку за допомогою розуму дослідити релігійні істини, а потім приймати вже рішення, заслуговують вони віри чи ні. Йому належить виведення принципу, що стало знаменитим: «розуміти, щоб вірувати». На відміну від віри філософія, як і знання, спирається на докази розуму. Праця П'єра Абеляра «Так і Ні» зібрала 159 найсуперечливіших питань християнської догматики. На них були запропоновані відповіді із

авторитетних церковних писань і показано, що на кожне з питань у розпорядженні богословів є як позитивна, так і негативна відповідь [240, с. 19].

Знаменитий європейський учений Середньовіччя Альберт Великий (1193-1207 рр.) мав такі глибокі знання з природознавства, що був за них удостоєний звання «Doctor Universalis» (універсальний доктор). Викладаючи в Паризькому університеті, він намагався узгодити богослов'я (як досвід зверх природного) з наукою (як досвід природного). Головним методом наукового дослідження він вважав спостереження і був переконаним, що при дослідженні природи необхідно постійно повертатися до спостереження й досвіду. У своїй таємній майстерні Альберт проводив постійні експерименти. Зважаючи на те, що він дуже багато мандрував, у його спадщині є географічні твори, що свідчать про високий рівень спостереження вченого. Його дослідження з фізики повідомляють, що скляний шар, наповнений водою, збирає сонячні промені в одну точку, в якій зосереджується велика кількість тепла. Він указував і на спосіб дослідження води: якщо два однакових куски полотна, що занурені в різні водойми, після просихання будуть мати різну вагу, то кусок, який виявиться легшим, свідчить про те, що вона, куди він був занурений, була чистішою. Альберт Великий притримувався того постулату, що все відбувається на основі прихованих законів природи. Як ми спостерігаємо, Альберта Великого цікавила не лише логіка, він значно виходив за межі тривіума й квадрівіума [240, с. 20].

Отже, університет став продуктом середньовічної європейської культури. Для такого твердження ми маємо низку підстав. Як співтовариство (корпорація) вчителів та учнів, які отримали право на самоуправління, самостійного визначення змісту й проведення досліджень, присудження кожним із університетів учених ступенів, університет ствердився в епоху класичного християнського Середньовіччя.

Спочатку сам термін «університет» не мав на увазі наявності окремої споруди, де б проводилися стаціонарні заняття, як це відбувається на

сучасному етапі. Університет був перше за все сукупністю вчителів та учнів. Від початку університет був саме «universitas» – співтовариством для отримання й передачі знань для тих, хто дійсно бажав навчатися [205].

Поява такого феномену в Європі, що ставав усе масштабнішим, не могла залишитися непоміченою для влади двох типів. Відбулося інституціональне оформлення «universitas», який, стверджуючи свої позиції в сучасному йому суспільстві, отримав статус «Stadium generale» – знання, що можна було отримати в цій корпорації, стало розглядатися як «вище» та легалізуватися в документальному та програмно-методичному оформленні.

Університет став не лише продуктом, але й центром середньовічної культури: ядром та основою всього в Середньовіччя були християнська релігія та теологія як концентрат філософських міркувань під егідою віри. Всі теологічні питання, що власне й були основою для роздумів пошукового розуму, перемістилися в площину університету.

У межах експлікації університету як центру середньовічної культури, особливу увагу ми приділимо аналізу структури Паризького університету (Сорбони), бо саме там теологічний факультет домінував над усіма іншими, що зробило його богословським центром середньовічної Європи. Паризький університет був квінтесенцією всього середньовічного буття. Його структура та зміст і сьогодні для нас слугують виразом характеру середньовічного мислення [240, с. 21].

Так, як ми вже зазначали, середньовічні університети створювалися на основі класифікації знання, яке дісталось їм у спадщину від монастирських шкіл каролінгської традиції, що проіснували в континентальній Європі до кінця XII століття. Програми цих шкіл, у свою чергу, були повторенням програми Алкуїна Йоркського, включали в себе «trivium» і «quadrivium». Зважаючи на те, що чимало досліджень присвячені розвитку гуманітарного знання в середньовічних університетах, ми спрямуємо наші зусилля на структурні форми університету на місцю в них логіки й математики.

Тож, у результаті всього складного процесу розвитку парнаської університетської організації склалася унікальна федерація семи автономних структур: трьох факультетів і чотирьох націй, об'єднаних факультетом вільних мистецтв, який уважався найнижчим ступенем підготовчої освіти. Таким він вважався тому, бо готував до вступу на три вищі факультети: до вивчення медицини, канонічного права (юриспруденції) та теології приймалися юнаки (дуже в рідких випадках дівчата), які не лише прослухали курси з «мистецтв», а й отримали вчений ступінь. У ті часи лише бакалавр чи магістр могли далі навчатися на факультетах медицини, канонічного права (юриспруденції) та теології [205, с. 189].

Зазначимо, що педагогічна діяльність в університетах класичного Середньовіччя розглядалася як здатність повідомлювати й підтверджувати істини християнської віри. Університетський викладач був водночас і вченим. Учений ступінь підкреслював авторитет магістра чи професора, що полягав у підтвердженні його глибинних знань, необхідних для вільної, бездоганної аргументації з усіх актуальних питань теології.

Тож, необхідність у професійній освіті та «запит» з боку «двох влад» (світської й духовної) не були первинними чинниками, що детермінували виникнення середньовічного університету, хоча вони стануть відчутними після його появи. Від початку університет був просто сукупністю бажаючих навчати й навчатися, тих, кого вже не могли втримати стіни монастирських шкіл. Це були просто союзи, створені для «незацікавленого» дослідження істини, яка для середньовічної свідомості містилася в Божественному слові із Священного Писання, у світі, в творах Отців і Вчителів Церкви та в коментарях до Біблії. Техніка розвитку пізнавальної діяльності від граматичного тлумачення тексту до його логічного аналізу шляхом пошуку та вирішення протиріч, послідовно обґрунтована в працях, починаючи Алкуїном Йоркським і закінчуючи П'єром Абеляром, поступово вдосконалювалася, перетворюючись в алгоритм дослідницько-викладацької діяльності, інституціонально закріплений у формах університетського

викладання – лекції та диспути. В університеті для викладачів спрацьовувало головне гасло, виражене словами Бога в Священному Писанні: «Йдіть і навчіть усі народи» [205, с. 316].

Таким чином, становлення університетських форм навчання в Англії та континентальній Європі відбувається на рубежі XII – XIII століть. Народженню такого феномену, як університет, сприяло розповсюдження на європейських територіях монастирської освіти римо-ірландського зразка. Церковно-монастирська освіта, зважаючи на те, що на момент появи в континентальній Європі Алкуїна Йоркського там було дуже мало освічених людей (навіть Карл Великий не знав грамоти), не могла швидко перерости в університетську, тобто вищу освіту. Потрібен був час, щоб алкуїнівська модель була впроваджена на території всієї Імперії Карла Великого. Проаналізовано, що епістолярний жанр, написаний по риторико-діалектичним правилам із великим значенням у ньому Слова-Логоса, також наголошував на створенні серйозної системи християнської освіти. Ми довели, що саме римо-ірландська традиція була покладена в основу університетської системи. На прикладі логіки й діалектики, що виступали в ті часи майже синонімами, ми показали, як поступово така форма організації навчально-виховного процесу, як бесіда, в XII столітті переросла в диспут. Ми визначили, що на основі латинської мови й мовної логіки, якій надавалася велика увага в навчальній моделі Алкуїна, почала формуватися початкова університетська система. Було встановлено прямий зв'язок між навчально-виховними системами Алкуїна Йоркського та П'єра Абеляра і проаналізовано шляхи становлення європейського університету на базі єпископальних шкіл і корпорацій студентів і вчителів, виведено, що основними формами організації навчально-виховного процесу на початковому етапі функціонування університетів були лекції та диспути, методами – спостереження, схоластичний і метод критичної текстології.

3.3. Поєднання римо-ірландської та греко-арабської математичних традицій у дисциплінах природничо-математичного циклу вищих шкіл і перших європейських університетів (кінець X – початок XIII століть)

Як ми вже зазначали вище, в творчій діяльності Алкуїна вималювалася узагальнена модель викладання математики в монастирських і капітульних школах Імперії. Ця модель поєднувала собі такі складові, як аналітична, інваріативна та аналогова. Вона увійшла до середньовічної університетської системи освіти практично в незмінному вигляді. Збірником задач Алкуїна користувалися студенти різного віку аж до кінця XIX століття.

Завдяки діяльності учнів Алкуїна, а потім і їхніх учнів на територіях Франції, Нямеччини та Італії в X столітті в Західній Європі почалася перша після падіння Риму культурна революція. Як колись у Елладі, вона охопила молоді народи: французів і німців, бургундів і чехів. Знову опорою культурного піднесення став новий прообраз життя – але тепер не міський, а баналітетний. Замість колишніх республік-полісів в Європі з'являлися все нові й нові республіки-монастирі і лицарські фортеці. У них панували суворий статут і трудова дисципліна; проте в інших питаннях, що не стосувалися Священного Писання, допускалася простежувалася певна свобода думки [269, с. 150].

Лицарі прагнули хрестових походів, щоб позмагатися в силі з язичниками або мусульманами та розбагатіти. Багато ченців намагалися хрестити іновірців, перетворити їх на християн. Але були й такі, котрі мріяли про духовні багатства – ті, які живлять допитливий розум. За Піренеями знаходився загадковий Ісламський світ, зі своїми ремеслами і вченістю. Карл Великий відвоював у мусульман прикордонну Барселону, і в цьому місті поруч з католиками проживало чимало вчених мусульман та іудеїв. Європейська вчена традиція почала переплітатися зі східною [258, с. 151].

Одним із перших, кому вдалося поєднати римо-ірландську математичну спадщину з мусульманською, став Герберт Аврілацький

(Герберт із Орільяка, 945–1003 рр.), французький монах-бенедиктинець, середньовічний вчений і церковний діяч, папа Римський (Сильвестр II) з 999 року. Початкову освіту Герберт отримав в монастирській школі Орільяка за алкуїнівською моделлю. У 967 році поїхав до Іспанії, де провів кілька років і познайомився з давньогрецькою наукою в ісламському варіанті. «...селянський син Герберт із Орільяка так закріпився навчатися далі, що попрямував на південь за Піренеї – в Барселону, відвойовану Карлом Великим у мусульман. Пізніше ці роки Герберт задував як «інтелектуальний рай»: учені мусульмани та іудеї вільно розмовляли між собою про Аристотеля, Евкліда і Птолемея. Вони володіли багатьма рукописами грецьких мудреців, які не збереглися на півночі Європи.

Герберт три роки вивчав грецьку та арабську мови, щоб читати рукописи в оригіналі; потім він переселився в столицю ісламської Іспанії Кордову, і там провів ще п'ять років, читаючи і копіюючи рукописи античних мудреців. Окрім того, він займався й іншими мистецтвами: грав на (водяному гідравлюсі) органі, виготовляв прості оптичні інструменти – астролябій (на кшталт того, що колись винайшов Архімед)» [255, с. 34].

Саме Герберт одним із перших спробував передати знання стародавніх греків і арабів середньовічній Європі. Засвоївши греко-східну «вищу освіту», він повернувся до рідної Франції і осів у Реймсі – духовному центрі графства Шампань. Як учена людина, Герберт прагнув передати свої знання допитливим юнакам, котрі бажали в нього навчатися. Так в Реймсі склалося училище – аналог Академії, зародок майбутніх європейських університетів. Там навчали латині й грецькій, а бажаючих також арабській і старосврейській мовам. Окрім цього, в училищі викладалися астрономія і музика, арифметика на основі арабських цифр. Всі необхідні прилади будував сам Герберт за допомогою учнів. Він привіз цілу бібліотеку з-за Піренеїв: У ній були рукописи Платона і Аристотеля, Евкліда і Птолемея, вчених арабів [117, с. 68].

Чимало тогочасних королів були готові послати своїх синів до Реймсу – навчатися наукам у такої відомої людини. Так Герберт став учителем короля Франції Роберта I (другого в династії Капетингів) та імператора Німеччини Оттона III (сина візантійської царівни Феофани). Потім перший із цих двох учнів призначив вчителя єпископом Реймса, а другий змусив кардиналів обрати Герберта папою Сильвестром II (999-1003 рр.).

У Римі спочатку нового папу сприйняли майже, як чорнокнижника, бо він швидко вирішував математичні задачі за допомогою арабської дошки – абака – не користуючись римськими цифрами, вмів передбачити результат кидання костей у грі, сам стежив за рухом зірок, будував благозвучні музичні органи – хоча богословських суперечок вперто уникав.

Тож Герберт не відразу став для європейців предметом наслідування. Не вистачало широких контактів між Католицьким і Ісламським світами. Вони почалися лише в епоху хрестових походів – наприкінці XI століття, коли кастильські лицарі захопили половину Піренейського півострова та його першу столицю – Толедо. Незабаром туди приїхало багато послідовників Герберта з Орільяка: Аделяр з Бата в Англії, Герардо з Кремони в Італії. Всі вони прагнули перекласти на загальнодоступну латину з арабської або грецької мов праці стародавніх вчених Еллади та Риму.

Перший вчений папа виявився й далекоглядним адміністратором. У згоді з Оттоном III він організував хрещення язичницьких вождів Норвегії та Угорщини, освятив королівські корони їм і польському князю Болеславу Хороброму – супернику Володимира Київського. Так варварська Європа поступово почала роз'єднуватися на дві половини: Захід, який визнавав своїм центром Рим, і Схід, звернений до Константинополю [117, с. 69].

Нам докладно не відомо, які методи та форми організації навчально-виховного процесу в своїх педагогічно-наставницькій діяльності використовував Герберт Аврілацький та, зважаючи на те, що від початку він був вихованцем Орільяцької монастирської школи, де викладали вже учні учнів Алкуїна Йорського, найшвидше Герберт працював у межах

індивідуальної, студійної та класної освіти. У Реймському вищому училищі (про яке ми вже згадували, як про аналог Академії) навчалось чимало дітей знатних вельмож і європейських королів. Виходячи із цього, заняття найшвидше мали індивідуально-груповий нахил. Греко-арабська математика була новою й достатньо складною, тож вимагала терплячого й ретельного пояснення вчителя. Враховуючи те, як далі кар'єрі Герберта сприяли його «короновані» учні, терпіння й педагогічної наснаги Герберту вистачало.

Ще через півстоліття – в 1085 році в Італії з'явився перший університет. Його прообразом послужила медична школа в Салерно, заснована арабськими лікарями в ту пору, коли півднем Італії правили мусульмани. Благословив перших католицьких професорів папа Григорій VII (1073-1085) – не такий учений, але набагато активніший політик, ніж Сильвестр II. Він перетворив Католицьку Церкву Заходу в політичну партію – і націлив її на хрестові походи, заради звільнення всіх колишніх римських володінь з-під влади Ісламу. [255, с. 34–35].

XII століття пройшло під гаслом формування структури Паризького університету, який довго буде зберігати за собою пріоритет центрального європейського університету. Наступний «учений» папа – Лотаріо де Конті де Сеньї (1160–1216 рр.), був випускником Паризького університету. Нащадки запам'ятали його під ім'ям Інокентія III, який «...зневажав королями і скидав із престолів герцогів і князів по всій Європі» [274, с. 115]. Так Паризький університет при підтримці папи заявив про свою незалежність (1215 р.) від будь-якої духовної чи світської влади.

У 1202 році з'явився перший «саморобний» підручник з арифметики для широкого кола читача – «Книга Абака». Його створив Леонардо Фібоначчі з Пізи (1170-1240 рр.), перший великий математик середньовічної Європи), з дитинства причетний до кримінальних справ свого батька. Арифметиці він навчився в Алжирі у місцевих мусульман, а тепер сам навчав одновірців новому десятичному рахунку. Пізніше Л. Фібоначчі написав підручник «Практична геометрія» і «Книгу квадратів». У них уперше були

викладені (латинож) правила дій із нулем і негативними числами, а також з'явилися знамениті числа Л. Фібоначчі.

Батько Л. Фібоначчі в торгівельних справах часто бував в Алжирі, і Леонардо вивчав там математику у арабських учителів. Пізніше він відвідав Єгипет, Сирію, Візантію, Сицилію, ознайомився з досягненнями античних і індійських математиків в арабському перекладі. На основі засвоєних ним знань Л. Фібоначчі написав низку математичних трактатів, що представляли собою видатний феномен середньовічної західноєвропейської науки. Праця Леонардо Фібоначчі «Книга абака» сприяла поширенню в Європі позиційної системи числення, зручнішою для обчислень, ніж римська нотація; в цій книзі були детально вивчені можливості застосування індійських цифр, що раніше були незрозумілими, і наведено приклади розв'язання практичних задач, зокрема, пов'язаних із торговельною справою. Позиційна система отримала в Європі популярність в епоху Відродження [305, с. 333].

Леонардо Пізанський ніколи не називав себе Фібоначчі; цей псевдонім був даний йому пізніше, ймовірно Гійомом Лібрі (Guglielmo Libri Carucci dalla Sommaja) в 1838 році. Слово *Fibonacci* – скорочення від двох слів «*filius Bonacci*», що з'явилися на обкладинці «Книги абака»; вони могли означати або «син Боначчі», або, якщо інтерпретувати слово Боначчі як прізвище, «син Боначчі». Відповідно до третьої версії, саме слово Боначчі потрібно теж розуміти як прізвище, що означало «щасливий». Леонардо зазвичай підписувався Боначчі; іноді він використовував також ім'я Леонардо Біголло – слово *bigollo* на тосканському діалекті означало «мандрівник», а також «нероба» [305].

1200 року Леонардо повернувся в Пізу і взявся за написання своєї першої праці – «Книга абака» [26, с. 5–6]. У той час в Європі про позиційній системі числення і арабських цифрах знали далеко не всі. У своїй книзі Фібоначчі доводив доцільність індійських прийомів обчислення та методів. За словами історика математики А.П. Юшкевича, «Книга абака» різко піднімається над європейською арифметико-алгебраїчною літературою XII-

XIV століть різноманітністю і силою методів, багатством завдань, доказовістю викладу ... Наступні математики позичали з неї як завдання, так і прийоми їхнього вирішення». За першою книгою багато поколінь європейських математиків вивчали індійську позиційну систему числення [305, с. 334].

Книга зацікавила імператора Фрідріха II і його придворних, серед яких був астролог Мікаель Скотус (Michael Scotus), філософ Теодорус Фізікус (Theodorus Physicus) і Домінікус Хіспанус (Dominicus Hispanus). Останній запропонував, щоб Леонардо запросили до імператорського двору, коли той відвідував Пізу (близько 1225 року), де йому задавав завдання Йоган Палермський, ще один придворний філософ Фрідріха II. Деякі із цих завдань з'явилися в наступних роботах Л. Фібоначчі. Завдяки ґрунтовній освіті Леонардо вдалося звернути на себе увагу імператора Фрідріха II й під час математичних турнірів. Згодом Леонардо користувався заступництвом імператора [305, с. 334].

Кілька років Фібоначчі служив при дворі імператора. На цей час саме й припадає його математична праця «Книга квадратів», написана в 1225 році. Книга була присвячена діофантовим рівнянням другого ступеня і поставила Л. Фібоначчі на один рівень із такими вченими, котрі розвивали теорію чисел, як Діофант і Ферма. Єдина згадка про Л. Фібоначчі після 1228 року належить до 1240 року, коли йому в Пізанській республіці була призначена пенсія за заслуги перед містом.

Прижиттєвих портретів Л. Фібоначчі не збереглося. Леонардо Пізанський не залишив ніяких автобіографічних відомостей; єдиним винятком є другий абзац «Книги абака», де Л. Фібоначчі викладає причини, що спонукали його написати книгу [26, с. 7]:

«Коли батька мого призначили на посаду митного чиновника, завідуючого в Беджайї справами торговців, котрі сходилися до нього Пізі, він в підлітковому віці моєму закликав мене до себе і запропонував кілька днів учитися рахунковому мистецтву, що мало принести чимало зручностей і

вигод для мого майбутнього. Навчений завдяки майстерності вчителів основам індійського рахунку, я відчув велику любов до цього мистецтва і заодно дізнався, що про цей предмет було відомо серед єгиптян, сирійців, греків, сицилійців і провансальців, як вони розвивали свої методи.

Пізніше, під час торгових подорожей по цих краях, я присвятив багато праці для докладного вивчення їхніх методів і, крім того, опанував мистецтвом наукової суперечки. Проте в порівнянні з методом індійців всі знання цих людей, включаючи вчення Піфагора, здаються майже помилками, а тому я вирішив, вивчивши якомога уважніше індійський метод, викласти його в п'ятнадцяти розділах настільки зрозуміло, наскільки зможу, з доповненнями від власного розуму й із деякими корисними примітками з геометрії Евкліда, вставленими в мої твори. Щоб допитливий читач міг вивчити індійський рахунок найвдумливішим чином, я супроводжував майже кожне твердження переконливим доказом; розраховую, що латинський народ відтепер не буде позбавлений самих точних відомостей про мистецтво обчислень. Якщо ж, понад сподівання, я пропустив щось важливе, а таке може бути, то молю про прощення, бо немає серед людей нікого, хто був би безгрішний або був схильний все передбачити» [117, с. 69].

Значну частину засвоєних знань Л. Фібоначчі виклав у своїй «Книзі абака» (*Liber abaci*, 1202 рік; до наших днів збереглася лише доповнений рукопис 1228 року).

Структура книги: вона дійсно складається з 15 розділів і містить майже всі арифметичні і алгебраїчні відомості того часу, викладені з винятковою повнотою і глибиною. Перші п'ять розділів книги присвячені арифметиці цілих чисел на основі десяткової нумерації. У VI і VII розділах Леонардо викладає дії зі звичайними дробами. У VIII-X розділах викладені прийоми вирішення завдань комерційної арифметики, засновані на пропорціях. В XI розділі розглянуті завдання на змішання. У XII розділі наводяться завдання на підсумовування рядів – арифметичної та геометричної прогресій, ряду квадратів і, вперше в історії математики,

зворотного ряду, що призводить до послідовності так званих чисел Л. Фібоначчі. У XIII розділі викладається правило двох помилкових положень і низка інших завдань, що приводяться до лінійних рівнянь. У XIV розділі Леонардо на числових прикладах роз'яснює способи наближеного виведення квадратного і кубічного коренів. Нарешті, в XV розділі зібрана низка завдань на застосування теореми Піфагора і велика кількість прикладів на квадратні рівняння. Леонардо вперше в Європі використовував негативні числа, які розглядав як обов'язок. Книга присвячена Мікаелю Скотусу [305, с. 339].

Інша книга Л. Фібоначчі, «Практика геометрії» (*Practica geometriae*, 1220 рік), складається із сімох частин і містить різноманітні теореми з доказами, які стосуються методів вимірювання. Поряд із класичними результатами Л. Фібоначчі наводить свої власні – наприклад, перший доказ того, що три медіани трикутника перетинаються в одній точці (для Архімеда цей факт був відомий, але якщо його доказ і існував, то до нас він не дійшов). Серед землемірних прийомів, яким присвячений останній розділ книги, – використання певним чином розмічених квадратів для визначення відстаней і висот. Для визначення числа π Л. Фібоначчі використовує периметри вписаного і описаного 96-кутника, що призводить його до значення 3, 1418 {font-style 3,1418}. Книга була присвячена Домінікусу Хіспанусу. У 1915 році Р.С. Арчибальд займався відновленням втраченої роботи Евкліда про розподіл фігур, базуючись на «Практиці геометрії» Л. Фібоначчі і французькому перекладі арабської версії [32, с. 4].

У трактаті «Квітка» (*Flos*, 1225 рік) Л. Фібоначчі досліджував кубічне рівняння $x^3 + 2x^2 + 10x = 20$ {font-style $x^3 + 2x^2 + 10x = 20$ }, запропоноване йому Іоанном Палермським на математичному змаганні при дворі імператора Фрідріха II. Сам Іоанн Палермський майже напевно запозичив це рівняння з трактату Омара Хайяма «Про докази завдань алгебри», де воно наводиться в якості прикладу одного з видів в класифікації кубічних рівнянь. Леонардо Пізанський досліджував це рівняння, довівши,

що його корінь не може бути раціональним або ж мати вигляд однієї з квадратичних ірраціональностей, що зустрічаються в X книзі «Початків» Евкліда, а потім знайшов наближене значення кореня в шестидесятиричних дробах, рівне $1; 22,07,42, 33,04,40$, не вказуючи, проте, способу свого рішення [32, с. 5].

«Книга квадратів» (*Liber quadratorum*, 1225 рік) містить низку завдань на рішення невизначених квадратних рівнянь. Фібоначчі працював над пошуком чисел, які, коли додадуться до квадратного числа, знову дадуть квадратне число. Він зазначив, що числа $x^2 + y^2$ не можуть бути квадратними одночасно, а також використовував для пошуку квадратних чисел формулу $x^2 + (2x + 1) = (x + 1)^2$. В одній із завдань книги, також спочатку запропонованої Іоанном Палермським, потрібно було знайти раціональне квадратне число, яке, коли збільшити або зменшити на 5, знову дає раціональні квадратні числа [32].

Серед творів Л. Фібоначчі, що не дійшли до нас, трактат *De minor guisa* з комерційної арифметики, а також коментарі до книги X «Початків» Евкліда [32, с 6].

У якості прикладу наводимо завдання (задачі) Леонардо Фібоначчі.

Залишаючись вірним математичним турнірам, основну роль в своїх книгах Л. Фібоначчі відводить завданням, їхнім рішенням і коментарям. Завдання для математичних турнірів пропонував як сам Фібоначчі, так і його суперник, придворний філософ Фрідріха II Іоган Палермський. Завдання Л. Фібоначчі, як і їхні аналоги, продовжували використовувати в різних математичних підручниках кілька століть. Їх можна зустріти в «Сумі арифметики» Пачіолі (1494), в «Приємних і цікавих завданнях» де Мізіріака (1612), в «Арифметиці» Магницького (1703), в «Алгебрі» Ейлера (1768) [305, с. 339].

У якості прикладу наводимо одне із завдань присвячене розмноженню кроликів: в місце, обгороджене з усіх боків стіною, помістили пару кроликів, природа яких така, що будь-яка пара кроликів народжує іншу пару щомісяця,

починаючи з другого місяця свого існування. Скільки пар кроликів буде через рік? (Відповідь: 233 пари). Для пошуку відповіді використовується рекурентна числова послідовність 1, 2, 3, 5, 8, 13, 21, 34, 55, 89, 144, 233, 377, 610, 987, ... (по ній складена послідовність A000045 в OEIS; відмінність у тому, що друга послідовність починається з нуля й одиниці, а не з одиниці і двійки), в якій кожне наступне число дорівнює сумі двох попередніх; відповіддю, відповідно до умов завдання, є тринадцятий член (завершення кожного місяця – це стрибок до наступного члену послідовності; поточний член послідовності перед початком досвіду – це перший, всього місяців дванадцять). На честь вченого вона носить назву чисел Л. Фібоначчі. Числа Фібоначчі знайшли своє застосування в багатьох областях математики. Однією з важливих властивостей послідовності є той факт, що межа відношення a_{n+1} до a_n дорівнює золотому перетину. Наочно формування послідовності можна показати наступним чином:

$$1: 1 + 1 = 2$$

$$2: 1 + 2 = 3$$

$$3: 2 + 3 = 5$$

$$4: 3 + 5 = 8$$

$$5: 5 + 8 = 13$$

$$6: 8 + 13 = 21$$

$$7: 13 + 21 = 34$$

$$8: 21 + 34 = 55$$

$$9: 34 + 55 = 89$$

$$\dots \quad \text{и т. д. [32, с. 7].}$$

Інший приклад із складних завдань, це завдання про гирі, щ теж виносилось на математичні змагання:

Завдання про вибір найкращої системи гир для зважування на важільних терезах вперше була сформульована саме Л. Фібоначчі. Леонардо Пізанський пропонує два варіанти завдання:

- Простий варіант: потрібно знайти п'ять гир, за допомогою яких можна зважити любую вагу менше 30, при цьому гирі можна класти тільки лише на одну чашу терезів (Відповідь: 1, 2, 4, 8, 16). Рішення будується в двійковій системі числення [2].

- Складний варіант: потрібно знайти найменше число гир, за допомогою якого можна зважити любую вагу, менше заданої (Відповідь: 1, 3, 9, 27, 81, ...). Рішення будується в системі числення за основою «три» і в загальному випадку є послідовністю A000244 в OEIS.

Пропонуємо наступні завдання з теорії чисел. Окрім завдання про кроликів, Л. Фібоначчі пропонував низку інших завдань з теорії чисел:

- 1) знайти число, яке ділиться на 7 і дає в залишку одиницю при розподілі на 2, 3, 4, 5 і 6;

- 2) знайти число, додавання якого з сімкою дає залишки 1, 2, 3, 4, 5 при діленні на 2, 3, 4, 5, 6, відповідно;

- 3) знайти квадратне число (тобто число, що дорівнює квадрату цілого числа), яке при збільшенні або зменшенні на 5 давало б квадратне число.

Окремі завдання, запропоновані в підручнику Л. Фібоначчі:

- 1) Знайти число, $19/20$ якого дорівнює квадрату самого числа. (Відповідь: $19/20$).

- 2) Сплав із 30-ти вагових частин складається з трьох металів: перший метал гідністю по три монети на одну частину, другий метал – по дві монети на одну частину, а у третього металу кожні дві частини коштують по одній монеті; вартість всього сплаву 30 монет. Скільки частин кожного металу містить сплав? (Відповідь: 3 частини першої металу, 5 частин другого металу, 22 частини третьої). У таких термінах Л. Фібоначчі переформулював відому задачу про птахів, де були використані ті ж самі числа (30 птахів трьох різних видів коштують 30 монет, за заданими цінами знайти кількість птахів кожного виду) [32, с. 7].

- 3) «Жартівливе завдання про «сім бабусь», які йшли в Рим, і у кожної було по сім мулів, на кожному з яких по сім мішків, у кожному з яких по сім

хлібів, в кожному з яких по сім ножів, кожен з яких в семи піхвах. Потрібно знайти загальне число предметів. Це завдання обійшло багато країн, перша відома згадка про нього було ще в Стародавньому Єгипті в папірусі Ахмеса. (Відповідь 137 256).

Лише в XIX столітті в Пізі був поставлений пам'ятник вченому. Раніше ця статуя стояла в «Giardino Scotto», а після того, як в 1978 році Франк Джонсон намалював портрет Фібоначчі з цієї статуї, вона була перенесена на кладовище «Кампосанто», розташоване в Пізі на Пьяцца деї Міраколи.

Іменем Л. Фібоначчі названі вулиці в Пізі (Lungarno Fibonacci) і у Флоренції (Via Fibonacci). Окрім того, ім'я Л. Фібоначчі носить асоціація Fibonacci Association, котра видає науковий журнал «Fibonacci Quarterly», присвячені числам Л. Фібоначчі, проект Євросоюзу в сфері освіти, а також інші програми [286, с. 339].

Ми маємо право стверджувати, що Леонардо Пізанський займався наставницько-викладацькою діяльністю. Всі його підручники й ті завдання, що в них знаходилися, розраховані на сприйняття математичних труднощів за принципом від «простішого до складнішого». За допомогою яких форм і методів організації навчально-виховного процесу від досягав результатів зі своїми учнями, ми не знаємо, проте очевидно, що в якості практичних занять із математики Леонардо застосовував *математичні змагання*. Ще один факт говорить на користь його педагогічної роботи: Леонардо не один рік знаходився на королівській службі у Фрідріха II, тож не виникає сумнівів, що він навчав дітей монарха та його оточення [117, с. 93].

Отже, внесок Л. Фібоначчі в розвиток математичних дисциплін перших європейських університетів полягає в тому, що на відміну від Алкуїна Йоркського та його учнів, завдання (задачі) італійського ученого носили суто математичний характер – це були рішення за правилами арифметики квадрівіума. У задачах Алкуїна логіка завжди панувала над математикою.

У середині XII – й першій половині XIII століття в середньовічній Європі відбулися примітні для інтелектуальної історії Заходу події:

відкрилися перші університети. У 1158 року в Болоньї відповідно до хартії Фрідріха I Барбаросси, де говорилося про «universitas», було засновано перше організоване співтовариство студентів, які отримували комплексну освіту, і визначено місце їхнього колективного існування на зразок сучасних університетів. Упродовж XII-XIII століть університети з'явилися в Кембриджі, Неаполі, Монпельє, Саламанці, Падуї, Тулузі, проте найбільшу популярність і вирішальне значення для розвитку наукової думки початку епохи класичного Середньовіччя отримали Паризький (1200) і Оксфордський (1178) університети.

Сприймавши традиції освітніх спільнот Каролінгської епохи, зосередивши в собі таких найвидатніших інтелектуалів середньовічної Європи, як П'єр Абеляр, Олександр Гельський, Бонавентура, єпископи Парижу – Гійом з Оверні і Етьєн, а також знаменитих Альберта Великого і Фому Аквінського, Паризький університет отримав ще до XIII століття статус інтелектуального центру середньовічної Європи, який приваблював не лише французів, а й вихідців з Італії, Німеччини та Англії [305, с. 34].

У контексті вище сказаного привертає увагу постать Йордана Неморарія (лат. Jordanus Nemorarius або лат. Jordanus de Nemore, ?-1237 pp.) – видатного математика та механіка XIII століття. Про Йордана ми не маємо точних відомостей. Можливо, що це був не хто інший, як Йордан Саксонський, генерал чернечого ордену домініканців, котрий у свій час жив у Парижі і помер в 1237 році.

Трактат Йордана Неморарія «Про елементи арифметичного мистецтва» (De elementis arismetice artis) став одним з найпоширеніших в Західній Європі підручників і після введення друкарської справи мав чимало вже друкованих видань. Його головним джерелом і зразком була арифметика Северина Боеція. Основною особливістю цього твору стало постійне вживання в ньому літер для позначення чисел [305, с. 336].

В іншому трактаті – «Пояснення алгоритму» (Algorismus demonstratus) розглядається рахунок у різних математичних системах: словесне числення

за десятковою системою з поділом чисел на «пальцеві» від 1 до 9 і на «суглобові» різних порядків (десятки, сотні, тисячі тощо); індійський письмовий рахунок, дії із цілими числами; дроби звичайні і шістдесяткові і дії із ними; нарешті, дії з пропорціями.

Трактат «Про ці числа» (*De numeris datis*) містив 115 завдань. Зміст завдань першої книги може бути представлений у формі пропозиції: якщо пропонуються два квадратних рівняння з двома невідомими, то вже представлені й самі невідомі. Друга книга присвячена завданням першого ступеня, що вирішуються або за допомогою пропорцій, або за правилом простого помилкового положення. У третій книзі – завдання з багатьма невідомими, що розв'язуються за допомогою пропорцій і вилучення квадратного кореня. У четвертій книзі розглядаються квадратні рівняння з одним і двома невідомими та найпростіше кубічне рівняння $x^3 = a$. [32, с. 8].

Спадщина Йордана Неморарія нараховує ще три трактати, що точно йому належали. Так, трактат «Про трикутники» (*De triangulis*) налічує чотири книги. I книга містить в собі різні пропозиції про трикутники, а на початку деякі визначення. II книга займається завданнями розподілу відрізків прямої лінії та прямолінійних фігур. III книга розглядає коло, а VI книга – вписані й описані багатокутники; серед завдань IV книги знаходяться також завдання квадратури кола і трисекції кута. У «Поясненні планісфери» (*Demonstratio de plana sphaera*) Йордан доводить, що стереографічна проекція всякого кола, що належить кулі на площину також є колом. У трактаті «Про вагу» (*De ponderibus*) розглядається рівновага вантажів на важелі і на похилій площині та проводиться непевний аналог із принципом віртуальних переміщень.

Є ще низка трактатів, які приписують Йордану Неморарію, але за дослідженнями вчених-математиків ці приписи вважаються сумнівними.

Ми точно не знаємо, чи займався Йордан навчанням учнів, проте найшвидше, що займався, бо всі вчені того часу прагнули передати свої знання наступним поколінням. Усна традиція в ті часи, коли ще не було друкарського станка, була значно вагомішою у порівнянні з письмовою, тому

дуже багато праць за своїми вчителями записували їхні учні, а «учительство» (викладання) входило обов'язковою складовою до обов'язків видатних учених того часу [305, с. 340].

Таким чином, маємо змогу проконстатувати, що Паризький університет вже на початок XIII століття дав Західній Європі чимало видатних учених, які займалися природничо-математичними науками. Серед них ми зупинилися на тих, хто був носіями римо-ірландської вченої математичної традиції: Герберт Аврілацький, Лотаріо де Конті де Сеньї та Йордан Неморарій. Та коли один із них, Герберт Аврілацький, у своїй спадщині поєднав римо-ірландську та греко-арабську спадщину, то Леонардо Фібоначчі (Леонардо Пізанський) обґрунтував свою наукову школу лише на греко-арабських традиціях.

Проте, якими б не були заслуги учених континентальної Європи на початок XIII століття, наші уявлення про середньовічний науковий світ залишаться неповними без аналізу досягнень іншого інтелектуального співтовариства вчених і учнів, а саме – Оксфордського університету. Відносна ізольованість цього великого навчального закладу вберегла його від надмірної уваги та невпинної опіки папських легатів і папської цензури щодо навчальних програм:

«Тоді як наукова думка в Парижі, безумовно діалектична і аристотелівська, на якийсь час потонула в діалектиці, англійська філософська думка на середину XIII століття прагнула поставити на службу релігії математику й фізику – саме в тому вигляді, в якому їх недавно представили Європі арабські вчені» [197, с. 55].

Англійські університети почали користуватися популярністю в Європі наприкінці XII століття. Саме тоді на перше місце й вийшов Оксфорд. Проте в ці часи греко-арабська математична традиція поки тут ще не відіграла помітної ролі. Зате римо-ірландська спадщина в Англії займала міцні позиції.

Початок XIII століття висуває на перший план таку особу, як Роберт Гроссетест (англ. Robert Grosseteste, фр. Robert Grossetête, близько 1170 –

1253 pp.). Одноліток Леонардо Фібоначчі, Роберт Гроссетест став засновником оксфордської філософської та природничо-математичної школи, теоретик і практик експериментального природознавства. Був канцлером Оксфордського університету, довгий час займав посаду єпископа міста Лінкольна.

Роберт навчався в Оксфорді та Парижі, став магістром мистецтв наприкінці XII століття, а магістром теології – в 1214 році. Він слухав лекції Філіпа Канцлера і Святого Едмунда. Ще називав своїми вчителями Стефана Ленгтона, Робера де Курсона і Жака де Вітрі. Роберт відчув також вплив проповідей Есташа, абата Сен-Жермер-де-Флі. Вершиною його кар'єри стало обрання на пост єпископа Лінкольна 1235 року.

У трактаті «Про світло або про початок форм» (*De luce seu de inchoatione formarum*) Р. Гроссетест розвив концепцію «метафізики світла», що виходить із поняття про світло як найтоншу тілесну субстанцію і водночас первинну форму та енергію. Молодий учений так захопився оптикою, що прийшов до такої думки: весь світ виник зі світла – найдосконалішої форми матерії. Найгрубіші тіла виникли при застиганні світла. Таким чином, Р. Гроссетест представив оточуючий світ як результат гри двох начал – світла і порядку, або (так це трактували в XX столітті) енергії та симетрії. Жоден сучасний фізик або математик не стане з сперечатися з цими висновками [305, с. 115].

Подібно античним натурфілософам, Р. Гроссетест не міг розрахувати своєї фізичної моделі. Зате інша таємна річ – нескінченність – піддавалася розрахунку, і вчений захопився працювати над цією проблемою. Він почав складати в суми нескінченні ряди чисел, і незабаром навчився відрізняти ряд, який сходиться, від ряду, що розходиться. Але й розходиться ряд може з різною швидкістю. Р. Гроссетест зауважив, що сума натуральних чисел зростає набагато повільніше, ніж сума їхніх квадратів, а сума квадратів – повільніше, ніж сума послідовних ступенів двійки. Так перший із християн, вихований на римо-ірландській традиції, проник у площину нескінченно

великих і нескінченно малих величин без допомоги арабської математики – слідом за Архімедом і на IV століття випередив Ньютона.

Подібно Платону й Аристотелю, Р. Гроссетест дуже дбав про народження особливого суспільного стану в Англії – стану вченої еліти. Він вважав, що античних класиків (особливо Аристотеля) потрібно вивчати в оригіналі, а не по невдалим перекладам латиною, зроблених з арабських перекладів оригіналу. Для цього Р. Гроссетест запросив до Англії вчених греків – втікачів із Константинополя, розореного хрестоносцями в 1204 році. Так в Оксфорді та Кембриджі з'явилися перші грецькі професори. Їхня поява привела до суттєвих наслідків: серед учнів Р. Гроссетеста з'явилися алхімік Роджер Бекон (один із винахідників пороху) і граф Симон де Монфор – організатор першого виборного парламенту в Англії.

Перу Р. Гроссетеста також належать трактати «Про сфери» (*De sphaera*, виклад елементарних математичних основ астрономії), «Про лінії, кути і фігури» (*De lineis, angulis et figuris*), «Про веселку» (*De iride*), «Про приливи та відливи моря» (*De accessione et recessione maris*) [117, с. 137].

Зважаючи на те, що Роберт знав єврейську, арабську та грецьку мови, він перекладав латиною Псевдо-Діонісія Ареопігита, Авіцеброна, Аристотеля. Августинівський платонізм поєднувався в Роберта Гроссетеста з науковими установками Аристотеля, а також з елементами греко-арабських природничих наук, особливо це стосувалося оптики. У своїх роботах Р. Гроссетест висловлював думки про те, що вивчення явищ починається з досвіду, за допомогою їхнього аналізу встановлюється певне загальне положення, що розглядається як *гіпотеза*. Відштовхуючись від неї, дедуктивно виводяться наслідки, дослідна перевірка яких встановлює їхню істинність або хибність.

Теж однозначно ми маємо право стверджувати, що Роберт Гроссетест займався наставницько-педагогічною діяльністю. Враховуючи ту обставину, що він здобув в Оксфордському університеті систему знань, засновану на римо-ірландській ученій традиції, то теж найшвидше поєднував у власній

практиці індивідуальну, студійну та класну форми освіти. Проте потяг до стародавнього грецького знання й бажання читати вчені книги в оригіналі, змусили його реформувати місцеву освіту, запросивши на єпископальній школи в Лінкольні професорів-греків, котрі внесли нововведення в англійську освіту. Це було лише часткове реформування освіти, але з нього все почалося й оновило інтелектуальне життя Англії.

Інтелектуальне життя Оксфорда розгорталося в дещо іншій площині. Воно була не було менше релігійним, проте спосіб підпорядкування наук теології залишився «більш вільним і гнучким і менш утилітаристське» [305, с. 334]. В Оксфорді, як і в Парижі, з величезним старанням вивчалось спадщина Аристотеля, проте найбільший інтерес у англійських вчених богословів викликав не лише логічний метод, скільки емпіричний зміст аристотелізму. І в той час як в Парижі вивчення «квадрівію» майже повністю виродилося в формальність (хоча і необхідну), в Оксфорді, навпаки, математика і астрономія мали винятково серйозне значення [305, с. 335].

Більшість істориків середньовічної науки, за зауваженням А.В. Ахутіна, одностайно вважають, що в історії Середньовіччя не було іншого такого періоду, коли природознавство настільки близько підійшло б до методів нової науки, як наприкінці XIII століття. Саме тоді «...вперше усвідомлюється дух теоретичної фізики. В Оксфордському університеті природнича думка отримала потужний поштовх для свого розвитку в працях вчених мертонівського коледжу, таких як, наприклад, Томас Брадвардін (1295-1349 pp.)» [33, с. 54].

Згідно Томасу Брадвардіну, «...саме математика в кожному випадку відкриває справжню істину, бо вона знає кожен прихований секрет і зберігає ключ до будь-якого найтоншого змісту: тому той, хто має безсоромність вивчати фізику і в той же час заперечувати математику, мав би знати від самого початку, що він ніколи не увійде до брами мудрості. Для нього там зачинені двері» [33, с. 55].

Т. Бравардін ототожнював рух зі швидкістю і тому допускав формалізацію й математизації процесу руху, що сам є недоступним для математичного трактування. Дослідити процес руху для Т. Бравардіна означало розглянути зміну відношення швидкостей руху при зміні співвідношення між силою й опором, тобто дати формулу зміни швидкості в залежності від зміни умов руху. Метод Т. Бравардін і його послідовників викликав заперечення з боку школи паризьких номіналістів. Так, Марсилій Інгенський стверджував, що саме просторові визначення виступають істотнішими при розумінні руху. У цій полеміці, як стверджує А.В. Ахутін, «вперше розділилися, щоб отримати розвиток потім в двох самостійних і істотних моментах кожного фізико-теоретичного міркування і уявного експериментування, геометричний і арифметико-алгебраїчний аспекти» [33].

Підхід Томаса Бравардіна надихнув покоління оксфордських вчених, які отримали назву «калькуляторів». Серед них його учні – Річард Кілінгтон, Річард Суїсет, Вільям Хейтесбері і Джон Дамблтон. Основною галуззю науки, в якій реалізовувало себе «калькуляторство», були так звані «фізичні софізми» (*sofismata*), тобто проблеми, пов'язані з традиційними поняттями аристотелівської фізики (зміна швидкості, початок і кінець руху). Проте алгебраїчний метод «калькуляторів» занадто утруднював рух думки, позбавляючи думку опори в інтелектуально-чуттєвому спогляданні. Іншими словами, алгебраїчний метод «калькуляторів» позбавляв її моменту ідеального експериментування. Методом «калькуляторів» із боку паризьких інтелектуалів протистояв Орем і його геометричний метод.

Таким чином, поєднання римо-ірландської та греко-арабської математичних традицій у дисциплінах природничо-математичного циклу вищих шкіл і перших європейських університетів відбулося наприкінці X – початку XIII століть. Завдяки діяльності учнів Алкуїна на територіях Франції, Нямеччини та Італії в X столітті в Західній Європі почалася перша після падіння Риму культурна революція. Усі видатні діячі цього часу, які здійснили неоціненний внесок у розвиток дисциплін природничо-

математичного циклу (квадрівіум) водночас були й викладачами-наставниками. Так уже в спадщині Герберта Аврілацького намітилося поєднання римо-ірландської математичної традиції з греко-арабською, а Леонардо Пізанський, який отримав освіту в арабських учителів, і Йордан Неморарій завершили цей процес. В Англії римо-ірландська математична традиція протрималася довше, проте наприкінці XIII століття греко-арабська складова тут стала визначальною. Немалий внесок у ці процеси здійснив Роберт Гроссетест, запросивши до єпископальної школи в Лінкольні професорів-греків. Зазначимо, що греко-арабська складова передбачала зміну римських цифр на індійсько-арабські, ставила математичну систему обчислення вище над логічною та включала до програми втрачені в Західній Європі математичні твори давньогрецьких мислителів.

Ми висунули гіпотезу про те, що в своїй викладацькій діяльності учителі вищих єпископальних шкіл і перших університетів використовували складові організації навчально-виховного процесу, як принцип «від простішого до складнішого», метод математичних змагань, індивідуальну, студійну та класну форми організації навчально-виховного процесу.

Нами доведено, що прообразом перших європейських університетів стали Реймське вище училище та медична школа в Салерно. Ми проаналізували, що Паризький університет вже на початок XIII століття дав Західній Європі чимало видатних учених, які займалися природничо-математичними науками. Серед них ми зупинилися на тих, хто був носіями римо-ірландської вченої математичної традиції: Лотаріо де Конті де Сеньї та Йордан Неморарій. Герберт Аврілацький та Леонардо Фібоначчі (Леонардо Пізанський) у своїй спадщині поєднали римо-ірландську та греко-арабську традиції. Ми показали, що в Оксфорді математика та астрономія в середні віки класичного періоду мали винятково серйозне значення навіть тоді, коли в Сорбонні вони стали поступатися місцем гуманітарним наукам.

3.4. Римо-ірландська вчена традиція в освітньому процесі України наприкінці XIX – початку XX століть

Римо-ірландська вчена традиція, що спочатку втілювалася завдяки старанням Алкуїна Йоркського та його учнів на землях континентальної Європи наприкінці раннього Середньовіччя, а далі була розвиненою та доповненою в стінах перших університетів, виявилася напрочуд живучою. Зразки підручників із граматики, метрики, біблійної історії, книги для читання, риторики, діалектики й математичних дисциплін, розроблені ще в добу Каролінгського відродження, з незначними змінами та перекладами на різні європейські мови, були в широкому вжитку до початку XX століття, а окремі складові із цих підручників – до кінця другого тисячоліття.

Щоб показати місце римо-ірландської спадщини в освітньому процесі України наприкінці XIX – початку XX століть, ми обрали для дослідження навчальні заклади тих земель, що входили до складу Російської імперії, а також західні території, де навчання велося польською мовою. Порівняння змісту освіти заслуговує на увагу, але не суттєво різниться між собою.

Щоб дослідити інваріативність змін у змісті підручників, нами була обрана бібліотека Києво-Печерської Лаври. Зважаючи на те, що в попередніх розділах дослідження ми вивчали програму монастирської школи в Каролінгську епоху, а також римо-ірландську складову в розвитку логіки й математики в перших середньовічних університетах, нами було проаналізовано підручники з метрики, математики, стародавніх і слов'янських мов, риторики, книги для читання, посібники з математики для вступаючих у вищі та середні навчальні заклади.

Стосовно центральних і східних областей України, то безумовно, що в обраний нами для дослідження час, навчання велося російською мовою. «Азбука для початкових училищ і домашнього навчання» (1894 р.) з методичними коментарями до неї показує, настільки довго й ретельно займалися вивченням літер і поєднанню їх у складі та слова. На це виділявся

рік і технологія була тією ж, що і в епоху Каролінгського відродження . У підручнику К. Говорова «Елементарна граматики. Досвід елементарного керівництва при вивченні мови практичним способом» (1897 р.) велике значення надається «промовлянню» кожного слова й окремого складу перед їхнім написанням. Автор-методист також звертає увагу на вивчення фонетики від самого початку правописання [78, с. 118] (додаток И).

Автор харківського мовного підручника з методичними коментарями А.В. Жданов «Рідна грамота. Посібник при сумісному навчанню читанню й письму за звуковим методом» (1897 р.) також звертає увагу на правильне вимовляння звуків і складів і доводить, що писати без помилок за умов такого підходу буде набагато легше [96, 26 л.]. У підручнику М. Зарницького «Коротка церковно-слов'янська граматики для молодшого курсу церковних навчальних закладів» (1897 р.) ми знаходимо точне відображення керівництва Алкуїна Йоркського, щодо вивчення граматики в початковій (граматичній) монастирській школі. Тут акцент робиться в першу чергу на досконалому вивченні літер і їхньому старанному написанні, а потім уже переході до азів читання. Наступна праця цього ж ученого має методично-порівняльний характер. Її назва вже говорить сама за себе «Навчання грамоті за звуковим способом. Збірник методичних пояснень, указівок и приблизних уроків, розроблених відомими педагогами [102, 72 л.]. Педагогічна хрестоматія для навчання мові» (1897 р.) [105, с. 234]. Цей твір для нас є дуже цінним саме в тому сенсі, що тут наводяться різноманітні точки зору на проблему правильного вивчення мови. І хоча сам автор є прибічником переваг писемного методу над звуковим, він наводить всі позитивні доводи на користь протилежного методу, і в решті-решт приходиться висновку, що було б доцільним ці методи поєднувати.

Заслуговує, на наш погляд, уваги й праця Ф. Кодуполо «Повний курс чистописання для середніх навчальних закладів, відповідно навчальним планам затверджений» (1890 р.), де значна увага приділяється каліграфії в початковій школі [138, 22 л.]. Відповідно до навчальних планів на 1890 рік на

проходження каліграфії (це була окрема дисципліна) виділялося два з половиною роки. Починалася ця дисципліна після того, як учні вже вивчили всі літери й навчилися їх писати. Проте каліграфія передбачала вдосконалення «чистопису» й учнівського почерку. Наступна праця – практичний посібник В. Крилова «Скорочена практична граматики» (1899 р.) – була націленою на протилежний підхід: для навчання в церковно-приходських дворічних школах пропонувався стислий виклад граматики, що допомагав засвоїти лише ті словесні звороти, які були необхідні дітям середніх прошарків населення в навколишньому житті [152, 203 с.].

Наступний підручний Д. Тихомирова «Як навчити писати, читати й рахувати на першому ступені навчання? Загальнодоступне керівництво для тих, хто навчається за букварем» (1897 р.) знову нас повертає до комплексного навчання в граматичній школі Каролінгської епохи, коли паралельно з граматиною вивчали метрику в якості математичної дисципліни з обрахунками першої сотні. Друга праця цього ж ученого «Елементарний курс граматики для міських і двокласних учителів» (1897 р.) спрямована на ті ж цілі: за короткий термін навчити дітей необхідній в практичному житті грамоті. Але вона цінна ще й тим, що показує методичні основи підготовки вчителів до викладання в школах такого типу [267; 268].

Ще варто звернути увагу на буквар В. Вахтерева «Перший крок. Буквар для письма й читання» (1899 р.). Цей підручник для початкової школи містить прекрасний ілюстративний матеріал і методичні вказівки щодо вивчення кожного розділу. Привертають увагу теми, що пропонуються для повторення та ґрунтовного засвоєння. На вивчення букваря відводиться рік [64, 114].

Щодо підручників і посібників, які пропонували для підготовки до вступу у вищі навчальні заклади та для навчання в цих закладах окресленого нами періоду, т зупинимося на аналізі окремих із них. Один із найстаріших, який зберігся в бібліотеці Києво-Печерської Лаври, це підручник М. Сперанського «Правила вищого красномовства» (1884 р.). Не зовсім

зрозуміло, для якого факультету університету був складений цей підручник, найшвидше для підвищення загальної вправності в красномовстві всіх студентів, але в ньому на доступному рівні викладені всі правила та вправи риторики вищого рівня, готовності до складення промов, показано, як робити логічні й риторичні акценти в реченнях [258].

У праці трьох авторів, яка має примітну назву – «Ручна книга стародавньої класичної словесності, зібрана О. Ешенбургом, збільшена Крамером та доповнена Н. Кошанським» – йдеться про вивчення давньогрецької та латинської мов на вищому рівні. Ми не знаємо, хто були ці автори підручника і навіть чи жили вони в один час. Проте в ньому викладено складові частини мови – фонетику, морфологію і синтаксис латини. Грецьку мову пропонують вивчати після засвоєння латинської та в тісних аналогіях із нею. Заслуговує на увагу й зміст «Ручної книги...»: її перша частина включала вивчення археології (це говорить про те, що в університетах ця дисципліна викладалася), у другій частині лається огляд творів класичних авторів (греків і римлян) і їхня критична оцінка, третя частина – «стародавності грецькі та римські» – практично виступає хрестоматією творів стародавніх авторів (філософів, драматургів, ораторів, лікарів) до початку раннього Середньовіччя [221].

Найстаріша праця, яка збереглася в тій же бібліотеці, це підручник Якова Толмачова «Правила словесні від перших початків до найвищої досконалості красномовства» (1812 р.) багато в чому перекликається із працею М. Сперанського, зміст якої було проаналізовано вище. Проте принципова відмінність обох посібників полягає в тому, що в Я. Толмачова правила красномовства викладаються від основ до досконалого володіння, а в М. Сперанського посібник ґрунтується вже на попередніх знаннях зі шкільною риторикою [269; 258].

У підручнику професора А. Архангельського «Історія літератури як науки. Із лекцій з історії російської літератури» (1897 р.) систематизовано курс російської літератури для вивчення на філологічних факультетах

університетів. Примітним є такий факт: автор переконаний у тому, що літературу не можна розглядати лише як мистецтво писати. Література є наукою й потрібно отримати відповідну освіту, щоб мати право видавати власні твори й претендувати на високу оцінку критиків [29].

Ще один посібник, на який ми звернули увагу при огляді навчальної літератури рубежу XIX – XX століть, це «Диктанти – задачі» (1898 р.) Н. Цурінкова. Посібник рекомендовано для тих, хто закінчує класичну гімназію та мріє продовжувати подальше навчання в університеті. Видання складається із двох частин: перша частина містить диктанти за принципом «від простого до складного», друга – задачі за тим же принципом. Запропоновані вправи з математики й мови могли значно впорядкувати попередньо здобуті знання випускника гімназії чи абітурієнта, якщо він був націлений на самостійну підготовку [297]. Посібник Ц. Балталона «Для літературних бесід і письмових робіт» мав достатньо значущу спрямованість: у ньому дано методичні рекомендації щодо того, як варто готуватися до самостійного написання переказів і творів. Кожен образ, на думку автора, має бути попередньо обговорений із викладачем не з точки зору погодження з його позицією, а навпаки – в диспуті. Лише в такому випадку потім з'явиться достойно написаний твір або переказ [35, с. 124].

Якщо проаналізувати підручники й посібники з математики для початковий шкіл, гімназій, середніх і вищих навчальних закладів наприкінці XIX – початку XX століть, то можна дійти висновку, що вони мають ще більше спільного з римо-ірландською вченою традицією, ніж мовні видання.

Із тих посібників, що збереглися в бібліотеці Києво-Печерської Лаври, найдавніше друковане видання – це «Курс арифметики для повторення для початкових народних училищ» (1882 р.). Зазначимо, що ці початкові народні училища були дворічні або трирічні. Найшвидше, це курс був розрахований для училища з трирічним строком навчання, де отримані раніше ази з арифметики повторювалися в останні півроку навчання. Обрахунки в підручнику даються до 1000. Це абсолютно повторює алкуїнівську метрику,

яка теж повторювалася на заключному, четвертому році навчання, правда всі обрахування завершувалися першою сотнею [26]. У цьому ж напрямі складено й підручник С. Житкова «Збірник самостійних вправ з арифметики, задачник для початкових шкіл» (1898 р.). Цей підручник відрізняється великою стислістю (122 с.), бо розрахований в першу чергу на дітей сільських церковно-приходських шкіл із дволітнім терміном навчання. Все, що в нього вміщено, можна назвати елементарною арифметикою, розробленою для необхідних підрахунків, проте дітей вчили виконувати чотири математичні дії в межах тисячі, вже враховуючи, безумовно, потреби життя наприкінці ХІХ століття [99; 97] (додаток В).

«Арифметичний задачник для письмових вправ у класі. Зошит 1. Задачі на перші десять десятків чисел» (1894 р.) без авторства представляє собою підручник для класичних гімназій першого-другого року навчання. Задачі, що в ньому наведені, розташовані за рівнем складності та однотипністю. Перед зміною типу задач наводяться методичні пояснення вчителя, яким способом варто вирішувати те, чи інше завдання. Подібні задачі в практиці Алкуїна та його учнів складала підручник із метрики. Правда, варто зазначити, що в «Арифметичному задачнику» 1894 року відсутні логічні задачі, якими була переповнена «Метрика» Алкуїна Йоркського [27].

«Зібрання арифметичних вправ для гімназій і реальних училищ. Курс підготовчого класу» (1899 р.) без авторства, розрахований для нульового класу перед вступом до гімназій із п'ятилітнім терміном навчання та реальних міських училищ. Цей курс також дуже стислий (80 с.) і містить задачі та вправи на чотири математичні дії в межах першої сотні [66].

Наступні посібники й підручники, що будуть нами розглянуті, стусують класичних жіночих і чоловічих гімназій, а також реальних міських училищ і розраховані на повний курс навчання в цих закладах. Підручник І. Виноградова «Арифметичний задачник для початкових училищ в трьох частинах» (1899 р.), незважаючи на його відносну стислість, передбачав повний курс з арифметики, закінчуючи достатньо складними рівняннями в

заклучній третій частині. Приблизно таким же чином укомплектовано навчальне видання Б. Чиханова «Підручник арифметики. Курс середньо-навчальних закладів» (1899 р.), хоча він набагато ширший за змістом і містить ґрунтовні методичні коментарі щодо пояснення учням способів вирішення задач і прикладів різної складності [299].

Дуже близький за змістом до навчального видання Б. Чиханова підручник Д. Булави «Зібрання арифметичних задач для виконання систематичного усного і письмового рішень. Складено для середніх навчальних закладів чоловічих і жіночих міських і народних училищ» (1898 р.). Проте, суттєвою відмінністю цього «Зібрання...» є наявність у ньому задач і прикладів, які учні мали виконувати усно без паперу чи дошки, тобто здійснювати обчислення в голові. Подібної техніки у своїх учнів Алкуїн вимагав у старій школі квадрівіума, змушуючи учнів множити чи ділити тризначні цифри на тризначні. Це зайвий раз доводить живучість римо-ірландської математичної вченої традиції навіть у Східній Європі наприкінці ХІХ століття [55].

Три наступних посібника, проаналізованих нами, стосуються вже навчання в останніх класах класичних гімназій і вивчення математики у вищих. У навчальному виданні без авторства «Зібрання питань і задач із геометрії для гімназій і реальних училищ» (1898 р.) знання з геометрії охоплюють приблизно дев'ять класів сучасної школи; кожна тема має глибоке пояснення та методичні рекомендації на що саме варто звернути увагу. Ще складнішим є посібник К. Аскназі «Повний список формул, що зустрічаються при рішенні задач з алгебри, геометрії та тригонометрії» (1899 р.), розрахований на студентів університетів. Цей посібник за своєю складністю не поступається сучасним виданням [32] (додаток В).

Із означеної нами тріади підручників виділяється методичне видання вже вище згаданого нами С. Житкова «Методика арифметики. Керівництво для народних учителів, учительських інститутів та педагогічних класів жіночих гімназій» (1897 р.). Як ми бачимо, ця «Методика...» мала широкий

спектр застосування. Прочитавши передмову до неї, ми розуміємо, що наприкінці XIX століття методикам викладання різних дисциплін уже надавали великого значення і вони вже існували як окремі дисципліни у вищих педагогічних закладах. У «Методиці...» роз'яснення окремих тем дуже нагадують такі ж роз'яснення в книзі «Абака» Л. Фібоначчі [99].

Із найдавніших підручників із риторики Києво-Печерської Лаври нам вдалося знайти два. Найціннішим, на нашу думку, є видання без авторства «Дитяча риторика, або благородний гнучкий, для користі й ужитку юнацтва створена» (1787 р.). Цей підручник, найшвидше, був написаний для домашнього навчання дітей дворянства гувернерами-вчителями. Дидактичність викладу матеріалу вказує на те, що навчання мало бути індивідуальним. Дуже показовими є перші вправи з риторики, що привчали дітей до ввічливості й поваги у висловлюваннях по відношенню до старших [85]. Посібник Н. Кошанського «Загальна риторика» (1838 р.) був створений для навчання в ліцеях та закритих дворянських пансіонах і має дуже багато спільного з попереднім виданням, проте рівень викладання передбачається набагато вищий [146] (додаток Ж).

Як зазначають дослідники української освіти на центральних землях означеного періоду, що, незважаючи на те, що підручники того часу тут і мають багато спільних ознак як із «підручниками» Каролінгської епохи, так із сучасним підручником, їх не можна ніяким чином ототожнювати. І тодішні й сучасні підручники призначені для використання в навчально-виховному процесі, проте вони відрізняються в першу чергу тим, що автори сучасних підручників мають за мету представлення усталеної навчальної парадигми (до речі, як і схоласти Каролінгського Відродження), натомість автори XIX століття, виклавши різні точки зору, прагнули дійти свого власного (якоюсь мірою оригінального) висновку (додаток Д).

І на завершення аналізу видань кінця XIX століття бібліотеки Києво-Печерської Лаври хотілося б звернути увагу на «поточної педагогічної літератури за 1897 рік» (1898 р.). На наш погляд, це було дуже цінне видання,

що могло сфокусувати увагу викладачів і вчителів на підборі підручників і посібників для нового навчального року. З якого року почали виходити друком такі «Вказівники...» нам невідомо, але думаємо, що вони неодноразово видавалися й раніше [203] (додаток Е).

Для аналізу освітнього процесу, що відбувався на західноукраїнських землях нами були опрацьовані архівні документи Державного архіву Тернопільської області, саме ті фонди, які містили інформацію про діяльність навчальних закладів у цьому регіоні, як світських, так і духовних. Предметом нашого дослідження в даному випадку стали не підручники чи посібники, а матеріали діяльності шкіл (1850-1939 рр.), де офіційною мовою на той час була польська. Спочатку для вивчення стану освіти ми проаналізували акти візитацій середини ХІХ століття, що виявилися дуже цінними [364].

Церковна «візита» – це перевірка стану церков, монастирів єпархії єпископом чи його представником. Із виникненням чернечих конгрегацій, непідвладних єпископу, візитацію монастирів зазвичай здійснював представник генерала чернечого ордену чи його намісника в певній орденській провінції – «провінціалі». У процесі візитації складався й затверджувався великий документ – акт візитації, який безпосередньо писали в ревізованій церковній установі в самому процесі огляду. Він міг мати й інші назви – «опис костьолу чи монастиря», «відомості про костьол чи монастир» [369, с. 1]. Візитація могла мати назву «генеральної», якщо її проводив сам єпископ, а не його підлеглі; такі акти, як правило, відрізнялися особливою ретельністю. У «візитаціях» достатньо детально описувалися й школи, якщо вони підпорядковувалися монастирю, що підлягав перевірці. Уперше про школи ми зустрічаємо коротку інформацію у протоколах «візитації» за 1775 р.

У документах «візитацій» за 1822 р. подано детальний опис трьох шкіл, які в цей час діяли на території Почаївського монастиря й навчання в них відбувалося польською мовою – «Законна школа нижчої риторики» (*Szkola Zakonna Retorzyki niszzey*), «Законна школа моральної теології» (*Szkola*

Zakonna Teologii moralney), «Школа для молодців світських» (Szkola dla mlodziezy Swieckey). Тобто, дві духовні школи – початкової риторики (очевидно, там навчали й граматиці), школа II-III рівнів, де навчали діалектиці й теології та третя – світська школа [365, с. 261].

Із «візитацій» ми також дізнаємося, що школи мали свою «обслугу» й «прислугу», а також власні типографії (найшвидше, три), учні шкіл мали можливість лікуватися в місцевому шпиталі. Ми отримуємо свідчення й про те, хто викладав у цих школах і на які «ранги» ділилися місцеві професори: професор 1 класу – Боніфаций Скочковський, 53 років, мешкав 4 роки, пострижений в 45 років; професор 2 класу – Ювеналій Дичковський, 30 років, мешкав 1 рік, пострижений в 23 роки.

Документи дають нам можливість дізнатися й про науки, що викладалися в світській школі Почаївського монастиря в цей період: «Утримує ще той же монастир школу світську з двома професорами (законниками), котрі читають лекції з початків мов російської, німецької та латинської з орфографією, а також арифметику й географію з наукою християнською та іншими впродовж трьох класів» [351] (додаток Г).

У школі ж першого рівня – «Законна школа нижчої риторики» (Szkola Zakonna Retorzyki nizszey), де курс був розрахований на 2 роки, викладалися такі науки: мови – латинська, польська і російська, «Nauka Chrzescianska i Moralna», географія, арифметика і 6 книг геометрії. В кінці другого року учні вивчали правила риторики латинською мовою, тлумачили «Мови Ціцерона». На уроках риторики, котрій надавали особливого значення, учні вивчали твори й інших класичних авторів, вчилися декламувати, складати твори.

У Теологічній школі вищого рівня (Szkola Zakonna Teologii moralney), окрім діалектики, філософії та теології вивчали історію, географію, арифметику, початки природознавства, геометрію, каліграфію, малюнок, мови – польську, російська, латинську, німецьку. У цій школі працювало 5 професорів, які забезпечували всі її потреби, а монастир утримував їх [365].

Вивчивши документи «візитацій», можна прийти висновку, що всі три школи існували незалежно одна від одної. І навіть у «Теологічно-моральній школі» навчання починалося з вивчення основ граматики, як і в інших, але програма її була значно ширшою і більший контингент професорів і учнів. Загалом, як ми спостерігаємо, школи діяли за системою підготовчого факультету європейських університетів, яка базувалася на римо-ірландській ученій традиції, достатньо ознайомитися з переліком предметів [353].

У фондах Державного архіву Тернопільської області ми зосередили нашу увагу на вивченні документів шкіл і гімназій, де б змістовий компонент програми був близьким римо-ірландській вченій традиції. Найпершим нами був обраний фонд №40 – об'єднаний архівний фонд за назвою «Семирічні та початкові школи Тернопільського воєводства» (1876–1939 рр.) 1876–1939 рр. Досліджуючи протоколи засідань членів екзаменаційної комісії Великогаївської початкової школи за 1939 рік, серед переліку дисциплін, що виносилися на екзамен, були грамика, риторика, біблійна історія, етимологія, арифметика, географія. У тому ж фонді, у метричній шкільній книзі Чотирирічної початкової школи в с. Полупанівка Скалатського повіту Тернопільського воєводства ми знайшли згадування тих же предметів [354; 355].

Перегляд наступних документів – Інструкції про структуру і функції. Кременецького ліцею за 1922 рік (ф. 131), журналу протоколів екзаменаційної комісії з видачі атестатів зрілості учням за 1919 рік Тернопільської приватної гімназії Українського педагогічного товариства «Рідна школа» (ф. 138), Циркуляру і розпорядження Міністерства народної освіти і Київського навчального округу про роботу Кременецької жіночої гімназії за 1903 рік (ф. 223), протоколи проведення письмового іспиту на атестат зрілості в Чортківській приватній вчительській жіночій семінарії імені Марії Конопницької за 1926 рік – вказує на те, що в десятикласних гімназіях в першій чверті ХХ століття продовжували вивчатися риторика й діалектика й більше того – вони виносилися на атестаційні іспити [368; 371].

Дещо інша картина спостерігається в приватних школах і гімназіях цього регіону – українських і польських. Документи цього ж періоду – журнал здачі вступних іспитів Борщівської приватної польської спільного навчання гімназії Тернопільського воєводства (*Prywatne gimnazjum polskie koedukacyjne w Borszczowie*) 1910 року (ф. 351) та «Прохання Уласа Самчука про перенесення іспитів» Кременецької приватної української гімназії спільного навчання (ф. 371) – показують нам, що в ті часи, по-перше, в польські приватні гімназії був конкурс й учні туди вступали, маючи вже попередню підготовку, по-друге, акцент тут робився переважно на дисципліні світського напрямку та математику. Мабуть так відбувалося тому, що тут навчалися переважно діти заможних батьків [360–361].

Таким чином, проаналізувавши складову римо-ірландської вченої традиції в освітньому процесі України наприкінці XIX – початку XX століть за змістом підручників бібліотеки Києво-Печерської Лаври, маємо право стверджувати, що вона дуже суттєва. Підхід до вивчення граматики й літератури в науково-шкільних виданнях К. Говорова, А. Жданова, М. Зарницького, Ф. Кодуполо та ін. показує: по-перше, надання виняткового значення початковому вивченню мов, як це було в граматичних школах Каролінгської епохи; по-друге, фонетичний і морфологічний підхід до вивчення слова на початковому етапі вивчення граматики теж підтверджує попередній постулат. Риторика в означений нами період також посідала виняткове місце в системі навчання, достатньо проаналізувати підручники того часу (Н. Кошанський, М. Сперанський, О. Ешенбург) і правила її від Каролінгської епохи залишилися практично незмінними. Щодо підручників із математики для початкових шкіл (С. Житков, І. Виноградов, Б. Чиханов), класичних гімназій і вищих навчальних закладів (Д. Булава, К. Аскназі, С. Житков) та методичних розробок для них, то відчувається поєднання римо-ірландської вченої математичної традиції з греко-арабською.

Якщо навчання в Центральній Україні проходило переважно російською мовою, то дослідження архівних документів Державного архіву

Тернопільської області показало, що тут викладали здебільшого поляки й польською мовою. Аналіз документації початкових шкіл і гімназій (журнали, метричні книги, протоколи тощо) показав, що в Західній Україні складова римо-ірландської вченої традиції та європейських університетів була ще суттєвішою, особливо в навчальних закладах із духовним нахилом: граматика, риторика, діалектика, давньогрецька мова й латина, арифметика, логіка були тут основними предметами, з яких складали випускні іспити. Особливо це відчутно в школах Почаївської Лаври («Szkola Zakonna Retorzyki nizszey», «Nauka Chrzescianska i Moralna», «Szkola Zakonna Teologii moralney»). Виняток складали приватні гімназії (українські та польські), де світський компонент навчання переважав над релігійним.

Висновки до розділу 3

Отже, римо-ірландська вчена традиція на європейському континенті впроваджувалася не в простих умовах: якщо спочатку їй сприяла відносно мирна й стабільна політична ситуація в Імперії Карла Великого, то за його внуків це вже були окремі мовно роз'єднані країни європейського континенту. Проте, після Верденського мирного договору (843 р.) і в Східно-франкській імперії (Німеччина), і в Західно-франкській імперії (Франція), і в Італії продовжувала жити, роз'єднана кордонами, система навчання Алкуїна Йоркського.

У цій системі було багато нового для молодих варварських народів: акцент на людині, спробі осмислити й усвідомити її роль і місце в цьому житті, індивідуалізм в освіті, ідея всезагальної освіти в межах християнської традиції, орієнтація учнів на суспільно-корисну працю, інтерес до оточуючого світу, поєднання індивідуальної, студійної та класної освіти, акцент на латинській мові, навчання починалося в ранньому дитячому віці, жорсткий денний режим, природний відбір учнів при переході від однієї до наступної ланки освіти, сформувалися основи медичних знань.

У межах усієї Європи спостерігається поступовий перехід до універсальної освіти (універсальної педагогіки), коли в діти навчалися за єдиною схемою проте з епохи Карла Великого (від початку роботи учнів Алкуїна) починаються витoki формування національних педагогічних систем і починає розквітати міська культура, в якій з'являється універсальний учитель-магістр, чийм ремеслом було спочатку лише навчити інших писати й навчати.

У цьому розділі нами було проаналізовано причини, через які церковно-монастирська освіта, не могла швидко перерости в університетську, тобто вищу освіту. Ми показали, що потрібен був час, щоб алкуїнівська модель впровадилася на території всієї Імперії Карла Великого. Проте саме римо-ірландська традиція була покладена в основу університетської системи. На прикладі логіки й діалектики, що виступали в ті часи майже синонімами, ми показали, як поступово така форма організації навчально-виховного процесу, як бесіда, в XII столітті переросла в диспут. Ми визначили, що на основі латинської мови й мовної логіки, якій надавалася велика увага в навчальній моделі Алкуїна, почала формуватися початкова університетська система. Нами було встановлено прямий зв'язок між навчально-виховними системами Алкуїна Йоркського та П'єра Абеляра, в педагогічній діяльності якого основними формами організації навчально-виховного процесу були лекції та диспути, методами – спостереження, схоластичний і метод критичної текстології.

Ми провели аналогію між навчанням математичним дисциплінам в школах Алкуїна і в перших європейських університетах. Було проаналізовано, як уже в спадщині Герберта Аврілацького намітилося поєднання римо-ірландської математичної традиції з греко-арабською, а Леонардо Пізанський завершив цей процес. В Англії немалий здійснив Роберт Гроссетест, запросивши до єпископальної школи в Лінкольні професорів-греків.

У нашому дослідженні ми виявили складову римо-ірландської вченої традиції в освітньому процесі України наприкінці XIX – початку XX століть за змістом підручників бібліотеки Києво-Печерської Лаври та маємо право стверджувати, що вона дуже суттєва. Граматика, риторика й арифметика в означений нами період також посідали виняткове місце в системі навчання, достатньо проаналізувати підручники того часу та методичні розробки д них.

Вивчення документації початкових шкіл і гімназій у Західній Україні (журнали, метричні книги, протоколи тощо) показало, що складова римо-ірландської вченої традиції та європейських університетів тут була ще суттєвішою, особливо в навчальних закладах із духовним нахилом: граматика, риторика, діалектика, давньогрецька мова й латина, арифметика, логіка були тут основними предметами, з яких складали випускні іспити. Особливо це відчутно в школах Почаївської Лаври.

Основні положення розділу 3 висвітлено в таких публікаціях автора: [223; 226; 233; 234; 235; 236; 240; 244; 337].

ВИСНОВКИ

У дисертації розв'язано наукову проблему виявлення й обґрунтування римо-ірландської вченої традиції в університетсько-шкільній системі Середньовіччя, доведено її місце в освітньому процесі України наприкінці XIX – початку XX століть, що дає підстави зробити такі висновки:

1. Визначено наукові підходи (антропологічний, історико-педагогічний, аксіологічний, біографічний, педагогічно-персоніфікований, адаптивний, етнофункціональний, мікроструктурний, цілісний, кількісний, квалітативний, мультидисциплінарний (трансдисциплінарний), структурно-функціональний, герменевтичний, культурологічний) до римо-ірландської спадщини в університетсько-шкільній системі Середньовіччя, які допомогли повноцінно дослідити проблему та розв'язати сформульовані завдання.

Виділено п'ять основних площин дослідження проблеми (філософсько-схоластична, педагогічно-проствітницька, історико-теологічна, історико-педагогічна, універсальна). На основі предметного та хронологічного принципів зроблено висновок, що історіографічне поле дослідження впровадження римо-ірландської спадщини в університетсько-шкільну систему Середньовіччя змістовне. «Вченість» і педагогічні надбання ірландських ченців стали провідним предметом наукового аналізу середини XVIII – початку XXI століття.

2. Виявлено передумови формування ірландської вченої традиції на засадах пізноримської спадщини: військово-політичні, економічні, соціальні, географічні та культурно-релігійні, що сприяли поширенню пізноримських і ранньохристиянських культурних напрацювань на «Зеленому острові».

Висвітлено шляхи формування ірландської вченої традиції: доведено, що пізноримська спадщина поширилася в Ірландію з Галії, а пізніше в пошуках безпеки – на «Зелений острів»; така міграція римських родин стала можливою завдяки військовим завоюванням Юлія Цезаря та імператора Клавдія. Пізноримська спадщина на ті часи більшою мірою вже втратила

своє класичне античне ядро і представляла собою поєднання культурних імперських традицій і здобутків раннього християнства. Проте якимось дивом у ній збереглися основи грецької писемності, яку перейняли ірландські ченці. Пізня римська освічена традиція проникала в усі сфери життя Ірландії поступово, завдяки формуванню високої монастирської культури, в ході якого спостерігалися такі явища, як *тенденції*: до локалізації та усамітненості ірландських монастирів на початковому етапі; до синкретичного поєднання гало-римської та ірландської культурних традицій; *зворотна тенденція* у прояві кельтської культури у християнський період; до просвітницької діяльності ірландських ченців на європейському континенті. Унаслідок цих тенденцій остаточно сформувалася римо-ірландська культурна спадщина, якій судилося бути впровадженою в наступні століття в шкільну й університетську систему континентальної Європи. Ірландські ченці – це вже були люди нової формації, не зберігачі античних досягнень, не охоронці стародавньої культури, а активні діячі, розумні та далекоглядні фундатори принципово нової науки, які відібрали із попередніх досягнень матеріал, необхідний для побудови нової конструкції.

3. З'ясовано місце римо-ірландських традицій у шкільній системі Каролінгського відродження; показано якісно-кількісні і змістовні показники римо-ірландської і каролінгської спадщини в освітньому процесі європейських університетів, які ми визначили за допомогою цілої *низки чинників*: акценті на людині, спробі осмислити й усвідомити її роль і місце в цьому житті; прояву індивідуалізму в освіті, наскільки це було можливо в ту епоху; починає розвиватися та розповсюджуватися ідея всезагальної освіти в межах християнської традиції; мінімально починає спрацьовувати раціоналізм, який простежується вже й у початковій школі, при вивченні метрико-арифметичної системи, уведеної Алкуїном Йоркським; уперше було визначено орієнтацію учнів на суспільно-корисну працю; здійснювалося пробудження інтересу до оточуючого світу та навчання з допомогою «світських» прикладів; у цій системі вперше поєднали індивідуальну,

студійну та класну освіту; значний акцент робився на мові (у даному випадку – латині): мова вивчалася з наукових підходів у поєднанні всіх основних складових (фонетики, морфології і синтаксису); вперше від початку епохи Середньовіччя навчання починалося в ранньому дитячому віці (*pueri oblati*); у школах при монастирях Каролінгської епохи учні жили й навчалися відповідно до жорсткого денного режиму, у якому враховувалося все – навчання, відпочинок, фізична робота, сон, молитва тощо; спостерігався природний відбір учнів при переході від однієї до наступної ланки освіти; у середині цієї системи сформувалися основи медичних знань, що представляли собою своєрідний синтез римських уявлень про лікування та практичних вмінь, запозичених у кельтів. Відбувалися наступні *неперервні процеси*: в Європі виникла єдина світова (для тогочасного розуміння) держава Карла Великого; було нанесено перший суттєво відчутний удар по системі виховання в традиційному варварському суспільстві; спостерігається поступовий перехід до універсальної освіти (універсальної педагогіки), коли в межах усієї Європи діти навчалися за єдиною схемою; була прийнята єдина освітня мова – латина; з епохи Карла Великого починаються витoki формування національних педагогічних систем; спостерігається процес поступової демократизації системи освіти; в цю епоху спостерігається розквіт міської культури, що поступово призвів до появи магістра як одного з тих майстрів, чиїм ремеслом було спочатку лише «писати й навчати».

4. Показано поширення римо-ірландських традицій у діяльності учнів і послідовників Алкуїна Йоркського на європейських територіях; доведено, що Каролінгське відродження не обмежилось роками правління Карла Великого та йоркського прелата в Ахені і Турі; показано, як інтелектуальні здобутки ірландських монастирів достойно продовжили й розвинули Рабан Мавр, Валафрід Страбон, Іоанн Скотт Еріугена та інші діячі цього франкського ренесансу; визначено, що вчена римо-ірландська традиція розповсюдилася на міста таких майбутніх держав, як Франція, Німеччина, Італія. Окрім підвищення загального рівня духовної культури та поглиблення основ

християнської віри на франкських землях сформувалася педагогічна традиція викладання циклу гуманітарних і математичних дисциплін; доведено, що цей педагогічний процес мав свою логічну структуру: в його лоні зародилася початкова чотирьохрічна школа, підвищена початкова школа (7 років) та середня школа; показано, що в цей період з'явилися й поодинокі вищі школи, розширилися наукові межі філософії, «Капітулярії про освіту» Карла Великого та його нащадків, що зобов'язували священників просвічувати народ, призвели до народження світської поезії та літератури; доведено, що ці процеси не були б перерваними, якби онуки Карла Великого не поділили імперію за умовами Фонтенуа.

5. Розкрито та проаналізовано значення римо-ірландських вчених традицій в організації навчально-виховного процесу середньовічних університетів; визначено, що становлення університетських форм навчання в Англії та континентальній Європі відбувається на рубежі XII – XIII століть; показано, що народженню такого феномену, як університет, сприяло розповсюдження на європейських територіях монастирської освіти римо-ірландського зразка. Проаналізовано, що епістолярний жанр, написаний за риторико-діалектичними правилами із великим значенням у ньому Слова-Логоса, також наголошував на створенні серйозної системи християнської освіти. Ми довели, що саме римо-ірландська традиція була покладена в основу університетської системи. На прикладі логіки й діалектики, що виступали в ті часи майже синонімами, ми показали, як поступово така форма організації навчально-виховного процесу, як бесіда, в XII столітті переросла в диспут. Ми визначили, що на основі латинської мови й мовної логіки, якій надавалася велика увага в навчальній моделі Алкуїна, почала формуватися початкова університетська система. Було встановлено прямий зв'язок між навчально-виховними системами Алкуїна Йоркського та П'єра Абеляра і проаналізовано шляхи становлення європейського університету на базі єпископальних шкіл і корпорацій студентів і вчителів, виведено, що основними формами організації навчально-виховного процесу на

початковому етапі функціонування університетів були лекції та диспути, методами – спостереження, схоластичний і метод критичної текстології.

6. Доведено відчутний вплив римо-ірландських вчених традицій на розвиток освіти в Центральній і Західній Україні наприкінці XIX – на початку XX ст. Проаналізувавши складову римо-ірландської вченої традиції в освітньому процесі України наприкінці XIX – початку XX століть за змістом підручників бібліотеки Києво-Печерської Лаври, маємо право стверджувати, що вона дуже суттєва. Підхід до вивчення граматики й літератури в науково-шкільних виданнях К. Говорова, А. Жданова, М. Зарницького, Ф. Кодуполо та ін. показує: по-перше, надання виняткового значення початковому вивченню мов, як це було в граматичних школах Каролінгської епохи; по-друге, фонетичний і морфологічний підхід до вивчення слова на початковому етапі вивчення граматики теж підтверджує попередній постулат. Риторика в означений нами період також посідала виняткове місце в системі навчання, достатньо проаналізувати підручники того часу (Н. Кошанський, М. Сперанський, О. Ешенбург) і правила її від Каролінгської епохи залишилися практично незмінними. Щодо підручників із математики для початкових шкіл (С. Житков, І. Виноградов, Б. Чиханов), класичних гімназій і вищих навчальних закладів (Д. Булава, К. Аскназі, С. Житков) та методичних розробок для них, то відчувається поєднання римо-ірландської вченої математичної традиції з греко-арабською; дослідження архівних документів Державного архіву Тернопільської області показало, що тут викладали здебільшого поляки й польською мовою. Аналіз документації початкових шкіл і гімназій (журнали, метричні книги, протоколи тощо) показав, що в Західній Україні складова римо-ірландської вченої традиції та європейських університетів була ще суттєвішою, особливо в навчальних закладах із духовним нахилом: граматика, риторика, діалектика, давньогрецька мова й латина, арифметика, логіка були тут основними предметами, з яких складали випускні іспити. Особливо це відчутно в школах Почаївської Лаври («Szkola Zakonna Retorzyki nizszey»,

«Nauka Chrzescianska i Moralna», «Szkola Zakonna Teologii moralney»). Виняток склали приватні гімназії (українські та польські), де світський компонент навчання переважав над релігійним.

Ця проблема на сьогоднішній день не вичерпується нашою та іншими науковими працями й залишається недостаньо дослідженою. Її пріоритетними напрямками вважаємо: 1) вміст римо-ірландської вченої спадщини в діяльності сучасних університетів західної цивілізації; 2) значення римо-ірландської математичної спадщини в навчально-виховному процесі фізико-математичних факультетів університетів України.

Список використаних джерел

1. Аверинцев С. С. Два рождения европейского рационализма и простейшие реальности литературы. *Человек в системе наук* / отв. ред.: И. Т. Фролов, Б. Г. Юдин. Москва : Наука, 1989. С. 332–342.
2. Аверинцев С. С. Судьбы европейской культурной традиции в эпоху перехода от античности к средневековью. *Из истории культуры средних веков и Возрождения* / отв. ред. В. А. Карпушин. Москва : Просвещение, 1973. С. 17–64.
3. Аверинцев С. С. Порядок космоса и порядок истории в мировоззрении раннего средневековья (общие замечания). *Античность и Византия*. Москва : Наука, 1975. С. 266–288.
4. Ададуrow В. История Франции. Королевское государство и создание нации (от начал до конца XVIII века). Москва : Слово, 2002. 640 с.
5. Адо А. В. Свободные искусства и философия в античной мысли. Москва : Мысль, 2002. 312 с.
6. Алкуин. Житие святителя Виллиброрда, архиепископа Утрехтского / пер. с англ. Д. Лапы. *Православие.ru* : [сайт]. URL: <http://www.pravoslavie.ru/put/32751.htm> (дата обращения: 15.05.2015).
7. Алкуин. Житие святого Мартина Турского. *Памятники средневековой латинской литературы VIII – IX веков*. Москва : Наука, 2006. С. 131–138.
8. Алкуин. Загадки 1, 2. *Памятники средневековой латинской литературы IV – IX веков* / ред.: М. Е. Грабарь-Пассек, М. Л. Гаспаров, пер. с лат. Б. И. Ярхо. Москва : Наука, 1970. С. 264–265.
9. Алкуин. К своей келье. *Памятники средневековой латинской литературы IV – IX веков* / ред.: М. Е. Грабарь-Пассек, М. Л. Гаспаров, пер. с лат. С. С. Аверинцева. Москва : Наука, 1970. С. 261–262.
10. Алкуин. Надпись на книге «Песнь песней». *Памятники средневековой латинской литературы IV – IX веков* / ред.: М. Е. Грабарь-

Пассек, М. Л. Гаспаров, пер. с лат. Б. И. Ярхо. Москва : Наука, 1970. С. 259–260.

11. Алкуин. Надпись на помещении для переписывания книг. *Памятники средневековой латинской литературы IV – IX веков* / ред.: М. Е. Грабарь-Пассек, М. Л. Гаспаров, пер. с лат. С. С. Аверинцева. Москва : Наука, 1970. С. 261

12. Алкуин. Письмо к Карлу Великому 796 года. *Левандовский А. П. Карл Великий: через Империю к Европе*. Москва : Молодая гвардия, 1999. С. 182.

13. Алкуин. Письмо наследнику престола, Карлу Юному (не ранее 800 года). *Левандовский А. П. Карл Великий: через Империю к Европе*. Москва : Молодая гвардия, 1999. С. 184–185.

14. Алкуин. Послание к Коридону. *Памятники средневековой латинской литературы IV – IX веков* / ред.: М. Е. Грабарь-Пассек, М. Л. Гаспаров, пер. с лат. Б. И. Ярхо. Москва : Наука, 1970. С. 259.

15. Алкуин. Послание к королю. *Памятники средневековой латинской литературы IV – IX веков* / ред. М. Е. Грабарь-Пассек, М. Л. Гаспаров, пер. с лат. Б. И. Ярхо. Москва : Наука, 1970. С. 258–259.

16. Алкуин. Разговор об истинной философии. *Антология педагогической мысли христианского Средневековья* : пособие для учащихся педагогич. колледжей и студентов вузов : в 2-х т. / сост.: В. Г. Безрогова, О. И. Варьяш. Москва : Аспект Пресс, 1994. Т. 1. С. 302–304. (Серия «История педагогики»).

17. Алкуин. Словопрение Весны с Зимой. *Памятники средневековой латинской литературы IV – IX веков* / ред.: М. Е. Грабарь-Пассек, М. Л. Гаспаров, пер. с лат. Б. И. Ярхо. Москва : Наука, 1970. С. 262–264.

18. Алкуин. Словопрение высокороднейшего юноши Пипина с Альбином Схоластиком. *Антология педагогической мысли христианского Средневековья* : пособие для учащихся педагогич. колледжей и студентов

вузов : в 2-х т. / сост.: В. Г. Безрогова, О. И. Варьяш. Москва : Аспект Пресс, 1994. Т. 1. С. 306–310. (Серия «История педагогики»).

19. Алкуин. Стих о кукушке. *Памятники средневековой латинской литературы IV – IX веков* / ред.: М. Е. Грабарь-Пассек, М. Л. Гаспаров, пер. с лат. М. Л. Гаспарова. Москва : Наука, 1970. С. 260–261.

20. Алкуин. Энхиридион, или о грамматике. *Антология педагогической мысли христианского Средневековья* : пособие для учащихся педагогич. колледжей и студентов вузов : в 2-х т. / сост.: В. Г. Безрогова, О. И. Варьяш. Москва : Аспект Пресс, 1994. Т. 1. С. 304–306. (Серия «История педагогики»).

21. Алфавит о дурных священниках. *Ярхо Б. И. Поэзия Каролингского Возрождения*. Москва : РГГУ, 2010. С. 255–258.

22. Ангильберт. Охота Карла Великого (799). Из поэмы «Карл Великий и папа Лев». *Ярхо Б. И. Поэзия Каролингского Возрождения*. Москва : РГГУ, 2010. С. 156–163.

23. Аноним. Жизнь императора Людовика. *Историки эпохи Каролингов* / пер. А. В. Тарасовой. Москва : РОССПЭН, 1999. С. 37–94.

24. Антология педагогической мысли христианского Средневековья: пособие для учащихся педагогич. колледжей и студентов вузов: в 2-х т. / сост.: В. Г. Безрогова, О. И. Варьяш. Москва : Аспект Пресс, 1994. Т. 1. 400 с. (Серия «История педагогики»).

25. Антонова Е. В. Формирование средневековой системы образования (Каролингское Возрождение). *Западноевропейская средневековая школа и педагогическая мысль*. Москва : Наука, 1989. С. 71–85.

26. Арефьев А, Соколова А. Повторительный курс арифметики для начальных народных училищ. 1882. 233 с.

27. Арифметический задачникъ для начальныхъ училищъ в трехъ частяхъ. Москва : Изд-во Думнова, 1899. Вып. 2. 76 с.

28. Арифметический задачникъ для письменныхъ упражненій в классе. Тетр. 1. Задачи на первые десять десятвовъ чисель. Изд. 7-е. Санкт-Петербург, 1894. 54 л.
29. Архангельский А. Исторія литературы, какъ науки. Изъ лекцій по исторіи русской литературы. Варшава, 1897. 22 л.
30. Архангельскій А. С. (орд. проф.) Из лекций по истории русской литературы. Первые опыты мифологическихъ изучений. Казань, 1898. 52 с.
31. Архіви, колекції та зібрання державних, громадських та релігійних установ у фондах Інституту рукопису Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського : путівник / ред. кол.: Л. А. Дубровіна (голова) та ін., упоряд.: О. П. Бодак та ін. ; НАН України ; Нац. б-ка України ім. В. І. Вернадського ; Ін-т рукопису. Київ, 2015. 325 с.
32. Аскнази К. М. Полный списокъ формулъ, встречающихся при решении задачъ по алгебре, геометрии и тригонометрии. Санкт-Петербург : Изд-во М. Попова, 1899. 36 с.
33. Ахутин А. В. История принципов физического эксперимента от античности до XVII века. Москва : Наука, 1976. 384 с.
34. Балакин В. Д. Творцы Священной Римской империи. Москва : Молодая гвардия, 2004. 356 с.
35. Балталонъ Ц. Пособія для литературныхъ беседъ и письменныхъ работъ. Изд 3-е и доп. Москва, 1899. 124 с.
36. Беда Достопочтенный. Церковная история народа Англов / пер. с лат. В. В. Эрлихмана. Санкт-Петербург : ЗНАК, 2001. 68 с.
37. Безрогов В. Г. Послушник и школяр, наставник и магистр: средневековая педагогика в лицах и текстах : учебное пособие. Москва : РОУ, 1996. 412 с.
38. Безрогов В. Г. Становление образовательных традиций христианской школы в I – V веках : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Москва, 2004. 345 с.

39. Безрогов В. Г. Эпистемологические проблемы истории педагогики Всемирный историко-педагогический процесс: концепции, модели, историография. Москва : РОУ, 1996. С. 46–92.

40. Безрогов В. Г. Сравнительно-исторические исследования педагогических систем и традиций в древности и средневековье. Москва : Аспект Пресс, 1996. 248 с.

41. Белякова О. Ю. Система образования в средние века. Москва : УРАО, 2009. 236 с.

42. Бессмертный Ю. Л. Мир глазами знатной женщины IX века (к изучению мировосприятия каролингской знати). Москва : Искусство, 1981. 356 с.

43. Бессмертный Ю. Л. Об изучении массовых социально-культурных представлений Каролингского времени. Культура и искусство западноевропейского средневековья. Москва : Искусство, 1989. С. 49–81.

44. Бессмертный Ю. Л. Франкское государство Меровингов в конце VI – начале VIII в. и становление феодального уклада. История Европы. Москва, 1992. Т. 2 : Средневековая Европа. С. 115–126.

45. Библия. Книги Священного Писания Ветхого и Нового завета. Почаев : Свято-Успенская Почаевская Лавра, 2007. 1346 с.

46. Блейз А. История в костюмах. Москва : Экслибрис, 2002. 176 с.

47. Бликштейн Л. С. Материалы к изучению педагогического наследия выдающихся мыслителей раннего и развитого средневековья. *Западноевропейская средневековая школа и педагогическая мысль*. Москва : Мысль, 1989. С. 25–57.

48. Блок М. Феодальное общество. Москва : Изд-во имени Сабашниковых, 2003. 504 с.

49. Блок М. Апология истории, или Ремесло историка / пер. с фр. Е. М. Лысенко. Москва : Наука, 1986. 256 с.

50. Бойцов М. А. Что такое потестарная имагология? Власть и образ: очерки потестарной имагологии / ред.: М. А. Бойцов, Ф. Б. Успенский. Санкт-Петербург : Алетейя, 2010. С. 5–37.

51. Боссюэ Ж. Б. Политика, извлеченная из Священного писания / пер. с фр. Г. Лансона. Москва : Традиция, 1992. 382 с.

52. Боура С. М. Героическая поэзия / пер. с англ.: Н. П. Грицера, И. В. Ершовой. Москва : Новое литературное обозрение, 2002. 808 с.

53. Бочковська В. Г. Музей книги і друкарства України Історія почаївського монастиря у візитаціях XVIII-першої чверті XIX ст.

54. Бубнов В. П. К вопросу о формировании государства у вестготов и остготов (по данным письменных источников). Взаимосвязь социальных отношений и идеологии в средневековой Европе : сб. Москва : ИВИ АН СССР, 1983. С. 4–28.

55. Булава Д. П. Собрание арифметических задач для приготовления систематического усного и письменного решения. Составлены для средних учебных заведений мужских и женских городских и народных училищ. Первая часть – целые числа. Таганрог, 1898. 138 с.

56. Валафрид Страбон. Житие святого Галла. Памятники средневековой латинской литературы VIII – IX веков. Москва : Наука, 2006. С. 314–333.

57. Валафрид Страбон. К другу. Памятники средневековой латинской литературы IV–IX веков / ред.: М. Е. Грабарь-Пассек, М. Л. Гаспаров, пер. с лат. Б. И. Ярхо. Москва : Наука, 1970. С. 327.

58. Валафрид Страбон. Православная энциклопедия. Москва : Церковно-научный центр «Православная энциклопедия», 2003. Т. 6. С. 513–515.

59. Валафрид Страбон. Садик. Вандельберт Прюмский. О названиях, знаках Зодиака, культурах и климатических свойствах двенадцати месяцев. Марбод Реннский. Лапидарий. Издание подготовил Ю. Ф. Шульц. Москва : Наука, 2001. 172 с.

60. Ваховський Л. Ц. Історія педагогіки як інтелектуальна історія. *Освіта та педагогічна наука*. 2019. № 2 (171). С. 69–76.
61. Ваховський Л. Ц. Особливості використання парадигмального підходу в дослідженнях з історії освіти та педагогічної думки. *Освіта та педагогічна наука*. 2021. № 2 (177). С. 75–82.
62. Ваховський Л. Ц. Постнекласична наука й перспективи розвитку університетської освіти. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2019. № 6 (329), Ч. II. С. 158–166.
63. Вахтеревъ В. П. Первый шаг. Букварь для письма и чтения. Москва : Изд-во И. Д. Сытина, 1899. 114 с.
64. Верже Ж. Средневековый университет учителя. *Alma mater*. Москва, 1997. № 2. С. 43–46 ; № 4. С. 33–36 ; № 5. С. 36–40.
65. Вильмот-Бакстон Э. М. Католические мыслители. Москва : Алтейя, 2011. 782 с.
66. Виноградов И. С. Собрание арифметических упражнений для гимназий и реальных училищъ. Курсъ подготовительного класса. Изд. 2-е, исправ. Санкт-Петербург, 1899. 80 с.
67. Вишневський О. І. Теоретичні основи сучасної української педагогіки : посіб. для студ. вищих навч. закл. Дрогобич : Коло, 2003. 528 с.
68. Временные и географические рамки Средневековья. Образование в христианской Европе: история образования и педагогической мысли : учеб. для студ. высш. учеб. заведений / ред. В. Талызин. Москва : ВЛАДОС–ПРЕСС, 2002. 506 с.
69. Гаврилюк М. В. Розвиток університетської освіти Англії та Уельсу. *Імідж сучасного педагога*. 2010. № 5 (104). С. 19–21.
70. Гаврюшенко О. А., Шейко В. М., Тишевська Л. Г. Західноєвропейське Середньовіччя. *Історія культури* : навч. посіб. / наук. ред. В. М. Шейко. Київ : Кондор, 2004. С. 282–322.

71. Гаспаров М. Л. Каролингское Возрождение VIII – IX веков. *Памятники средневековой латинской литературы VIII - IX века*. Москва : Наука, 2006. С. 3–21.
72. Гаспаров М. Л. Ноткер Заика. *Памятники средневековой латинской литературы VIII – IX века*. Москва : Наука, 2006. С. 417–419.
73. Гаспаров М. Л. Поэзия риторического века. *Поздняя латинская поэзия* : сб. Москва, 1988. С. 5–34.
74. Гвоздецкая Н. Ю. Англосаксонская история в лицах и конфликтах. Иваново, 2001. 564 с.
75. Гиббон Э. История упадка и крушения Римской империи [без альбома иллюстраций] / пер. с англ. В. Н. Неведомского. Москва : ОЛМА-ПРЕСС, 2001. 704 с. URL: <http://www.e-reading.club/book.php?book=1010330>
76. Глогер Б. Император, Бог и дьявол. Фридрих II Гогенштауфен в истории и легенде / пер. с нем. А. Беленькой. Санкт-Петербург : Евразия, 2003. 288 с.
77. Гнедич П. П. История искусств с древнейших времен до наших дней. Москва : Летопись, 2000. 478 с.
78. Говоров К. Элементарная грамматика. Опыт элементарного руководства при изучении языка практическим способом. Курс 1-й и 2-й. Москва : Изд-во В. В. Думнова, 1897. 118 с.
79. Город в средневековой цивилизации Западной Европы : в 2-х т. / ред. Э. В. Сайко. Москва : Наука, 1999. Т. 2 : Жизнь города и деятельность горожан. 344 с. (Серия «История»).
80. Город как социокультурное явление исторического процесса : сб. ст. / ред. Э. В. Сайко. Москва : Наука, 1983. 352 с.
81. Грановский Т. Н. Лекции по истории средневековья Тимофей Николаевич Грановский. Москва : Наука, 1986. 427 с.
82. Грас Л. Исторические и хронологические картины древней и средневековой истории.

83. Гуревич А. Я. Проблемы средневековой народной культуры. Москва : Наука, 1981. 358 с.
84. Гуревич А. Я. Средневековый мир. Москва : Университетская книга, 1999. 560 с.
85. Гуревич А. Я. Категории средневековой культуры. *А. Я. Гуревич. Избранные труды. Средневековый мир.* Санкт-Петербург, 2007. С. 15–260. (Серия «Письмена времени»).
86. Дворецкая И. А. Павел Варнефрид как историк и этнограф (к вопросу о влиянии позднеимской культуры на мировоззрение писателя). *Античный мир и археология.* Саратов, 1979. Вып. 4. С. 31–62.
87. Державний архів Тернопільської області: анотований реєстр описів періоду до вересня 1939 року / упоряд.: О. Бойчук та ін. Тернопіль : ДАСУ, 2012. 200 с.
88. Детская риторика, или благоразумный вития, к пользе и употреблению юношества сочиненная. Москва : Университетская типография у Новикова, 1787. 50 л.
89. Добиаш-Рождественская О. А. Духовная культура Западной Европы IV – XI вв. Культура западноевропейского средневековья. Москва : Наука, 1987. С. 156–214.
90. Дониини А. У истоков христианства. Москва : Политиздат, 1989. 365 с. (Библиотека атеистической литературы).
91. Достопочтимый Беда. Житие блаженного Феликса / пер. с лат. М. Р. Ненароковой. *Диалог со временем* : альманах интеллектуальной истории. 2002. Вып. 8. С. 431–444.
92. Духавнева А. В. История зарубежной педагогики и философия образования : пособие для студ. пед. вузов. Ростов-на-Дону : Феникс, 2000. 480 с.
93. Дюби Ж. История Франции. Средние века. От Гуго Капета до Жанны д'Арк. 987–1460 / пер. с фр.: Г. А. Абрамова, В. А. Павлова. Москва : Междун. отношения, 2000. 416 с.

94. Єфименко В. В. Культура Середньовіччя. *Історія світової культури* : навч. посіб. Київ : Либідь, 2003. С. 212–252.
95. Жан де Жуанвиль. Книга благочестивых речений и добрых деяний нашего святого короля Людовика / пер. с лат. Г. Цыбулько. Санкт-Петербург : Евразия, 2012. 400 с.
96. Ждановъ А. В. Родная грамота. Пособіе при совместном обученіи чтенію и письму по звуковому методу. Харьков, 1897. 26 л.
97. Жильсон Э. Разум и Откровение в средние века. Богословие в культуре средневековья. Киев : Христ. Братство «Путь к истине», 1992. С. 6–48.
98. Жильсон Э. Философия в средние века: от истоков патристики до конца XIV века Этьен Жильсон. Москва : Мысль, 2004. 234 с.
99. Житковъ С. В. Методика арифметики. Руководство для народныхъ учителей, учительскихъ институтовъ и педагогическихъ классовъ женскихъ гимназій. Изд. 5-е Ф. Павленкова. Санкт-Петербург, 1897. 140 с.
100. Житковъ С. В. Сборникъ самостоятельныхъ упражненій по арифметике, задачникъ для начальнихъ школь. Изд. 8-е Ф. Павленкова. Санкт-Петербург, 1898. 122 с.
101. Зайченко І. В. Проблеми української національної школи в пресі другої половини ХІХ – початку ХХ століття : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Київ, 1996. 414 с.
102. Зарницкій Н. Краткая церковно-славянская грамматика для младшего курса церковныхъ учебныхъ заведеній. Санкт-Петербург, 1897. 72 л.
103. Зарубежная литература средних веков / сост. В. И. Пуришева. Москва : Просвещение, 1974. 394 с.
104. Зверева В. В. Аллегии в каролингской культуре (на примере сочинений Рабана Мавра). *Карл Великий: реалии и мифы* : сб. Москва : Хранитель, 2001. С. 94–105.

105. Зелинский В. Обучение грамоте по звуковому способу. Сборник методических объяснений, указаний, примов и примерных уроков, разработанных известными педагогами. Педагогическая хрестоматия для обучения языку. Изд. 2-е. Москва, 1897. 234 с.

106. Зелинский Ф. Ф. История античной культуры. Санкт-Петербург : Марс, 1995. 380 с.

107. Зінченко А. Л. Акти візитацій монастирів і костьолів XVIII – першої половини XIX ст. як історичне джерело. *Подільська старовина* : зб. наук. пр. Вінниця, 1993. С. 205–213.

108. Знаменитые философы раннего и классического Средневековья / ред. Г. С. Александренков. Санкт-Петербург : Алтея, 2003. 448 с.

109. Зязюкин В. В. Выдающиеся представители патристики. Днепропетровск : Днепркнига, 1991. 225 с.

110. Иванов В. Г. История этики средних веков. Ленинград : ЛГУ, 1984. 279 с.

111. Ивановский В. Н. Народное образование и университеты в средние века. *Книга для чтения по истории средних веков* / под ред П. Г. Виноградова. Москва, 1898. Т. 4.

112. Идеология поздней Римской империи (III – V века). *История древнего мира* : в 3 кн. / под ред.: И. М. Дьяконова, В. Д. Нероновой, И. С. Свеницкой. Изд 3-е., испр. и доп. Москва : Наука, 1989. Кн. 3 : Упадок древних обществ. С. 323–348.

113. Из Капитулярия Карла Великого (803 г.). *История средних веков* : хрестоматия для учителей (V – XV века) / под ред.: В. Е. Степановой, А. Я. Шевеленко. Москва : Высш. шк., 1980. Ч. 1. С. 98–100.

114. Григорьева И. Л., Салоников Н. В. Интеллектуальные традиции европейской культуры (очерки истории образования) : в 2-х частях. Великий Новгород, 2008. Ч. 1 : Античность и раннее Средневековье. 70 с.

115. История английской литературы : в 2-х частях. Ленинград : АН СССР, 1962. Вып. 3. Ч. 1. 565 с.
116. История древнего мира / под ред.: И. М. Дьяконова, В. Д. Нероновой, И. С. Свеницкой. 3-е изд., испр. и доп. Москва : Наука, 1989. Кн. 3 : Упадок древних обществ. 407 с.
117. История математики / под. ред. А. П. Юшкевича. Москва : Наука, 1970. Том 1 : С древнейших времен до начала Нового времени.
118. История образования и педагогической мысли в эпоху древности, средневековья и Возрождения : учебное пособие / под ред. Т. М. Матулис. Москва : РУДН, 2004. 593 с.
119. История педагогики и образования : от зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX века : учеб. пособие для пед. учеб. заведений / под. ред. А. И. Пискунова. Москва : Сфера, 2001. 512 с.
120. История средних веков (V – XV века) : хрестоматия для учителей : в 2-х частях / сост.: В. Е. Степанова, А. Я. Шевеленко. Москва : Просвещение, 1980. Ч. 1. 304 с. (Серия «Историческая библиотека»).
121. История средних веков : энциклопедия «Руссика» / ред. А. О. Чубарьян. Москва : ОЛМА ПРЕСС Образование, 2004. 640 с.
122. История средних веков : учебное пособие / под ред. Н. Ф. Колесницкого. Москва : Просвещение, 1980. 576 с.
123. Гльченко О. Ю. Біографічний метод в історико-педагогічних дослідженнях: сутність, принципи, специфіка. *Педагогічні науки*. Полтава, 2021. Вип. 77. С. 61–67.
124. Історія педагогіки : навч. посіб. для студ. пед. навч. закладів / за ред.: М. В. Левківського, О. А. Дубасенюк. Житомир : ЖДПУ, 1999. 336 с.
125. Історія світової культури : навч. посіб. / кер. авт. кол. Л. Т. Левчук. 3-є вид., стер. Київ : Либідь, 2000. 368 с.
126. Історія української та зарубіжної культури : навч. посіб. / Б. І. Білик та ін. 3-є вид., стер. Київ : Вища шк. ; Знання, 2001. 326 с.

127. К вопросу о судьбах латинской образованности в варварских королевствах. *Средние века* / ред. И. И. Рутгенберг. Москва : Наука, 1956. Вып. 2. С. 114–134.
128. Канж Д. Глосарий. Москва : Прогресс, 1999. 188 с.
129. Канторович Э. Х. Два тела короля. Исследование по средневековой политической теологии / пер. с англ.: М. А. Бойцова, А. Ю. Серегиной. Москва : Изд-во Института Гайдара, 2014. 752 с.
130. Капитулярий о занятиях науками (787 г.). *Антология педагогической мысли христианского Средневековья* : пособ. для учащихся педагогич. колледжей и студентов вузов : в 2-х т. / сост.: В. Г. Безрогова, О. И. Варьяш. Москва : Аспект Пресс, 1994. Т. 1. С. 315–316.
131. Капранова Е. Ю. Роль каролингских капитуляриев в формировании феодального права собственности. *Вестник Московского университета. Серия 8 : История*. 1993. № 1. С. 29–41.
132. Каролингское Возрождение. *Каролингская эпоха. Из истории Западной Европы в раннее Средневековье* : сб. док. / под ред.: А. А. Сванидзе, Г. П. Мягкова. Казань : Мастер Лайн, 2002. С. 226–266.
133. Каспаров М. Л. Каролингское Возрождение (VIII – IX вв.). *Памятники средневековой латинской литературы IV–IX вв.* / ред. Л. А. Фрейберг. Москва : Наука, 1970. С. 237–251.
134. Келлер К. Ядро. Москва : Прогресс, 2001. 234 с.
135. Кемпбел Ф. Историческая сущность категории «университет». Ленинград : ЛГУ, 1983. 185 с.
136. Кенигсбергер Г. Г. Средневековая Европа, 400–1500 годы / пер. с англ. А. С. Родимцевой. Москва : Весь Мир, 2001. 304 с.
137. Киселев В. Г., Миронов В. Б. Образование, воспитание, культура в истории цивилизаций. Москва : Мысль, 1998. 384 с.
138. Киселёва Л. И. Письмо и книга в Западной Европе в средние века : (лекции по латинской палеографии и кодикологии). Санкт-Петербург : Знак, 2003. С. 181–208.

139. Кондопуло Ф. Полный курсъ чистописанія для среднихъ учебныхъ заведений согласно учебнымъ планамъ утвержденный. Москва ; Саратовъ : Н. П. 30 июля, 1890. Изд. 2. Ч. 1. 22 л.
140. Коросян В. Г. Конструктивные возможности схоластики. *История образования и педагогической мысли* : учеб. для студ. высш. учеб. заведений. Москва : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. С. 85–90.
141. Корсунский А. Р. Образование раннефеодального государства в Западной Европе. Москва : МГУ, 1963. 186 с.
142. Корсунский А. Р., Гутнер Р. С. Упадок и гибель Западной Римской империи и возникновение германских королевств (до середины VI века) : науч. изд. Москва : МГУ, 1984. 254 с.
143. Корякина Е. П. Культура средневековой Западной Европы: особенности, ценности, идеалы. Москва : Айрис-пресс, 2010. 312 с.
144. Космос и душа: учения о вселенной и человеке в Античности и в Средние века (исследования и переводы) / ред.: П. П. Гайденко, В. В. Петров. Москва : Прогресс-Традиция, 2005. 880 с.
145. Кохановский В. П., Лешкевич Т. Г., Матяш Т. П., Фатхи Т. Б. Философия науки в вопросах и ответах. Ростов-на-Дону, 2006. 340 с.
146. Кошанский Н. Общая риторика. 5-е изд. Санкт-Петербург : Типография Министерства внутренних дел, 1838. 130 с.
147. Кравченко Л., Винничук Р. Аксіологічний підхід у вітчизняній педагогічній науці та практиці: історико-педагогічна ретроспектива. *Витоки педагогічної майстерності*. 2019. Вип. 23. С. 22–28.
148. Кравченко Л., Винничук Р. Поліпарадигмальність проблеми цінностей особистості в освіті: культурологічно-аксіологічна інтерпретація. *Імідж сучасного педагога*. 2019. № 4 (187). С. 60–66.
149. Кремнева В. В. Место ученой латинской поэзии в культуре средних веков. Днепропетровск : Днепркнига, 1993. 216 с.

150. Крижанівська О. О. Історія середніх віків: Вступ до історії західноєвропейського Середньовіччя. Курс лекцій : навч. посіб. для вузів. Київ : Либідь, 2004. 368 с.
151. Кротов Я. Богочеловеческая комедия. Вспомогательные материалы. *Памятники средневековой латинской литературы VIII – IX века* / ред. М. Л. Гаспаров. Москва : Наука, 2006. С. 777–779.
152. Крыловъ В. Сокращенная практическая грамматика. Изд. 5-е. Москва, 1899. 203 с.
153. Кубланова Б. М. Как обучались в средневековом университете. *Книга для чтения по истории средних веков*. Москва, 1951. Ч. 1.
154. Кудрявцев О. Ф., Уколова В. И. Представление о фортуне в средние века и эпохи Возрождения. *Взаимосвязь социальных отношений и идеологии в средневековой Европе* / ред. И. И. Руттенберг. Москва : ИВИ АН СССР, 1983. С. 174–202.
155. Культура Середньовіччя. *Історія української та зарубіжної культури* : навч. посіб. / Б. І. Білик та ін., за ред.: С. М. Клапчука, В. Ф. Остафійчука. 3-є вид., стер. Київ : Вища шк. ; Знання, 2001. С. 79–104.
156. Курціус Е. Європейська література і латинське середньовіччя. Львів : Літопис, 2007. 752 с.
157. Лавріненко О. Духовно-педагогічні ремінісценції проторенесансного руху «DEVOTIO MODERNA» у формуванні ціннісно-сміслового універсуму педагогічної системи ордену єзуїтів. *Педагогічні науки*. 2017. Вип. 68. С. 98–104.
158. Ле Гофф Ж. Герои и чудеса Средних веков / пер. с фр. Д. Савосина. Москва : Текст, 2012. 220 с.
159. Ле Гофф Ж. Интеллектуалы в средние века / пер. с фр. А. М. Руткевича. Санкт-Петербург, 2003. 160 с.
160. Ле Гофф Ж. Цивилизация средневекового Запада. Екатеринбург : У-Фактория, 2005. 559 с.

161. Лебедев А. П. О задачах-головоломках Алкуина и его методе математического силлогизма. Санкт-Петербург : Брокгауз-Ефрон, 1861. 208 с.
162. Лебедев А. П. Об учениках Флака Албина Храбане Мавре и Валахфриде Страбоне и их судьбах. Санкт-Петербург : Брокгауз-Ефрон, 1863. 116 с.
163. Левицька М. На шляху із Триєста до Кременця: маляр Йозеф Франц Пічман і його діяльність на Волині. *Незалежний культурологічний часопис «І»*. 2007. Число 49 : Волинський усе-світ. URL: <http://www.ji.lviv.ua/n49texts/levyuska.htm>.
164. Лемківський М. В. Історія педагогіки : навч. посіб. Харків : ОВС, 2002. 240 с.
165. Лоренц Ф. Жизнь Алкуина. Москва : Мысль, 2000. 490 с.
166. Лосев А. Ф. Средневековая диалектика. *Алексей Федорович Лосев. Страсть к диалектике*. Москва : Наука, 1992. С. 287–318.
167. Марджори Р. Европа в Средние века. Быт, религия, культура / пер. с англ. Л. А. Калашниковой. Москва : Центрполиграф, 2005. 223 с.
168. Матейцак А. Велиславова Библия. Прага : Артия, 1988. 182 с.
169. Мельникова Е. А. Меч и лира: англосаксонское общество в истории и эпосе. Москва : Образование, 1987. 226 с.
170. Мишед Л. Идея университета. *Вестник высшей школы*. 1991. № 9. С. 85–90.
171. Мокляк В. М. Розвиток автономії в університетах України : монографія. Полтава : Дивосвіт, 2017. 464 с.
172. Мулен Л. Повседневная жизнь средневековых монахов Западной Европы X – XV вв. Москва : Молодая гвардия ; Классик, 2002. 346 с.
173. Наставление Хинкмара, епископа Реймского, епископам и королю Карломану, состоящее из следующих глав. Хинкмар, епископ и слуга божьего люда / пер. с лат.: А. Банников, В. Вербин, Г. Шмидт. Санкт-Петербург : Евразия, 2015.

174. Національна доктрина розвитку освіти України в XXI столітті. Київ : Шкільний світ, 2001. 24 с.
175. Національна стратегія розвитку освіти України на 2012–2021 роки.
176. Неморарий И. О данных числах / пер. С. Н. Шрейдера, под ред. И. Н. Веселовского. *Историко-математические исследования* / под ред.: Г. Ф. Рыбкина, А. П. Юшкевича. Москва : ГИТТЛ, 1959. Вып. 12. С. 559–688.
177. Ненарокова М. Р. Об отношении стиха и прозы в трактате Рабана Мавра «Похвала Святому Кресту». *Стих и проза в европейских литературах Средних веков и Возрождения* / ред. Л. В. Евдокимова. Москва : Наука, 2006. С. 58–85.
178. Ненарокова М. Р. Вандальберт Прюмский: столкновение двух традиций. *Диалог со временем*. 2004. Вып. 13. С. 304–308.
179. Неретина С. С. Из истории каролингского минускула в Северной Франции. *Средние века* : сб. / ред. И. И. Руттен–берг. Москва : Наука. 1966. Вып. 29. С. 191–207.
180. Неретина С. С. К истории средневековой философии. Архангельск : ПМПУ имени М. В. Ломоносова, 2013. С. 222–225.
181. Неретина С. С. Слово и текст в средневековой культуре. Концептуализм Абеяра. Москва : Гнозис, 1994. 216 с.
182. Норт Дж. Средневековый университет: факультет свободных искусств: Квадривиум. *Alma mater*. Москва, 1997. № 10. С. 35–38.
183. Опарина Е. В. Два феномена в эволюции Парижского университета XIII века. Пермь : ПИК, 1999. 93 с.
184. Павленко Ю. В. Історія світової цивілізації : посіб. для вищ. навч. закладів. 2-е вид, стер. Київ : Вища школа, 1999. 412 с.
185. Пако М. Фридрих Барбаросса. Ростов-на-Дону : Феникс, 1998. 320 с.
186. Педагогическая антропология / авт.-сост. Б. М. Бим-Бад. Москва : МГУ, 1998. 448 с.

187. Перевезенцев С. В. Алкуин. *Антология философии средних веков и эпохи Возрождения* : сб. / сост. С. В. Перевезенцев. Москва : ОЛМА Пресс, 2001. С. 82–105.
188. Песнь о победе короля Пипина в 796 году. *Эйнхард. Жизнь Карла Великого* / пер. М. Петровой. Москва : Институт философии, теологии и истории св. Фомы, 2005. С. 154–159.
189. Петрова М. С. Грамматическая наука в поздней античности и средние века: Ars minor Доната. *Диалог со временем*. 1999. Вып. 1. С. 295–305.
190. Петрова М. С. Литературные и исторические источники Эйнхарда. *Диалог со временем*. 2005. Вып. 15. С. 51–76.
191. Петрова М. С. Марциан Капелла (просопографический очерк). *Диалог со временем*. 2000. Вып. 2. С. 110–141.
192. Петрова М. С. Примечания к «Жизни Карла Великого» Эйнхарда. *Эйнхард. Жизнь Карла Великого* / пер. М. Петровой. Москва : Институт философии, теологии и истории св. Фомы, 2005. С. 132–151.
193. Пиков Г. Г. Беда Достопочтенный об арабах и исламе. *7-е Арсеньевские чтения* : тезисы докладов региональной научной конференции по проблемам истории археологии и краеведения. Усуйск : УГИ, 1994. С. 37–47.
194. Пиков Г. Г. Библия и представления европейцев VIII – XII вв. об исламе и арабах. *Традиции и инновации в истории культуры* : межвуз. сб. науч. тр. Новосибирск : НГУ, 1995. С. 83–90.
195. Пиков Г. Г. Реновационная педагогика Каролингского Возрождения и педагогические идеи Алкуина. *История и социология культуры* / ред. Ю. С. Худяков. Новосибирск : НГУ, 2000. Вып. 1. С. 32–81.
196. Пиков Г. Г. Средневековые европейские университеты. Новосибирск, 1993. Вып. 1. 95 с.

197. Пиков Г. Г. «Остготское возрождение» и формирование идеи «Нового Рима». *Из истории европейской культуры* / ред. С. Г. Скобелев. Новосибирск : НГУ, 2002. С. 219–281.
198. Пиков Г. Г. Исторические термины и историческая действительность (Империя как феномен европейской истории). *Гуманитарное образование в Сибири* / ред. В. И. Молодин. Новосибирск : НГУ, 2000. С. 103–121.
199. Пиков Г. Г. Схоластика в контексте истории европейской цивилизации. *Вестник НГУ*. Вып. 1. С. 43–56.
200. Полікарпов В. С. Лекції з історії світової культури : навч. посіб. 2-е вид., перероб. і допов. Харків : Основа, 1995. 336 с.
201. Попова М. В. Об истоках средневековой аллегории. *Средневековая городская культура*. Тверь : ТВИ, 1991. С. 21–29.
202. Преображенский В. Х. Восточные и западные школы во времена Карла Великого. Санкт-Петербург : Типография Санкт-Петербургской Православной духовной семинарии, 1902. 244 с.
203. Приложение к журналу «Вестникъ воспитания» за 1897 год. Указатель текущей педагогической литературы за 1897 год. Москва : Типо-літографія В. Рихтеровъ, Тверская, Мамоновскій пер., свой домъ, 1898. Л. 5–44.
204. Просвещение при Карле Великом. *Хрестоматія по истории средних веков* / под. ред.: Н. П. Грацианского, С. Д. Сказкина. 2-е изд. Москва : Госиздат, 1949. Т. 1. С. 129–134.
205. Пьер Абеляр. Да и нет: Знаменитые философы раннего и классического Средневековья / ред. Г. С. Александренков. Санкт-Петербург : Алтея, 2003. С. 187–259.
206. Пэйдж Р. Б. Письма Алкуина. Москва : Наука, 1989. 750 с.
207. Рабан Мавр. Гомилии. О Вселенной. Стихотворения. Эпитафия Эйнарду. Эпитафия Валахфриду Страбону / пер. с лат. М. Р. Ненароковой.

Памятники средневековой латинской литературы VIII – IX века. Москва : Наука. 2006. С. 228–242.

208. Рабан Мавр. О воспитании клириков / пер. с лат. М. А. Таривердиевой. *Антология педагогической мысли христианского Средневековья.* Москва, 1994. Т. 1. С. 317–341.

209. Рабан Мавр. О природе верей. *О науке Каролингской эпохи* / ред. М. В. Попова. Тверь : ТВИ, 1990. С. 45–111.

210. Рабинович В. Л. Слово евангелиста Иоанна в учительской культуре европейского средневековья: (Опыт комментария). *Человек в системе наук.* Москва : Мысль, 1989. С. 342–351.

211. Рамм Б. Я. «Каролингское Возрождение» и проблемы школьной образованности в раннем средневековье. *Учёные записки Ленинград. пед. ин-та им. М. Н. Покровского.* 1940. Т. 5. С. 89–115.

212. Рамм Б. Я. К вопросу об источниках по истории школы в Каролингскую эпоху. *Учёные записки Ленинград. пед. ин-та имени А. И. Герцена.* 1948. С. 135–142.

213. Рамм Б. Я. Светские и церковные начала в культуре раннего средневековья (докаролингский период). *Известия Воронежского гос. пед. ин-та.* 1938. Т. 4. С. 45–71.

214. Рассел Б. Три книги великих наций. История западной философии и ее связи с политическими и социальными условиями от Античности до наших дней / пер. с англ. Т. Трофимович. Москва : Академ. проект, 2006. 440 с.

215. Реале Дж. Западная философия от истоков до наших дней : в 2-х т. Санкт-Петербург : Петрополис, 1994. Т. 1. 315 с.

216. Ренеш М. Место университетского суда в социально–экономической жизни Праги / пер. с чеш. В. Иванова. Ленинград : ЛГУ, 1987. 152 с.

217. Риддер Симэнс Х. де. Средневековый университет: Мобильность. *Alma mater.* Москва, 1997. № 1. С. 38–47.

218. Роберт Гроссетест. О свете, или О начале форм. *Вопросы философии*. 1995. № 6. С. 34–42.

219. Роберт Гроссетест. Сочинения. Параллельный текст на русском и латинском языках / под ред.: А. М. Шишкова, К. П. Виноградова. Москва : URSS, 2003. 304 с.

220. Романов В. Н. Историческое развитие культуры. Проблемы типологии. Москва: Мысль, 1991. 335 с.

221. Ручная книга древней классической словестности, собранная Эшенбургомъ, умноженная Крамеромъ и дополненная Н. Кошанскимъ. Санкт-Петербург : в типографіи В. Плавильщикова, 1816. Том первый. 512 с.

222. Рябокiнь А. Заходи щодо виховання «людяного» монарха в діяльності Ахенської академії (остання чверть VIII століття). *Людина та людяність у світовій гуманітарній традиції* : зб. наук. пр. за матеріалами доп. і повідомл. XI всеукр. наук.-практ. семінару з міжнар. участю «Актуальні питання всесвітньої історії та методика їх викладання» (м. Полтава, 28–29 берез. 2019 р.). Полтава : ІВЦ ПНПУ, 2019. С. 107–114.

223. Рябокiнь А. О. Внесок Алкуїна у становленні Середньовічної освіти та виникнення університетської системи. *Концептуальні шляхи реформування та розвитку педагогічних наук* : матеріали наук.-практ. конф. (м. Миколаїв, 10–11 трав. 2019 р.). Херсон : Молодий вчений, 2019. С. 27–32.

224. Рябокiнь А. О. Європейська традиція викладання музично-теоретичних дисциплін у Полтавському училищі імені М. В. Лисенка. *Міжнародні науково-мистецькі читання пам'яті Олени Костянтинівни Наталевич: до 100-ліття з Дня народження* : зб. матеріалів, доп. і повідомл. (м. Полтава, 3 жовт. 2018 р.). Полтава : Формат+, 2018. С. 10–14.

225. Рябокiнь А. О. Методологічний інструментарій дослідження проблеми розвитку римо-ірландських традицій у європейській системі освіти Середньовіччя. *Педагогічні науки*. 2021. Вип. 77. С. 77–82.

226. Рябокiнь А. О. Науково-методичні засади організації навчально-пізнавальної діяльності студентів-істориків у вищій професійній школі.

Всесвітня історія у методичній скарбниці магістрантів історичного факультету / упоряд. Б. Год. Полтава : ПП Шевченко Р. В., 2016. С. 104–109.

227. Рябокiнь А. О. Особливостi освiтнього процесу у школах Каролiнгського вiдродження. *Сучаснi досягнення науки та технiки* : зб. наук. матерiалiв ХХХ мiжнар. наук.-практ. iнтернет-конференцiї (м. Вiнниця, 13 трав. 2019 р.). Вiнниця, 2019. Ч. 8. С. 79–84.

228. Рябокiнь А. О. Передумови та шляхи формування iрландської вченої традицiї. *Педагогiчнi науки: iсторiя розвитку, сучасний стан та перспективи досліджень* : матерiали II наук.-практ. конф. (м. Полтава, 27–28 берез. 2020 р.). Херсон : Молодий вчений, 2020. С. 15–19.

229. Рябокiнь А. О. Поєднання римо-готської та римо-iрландської традицiй у музичнiй культурi Каролiнгського Вiдродження. *Мистецька освiта: змiст, технологiї, менеджмент. Серiя : Педагогiчнi науки*. Київ, 2020. Вип. 15. С. 218–230.

230. Рябокiнь А. О. Реновацiйна педагогiка Алкуїна в контекстi Каролiнгського вiдродження. *Молодий вчений*. 2018. Лют. № 2.2 (54.2) С. 62–65.

231. Рябокiнь А. О. Реновацiйна педагогiка Алкуїна Йоркського. *Иновацийнi прiоритети у розвитку науки*: зб. наук. матерiалiв ХХVII мiжнар. наук.-практ. iнтернет-конференцiї (м. Вiнниця, 18 лют. 2019 р.). Вiнниця, 2019. Ч. 5. С. 19–22.

232. Рябокiнь А. О. Римо-iрландська вчена традицiя в дiяльностi учнiв i послiдовникiв Алкуїна Йоркського: Рабан Мавр. *Молодий вчений*. 2019. Трав. № 5 (69). С. 160–163.

233. Рябокiнь А. О. Римо-iрландська вчена традицiя в освiтньому процесi. *Иновациї в освiтi: сучаснi методики та їх практичне застосування* : матерiали II наук.-практ. конф. (м. Харкiв, 19–20 червн. 2020 р.). Херсон : Молодий вчений, 2020. С. 19–22.

234. Рябокiнь А. О. Римо-iрландська вчена традицiя в освiтньому процесi України кiнця ХІХ – початку ХХ ст. *Дидакал* : матерiали всеукр.

наук.-практ. конф. з міжнар. участю «Університетська освіта в Україні у контексті інтеграції до європейського освітнього простору» (м. Полтава, 17–18 листоп. 2020 р.). Полтава, 2021. № 21. С. 49–51.

235. Рябокінь А. О. Римо-ірландська вчена традиція в освітньому процесі. *Актуальні проблеми педагогічної науки: досвід та перспективи* : матеріали наук.-практ. конф. (м. Одеса, 26–27 берез. 2021 р.). Херсон : Молодий вчений, 2021. С. 23–26.

236. Рябокінь А. О. Римо-ірландська освітня традиція в освітньому процесі Центральної України наприкінці ХІХ – початку ХХ століть. *Педагогічні науки*. Полтава, 2019. Вип. 74. С. 118–122.

237. Рябокінь А. О. Римо-ірландська спадщина в логіко-математичних закладах шкільного циклу та її проекція на сучасність. *Концептуальні шляхи реформування та розвитку педагогічних наук* : матеріали ІІ наук.-практ. конф. (м. Дніпро, 22–23 трав. 2020 р.). Херсон : Молодий вчений, 2020. С. 21–24.

238. Рябокінь А. О. Роль Алкуїна та його учнів у реформуванні освіти в імперії Карла Великого. *Збірник матеріалів ХХІІ наукової конференції студентів, магістрантів і аспірантів факультету історії та географії* (м. Полтава, квіт. 2019 р.). Полтава : ІВЦ ПНПУ, 2019. С. 125–130.

239. Рябокінь А. О. Становлення початкової європейської школи в імперії Карла Великого (друга половина VIII століття). *Проблеми реформування педагогічної науки та освіти* : матеріали наук.-практ. конф. (м. Ужгород, 15–16 лют. 2019 р.). Херсон : Молодий вчений. С. 29–32.

240. Рябокінь А. О. Становлення університетських форм навчання: від освітньої системи Алкуїна Йоркського до системи П'єра Абеляра (778–1142 рр.). *Проблеми реформування педагогічної науки та освіти* : матеріали ІІ наук.-практ. конф. (м. Ужгород, 14–15 лют. 2020 р.). Херсон : Молодий вчений. С. 19–21.

241. Рябокiнь А. О., Федорченко А. О. Старий Заповiт i бiблiйнi королi в творчостi Алкуїна Йоркського. *Исторична пам'ять*. 2017. Вип. 37. С. 50–54.

242. Рябокiнь А. Початкова математична освiта Алкуїна Йорського як загальноєвропейський стандарт до кiнця ХХ столiття. *Дидакал* : матерiали мiжнар. наук.-практ. конф. «Забезпечення якостi вищої освiти в Україні: сучасний стан i перспективи» (м. Полтава, 12–13 листоп. 2019 р.). Полтава, 2020. № 20. С. 239–241.

243. Рябокiнь А. О. Переплетение римско-готской и римско-ирландской традиций в музыкальной культуре Каролингского возрождения. *Збiрник матерiалiв Мiжнародної науково-практичної iнтернет-конференції «Країни центральної, схiдної та пiвденно-схiдної Європи у iсторичному дискурсі захiдної цивiлізації»* (м. Полтава (Україна) – м. Вiтебськ (Бiлорусь), 7 квіт. 2020 р.). Полтава, Вiтебськ, 2020. С. 215–223.

244. Сайбеков М. Г., Рябокiнь А. О. Вестготська та римо-iрландська вченi традиції в генезi європейської початкової та вищої школи: монографiя. Полтава : ПНПУ iменi В. Г. Короленка ; Формат+, 2020. 270 с.

245. Семеновська Л. А. Концептуально-методологiчнi засади перiодизації iсторико-педагогiчного явища. *Науковий вiсник Кременецької обласної гуманiтарно-педагогiчної академiї iм. Тараса Шевченка. Серiя: Педагогiка* / за заг. ред. В. Є. Бенери. Кременець : ВЦ КОГПА iм. Тараса Шевченка, 2020. Вип. 13. С. 50–58.

246. Сидоров А. И. Представление об «общем благе» в сочинении раннесредневекового хрониста Нитхарда. *Научные труды Московского педагогического государственного университета. Серия : Социально-политические науки*. Москва : МПГУ, 2000. С. 190–197.

247. Сидоров А. И. Ближний круг франкского короля в первой половине IX века: поведенческие идеалы и культурная практика (по материалам хроники Нитхарда). *Средневековая Европа: проблемы идеологии и политики*. Москва : Наука, 2000. С. 80–102.

248. Сидоров А. И. Отзвук настоящего: Историческая мысль в эпоху каролингского возрождения. Санкт-Петербург : Знак, 2006. 264 с.
249. Сидоров А. И. К вопросу о культуре чтения в каролингскую эпоху. *Антропология культуры*. Москва : Новое издательство, 2005. Вып. 3. С. 256–266.
250. Сидоров А. И. Каролингская аристократия глазами современников. *Французский ежегодник*. 2001. Москва : Едиториал УРСС, 2001. URL: <http://annuaire-fr.narod.ru/statji/Sidorov-2001.html>
251. Сидоров А. И. Памятники каролингской историографии в западноевропейской рукописной традиции IX – XII вв. Вып. 66. Москва : Наука, 2005. С. 23–39.
252. Сидоров А. И. Некоторые особенности политической культуры каролингского времени. *Средневековое общество в социально–политическом и культурном аспекте* : материалы XXVII всерос. конф. Санкт-Петербург : СПбГУ, 2001. С. 35–36.
253. Сильвестров В. В. Проблемы преемственности в философской культуре (античность средневековье новое время). *Философия и история культуры*: сб. Москва : Наука, 1985. С. 25–42.
254. Служитель Вакха, «мученик науки»: средневековый студент. *Зеркало недели*. 2006. № 1 (580). С. 3–4.
255. Смирнов С. Г. Лекции по истории науки, Москва : МЦНМО, 2012. С. 34–35.
256. Собрание вопросов и задач по геометрии для гимназий и реальных училищ. Изд. 4-е, испр. Санкт-Петербург, 1898. 2850 с.
257. Создание университетов и городских школ: образование в христианской Европе : учеб. для студ. высш. учеб. заведений / ред. В. Талызин. Москва : ВЛАДОС–ПРЕСС, 2003. С. 93–98.
258. Сперанский М. Правила высшего красноречия. Санкт-Петербург : тип. второго отд. соб. е. и. в. в. канцелярии, 1844. IV. 216 с.

259. Средневековая трансформация античного наследия: образование в христианской Европе : учеб. для студ. высш. учеб. заведений / ред. В. Талызин. Москва : ВЛАДОС–ПРЕСС, 2003. С. 67–70.
260. Стахов А. П. Две знаменитые задачи Фибоначчи. URL: http://www.goldenmuseum.com/1001TwoProblems_rus.html
261. Стеблин-Каменский М. И. Записки о становлении литературы. *Проблемы сравнительной филологии*. Москва ; Ленинград : Наука, 1964. С. 403.
262. Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики : наук. вид. / за заг. ред. В. П. Андрущенка. Київ : К.І.С., 2003. 296 с.
263. Суворов Н. С. Возникновение университетов в Западной Европе . Санкт-Петербург : Византийский временник, 1901. Т. 8. С. 3–132 с.
264. Суворов Н. С. Дотации и привилегии университетов. Сергиев Посад, 1886. 140 с.
265. Суворов Н. С. Средневековые университеты. Москва : Книжный дом «Либроком», 2011. 256 с.
266. Сухомлинська О. В. Концептуальні засади формування особистості на основі християнських моральних цінностей. *Шлях освіти*. 2002. № 4. С. 13–18.
267. Тихомировъ Д. Как учить писать, читать и считать на первой ступени обучения? Общедоступное руководство для учащихся по букварю. Изд. 15-е. Москва, 1897. 117 с.
268. Тихомировъ Д. Элементарный курс грамматики для городских и двухклассных учителей. Изд. 63-е. Москва, 1897. 156 с.
269. Толмачев Я. Правила словесные, руководствующие от первых начал до высших совершенств красноречия : в 4-х ч. Санкт-Петербург : Типографія Воспитательного дома, 1812. Ч. 4 : Сочинения Якова Толмачева. 276 с.

270. Уваров П. Ю. Университетский интеллект у парижского нотариуса: (К вопросу о «нормальном исключении»): XVI в. *СВ*. 1997. Вып. 60. С. 51–73.

271. Уколова В. И. Античное наследие в культуре раннего Средневековья. Москва : Наука, 1989. 336 с.

272. Уколова В. И. Методологические проблемы изучения генезиса западноевропейской средневековой культуры. *Методологические и философские проблемы истории*. Новосибирск : НГУ, 1983. № 6. С. 152–164.

273. Уэст А. Ф. Алкуин и подъём христианских школ. Москва : Знак, 2006. 766 с.

274. Филиппов Б., Ястребицкая А. Преподавание наук в Палатинской школе Алкуина (782–796 гг.). *Европейский мир X – XV вв.* Ярославль : АООТ, 1995. С. 156–170.

275. Фортунатов А. А. Алкуин как деятель Каролингского Возрождения. *Учёные записки Московского гор. пед. ин-та*. Москва : МГПИ, 1941. Т. 3. Вып. 1. С. 26–46.

276. Фортунатов А. А. Возникновение средневековой школы. *Западноевропейская средневековая школа и педагогическая мысль*. Москва : Наука, 1990. С. 45–74.

277. Фортунатов А. А. К вопросу о педагогической литературе раннего средневековья. *Западноевропейская средневековая школа и педагогическая мысль*. Москва : Наука, 1990. С. 75–108.

278. Хорн Г. *Агса Ное*. Москва : Прогресс, 1999. 216 с.

279. Хрестоматия по истории зарубежной педагогике / ред.: П. Я. Гальперин, А. Н. Ждан. Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1988. 596 с.

280. Хрестоматия по истории зарубежной педагогике : учебное пособие для студентов пед. ин-тов / сост. А. И. Пискунов. 2-е изд., перераб. Москва : Просвещение, 1981. 672 с.

281. Хрестоматия по истории педагогики / авт.–сост. Н. А. Желваков. Москва, 1936. 516 с.

282. Хрестоматія з історії середніх віків / ред. О. П. Крижанівський. Київ : Радянська школа, 1978. 144 с. (Серія «Бібліотека вчителя історії та суспільствознавства»).
283. Христианская идеология образования. *Образование в христианской Европе* : учеб. для студ. высш. учеб. заведений / ред. В. Талызин. Москва : ВЛАДОС–ПРЕСС, 2003. С. 64–67.
284. Хэгерманн Д. Алкуин – старозаветный Давид. Екатеринбург : АСТ ООО, 2006. 500 с.
285. Хэгерманн Д. Карл Великий. Москва : Транзиткнига, 2002. 684 с.
286. Цебрій І. Постаті християнських діячів раннього Середньовіччя в історіографічному огляді філософської літератури. *Філософські обрії* : наук.-теоретич. журн. Ін-ту філос. імені Г. С. Сковороди НАН України та Полтав. нац. пед. ун-ту імені В. Г. Короленка. Вип. 31. Київ ; Полтава, 2014 С. 63–71.
287. Цебрій І. В. Аналіз ідей ранньохристиянських педагогів (Боеція, Кассіодора, Григорія Великого, Ісидора, а, Беди, Егберта) в дослідженнях другої половини ХХ-початку ХХІ ст. *Педагогічні науки* : зб. наук. пр. Вип. 2. Полтава, 2011. С. 105–111.
288. Цебрій І. В. Духовне життя й освіта Західної Європи в періоди перших «варварських» відроджень. *Актуальні питання всесвітньої історії та методика їх викладання* : матеріали доп. і повідомл. IV всеукр. наук.-практ. семінару. Полтава : АСМІ, 2007. С. 100–110.
289. Цебрій І. В. Освіта дорослих у контексті середньовічної педагогіки. *Імідж сучасного педагога*. 2011. № 5 (104). С. 45–49.
290. Цебрій І. В. Практично-наукові підходи до змісту освіти церковно–монастирських шкіл. *Збірник наукових праць Полтавського державного педагогічного університету імені В. Г. Короленка Серія: Педагогічні науки*. Полтава, 2006. Вип. 6. С. 127–135.
291. Цебрій І. В. Універсальний напрям у ранньосередньовічній освіті: педагогічна модель. *Нива знань* : наук.-метод. альм. Дніпропетровськ : ДОШПО, ДНУ, 2011. С. 13–17.

292. Цебрій І. В. Духовно-моральна парадигма в творчій спадщині ранньохристиянських наставників середньовічної Європи: монографія. Полтава : ПНПУ, 2011. 376 с.
293. Цебрій І. В. Кризь темінь віків: педагогічні ідеї наставників раннього Середньовіччя. Полтава : ПДПУ, 2012. 212 с.
294. Цебрій І. В. Місце риторики в педагогічних системах Кассіодора, Григорія Великого, Ісидора Севільського та Алкуїна Йоркського. *Постметодика*. 2012. № 2 (105). С. 45–50.
295. Цебрій І. В. Науково-практичний потенціал у педагогічних системах Марціана Капелли, Алкуїна Йоркського та П'єра Абеляра. *Педагогічні науки*. Полтава, 2012. Вип. 54. С. 111–117.
296. Цебрій І. В. Роль поезії в педагогічних моделях християнських педагогів пізньої Античності і Середньовіччя. *Імідж сучасного педагога*. № 7 (126). 2012. С. 48–51.
297. Цуриковъ Н. Диктанты – задачи. Москва : Изд. Н. И. Тихомирова, 1898. 196 с.
298. Черчилль У. С. Рождение Британии / пер. с англ. С. Н. Самуйлова. Смоленск : Русич, 2007. 512 с. (Серия «Популярная историческая библиотека»).
299. Чихановъ Б. Учебникъ арифметики. Курс средне-учебныхъ заведений. Москва : собственный домъ, типо-литография Товарищества И. Н. Кушнаревъ И. К, 1899. 107 с.
300. Швець Л. М. Організація начального процесу в монастирських і капітульних школах Середньовічної Європи. *Актуальні питання всесвітньої історії та методика їх викладання* : зб. наук. пр. за матеріалами доп. і повідомл. VII всеукр. наук.-практ. семінару. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2011. С. 42–50.
301. Шишков А. М. Роберт Гроссетест, метафізика света и неоплатоническая традиция. *Историко-философский ежегодник*. 1997. Москва, 1999. С. 98–109.

302. Шкаренков П. П. Падение Римской империи: стереотипы историографии и новое прочтение источников. *Новый исторический вестник*. 2008. № 1. С. 233–239.

303. Шпеер А. Свет и пространство. Спекулятивное обоснование Робертом Гроссетестом «естественной науки» («scientia naturalis») / пер.: Е. А. Фроловой, А. С. Шишкова. *Историко-философский ежегодник*. 1997. Москва, 1999. С. 75–97.

304. Шубик С. А. Языкознание Древнего Рима. *История лингвистических учений. Древний мир*. Ленинград : ЛГУ, 1980. С. 233–256.

305. Щетников А. И. К реконструкции итерационного метода решения кубических уравнений в средневековой математике. *Труды третьих Колмогоровских чтений*. Ярославль : ЯГПУ, 2005, С. 332–340.

306. Эйнгард. Жизнь Карла Великого. *История средних веков (V – XV века)* : хрестоматия для учителей : в 2-х ч. / сост.: В. Е. Степанова, А. Я. Шевеленко. Москва : Просвещение, 1980. Ч. 1. С. 55–61. (Серия «Историческая библиотека»).

307. Эксле О. Г. «Образ человека» у историков. *Действительность и знание: очерки социальной истории Средневековья* / пер. с нем. Ю. Арнаутовой. Москва : Новое литературное обозрение, 2007. С. 304–334.

308. Ярхо Б. И. Валахфрид Страбон, аббат Рейхенауский (808/9-849). *Поэзия Каролингского Возрождения* / перевод с лат. Б. И. Ярхо. Москва : РГГУ, 2010. С. 131–132.

309. Ярхо Б. И. Поэзия Каролингского Возрождения / перевод с лат. Б. И. Ярхо. Москва : РГГУ, 2010. 312 с.

310. Airlie S. The Aristocracy in the Service of the State in the Carolingian Period Staat im fruhen Mittelalter. *Forschungen zur Geschichte des Mittelalters* № 11 Hrsg. W. Pohl, H. Reimitz and S. Airlie. Vienna : Verlag der osterreichischen Akademie der Wissenschaften, 2006. S. 93–111.

311. Albrecht M. *Geschichte der romischen Literatur*. Bd. 1. Munchen : Deutscher Taschenbuch Verlag, 2003. S. 326–347.

312. Alcuini sive Albini epistolae. MGH. Epistolae Karolini aevi. T. 2. S. 325. 803 Goetz H.-W. Proseminar Geschichte. Stuttgart, 2006. S. 141–146.
313. Alcuinus. Dialogua De Rethorica Et Virtutibus. URL: <http://www.documentacatholicaomnia.eu/02m/0735-0804>
314. Anton H. H. Fuerstenspiegel und Herrscherethos in der Karolingerzeit. Bonn, 1968. S. 355–409.
315. Biblia Sacra juxta Vulgatam Clementinam. Editio electronica ; Praep. a M. Tveedale. Londin : M. Bozovic et aliorum, 2005. 1512 p.
316. Bonnet M. Le latin de Gregoire Tours M. Bonnet. Paris : Hachette, 1990. 487 p.
317. Bowen J. A history of Western education. London : Metthuen, 1972–1976. 373 p.
318. Brown P. Power and Persuasion in Late Antiquity: Towards a Christian Empire P. Brown. Madison, 1992. P. 30–35.
319. Campenhausen H. F. The fathers of latin Church H. F. Campenhausen. London : Black, 1964. 328 p.
320. Cauifield M. F. The irish mystique. London : Prentice–Hall, 1973. 253 p.
321. Chadwick H. Early Christian thught and the classical tradition. Oxford : Clarendon press, 1985. 174 p.
322. Chamberg E. Mediaeval stage E. Chamberg. Vol. 1–2. Oxford : Black, 1995. Vol. 1. 1995. 596 p.
323. Cilson E. History of Christian philosophy in the Middle Ages. New York : Random House, 1975. 829 p.
324. Cochrane Ch. Christianity and classical culture. London : Oxford Univ. press, 1944. 523 p.
325. Dhuoda. Handbook for her warrior son ; ed. And trans. M. Thieboux. New York: Cambridge University Press, 1998. 276 p.
326. Dillon M. Early Irish litterature. Chicago : Univ. press, 1978. 191 p.

327. Dodsleu R. A. Select collection of old English plays. Strassburg : Black, 1998. 215 p.
328. Ebert A. Allgemeine Geschichte der Literatur des Mittelalters im Abendlande. Munchen : Verl. Bauer. Akad. 1924. 106 s.
329. Glebsh W. A. Christianity in Eueopean history. Oxford : Univ. press, 1979. 315 p.
330. Kleinnclausz A. Alcuin Great historical enterprise: Problems in Monastic History. New York : Nelson, 1964. 231 p.
331. Laistner M. L. W. The intellectual heritage of the earli Middle Ages. Ithaca : Cornel. Univ. press, 1977. 285 p.
332. Lawrence C. H. Medieval monasticism: forms of religious life in Western Europe Middle Ages C. H. Lawrence. New York : Longmans, 1985. 260 p.
333. Lot F. La fin du monde antique et le moyen Age F. Lot. Paris : Michel, 1981. 559 p.
334. Manitius G. Geschichte der lateinischen Literatur des Mittelalters. Bonn : Grossbuch, 1948. 448 s.
335. Notker der Stammler. Taten Kaiser Karls des Grossen. MGH. Scriptorum rerum Germanicarum, Nova series. Berlin : Weidmansche Verlagsbuchhandlung, 1959. S. 1–93.
336. Rabanus Maurus. De Clericorum Institutione Ad Heistulphum Archiepiscopum. URL: http://www.documentacatholicaomnia.eu/02m/0788-0856,_Rabanus_Maurus,_De_Clericorum_Institutione_Ad_Heistulphum_Archiepiscopum_Libri_Tres,_MLT.pdf
337. Riabokin A. The Establishment of the Professional Christian Music in the Early Medieval Time. *EUREKA: Social and Humanities*. 2020. Vol. 3 (27). P. 36–40.
338. Rihe P. Krolingy Die Familie, die Europa vergessen hat. Leipzig : Universität, 2005. 302 p.

339. Riheri historiarum libri IV. MGH. Scriptores (in Folio). T. XXXXVIII. Hannover : Impensis bibliopolii Hahniani, 2000. S. 35–309.
340. Saybekov M., Ryabokon A. Die Entwicklung der Christlichen Musik als Professionelle Kunst. *Der Bote. Zeitschrift der Evangelisch-Lutherischen Kirche*. 2020. № 2. S. 17–22.
341. Southern R. Robert Grosseteste: the growth of an English mind in Medieval Europe. Oxford : Clarendon Press, 1992. 188 p.
342. Werner K.-F. Karl der Große oder Charlemagne – Von der Aktualität einer überholten Fragestellung. Vorgelegt von Horst Fuhrmann am 17. Februar 1995. München : Beck, 1995. 62 s.
343. Wesseling K. G. Walafrid Strabo. Biographisch-Bibliographisches Kirchenlexikon. Bd. 13. Bautz : Herzberg, 1998. S. 169–176.
344. Wolfram H. The Roman Empire and its Germanic Peoples / Trans. T. Dunlap. Berkeley ; Los Angeles; London : University of California Press, 1997. 361 p.
345. Zimmerman J.-R. Les Vosges: Merveilles de la nature, de Saverne au Ballon d'Alsace, des Mille-Etangs au Donon. Paris : Place Stanislas Editions, 2009. 150 p.

АРХІВНІ СПРАВИ

ІНСТИТУТ РУКОПИСУ НАЦІОНАЛЬНОЇ БІБЛІОТЕКИ УКРАЇНИ ІМЕНІ В. І. ВЕРНАДСЬКОГО

Ф. 306.

346. Од. зб. 87п/51. Kleszczanski Sebastian. Cursus philosophicus doctrinam Aristotelis Stagiritae. Арк. 1.

347. Од. зб. 108П/62. Волчанский Иосиф. Philosophia tripatriata doctrinam Aristotelis de rebus dialecticis physizis comprahendes. 1715–1717. Арк. 1–472.

Ф. 07.

348. Од. зб. 447п/1703. Волчанский Иосиф. Philosophia universa doctrinam peripatheticam ad mentem principis Aristotelis Stagiritae complectes 1717–1719. Арк. 1–174.

Ф. 303.

349. Од. зб. МЛ.М/п128. Гізель Інокентій. Opus totius philosophiae. Арк. 678 зв.

Ф. 305.

350. Од. зб. ДС/п200. Дубневич Амвросій. Cursus philosophicus btannalis in orthodoxa Academia Kijovo-mohileana. Арк. 277–528.

Ф. 231. Почаївська Успенська Лавра.

Оп. 2.

351. Од. зб. 31. Regestr Rzeczy Monasterya Poczaiowskiego oddanych Neofitowi Archiepiscopowi Sofyskiemu. 1617. 4 арк. зв. 20 Januar.

352. Од. зб. 152. Євангелій з коментарями. Арк. 57–69; 202 зв. – 203.

ДЕРЖАВНИЙ АРХІВ ТЕРНОПІЛЬСЬКОЇ ОБЛАСТІ

Ф. 40. Об'єднаний архівний фонд «Семирічні та початкові школи Тернопільського воєводства».

Оп. 1876–1939 рр.

353. Спр. 1774. Протоколи засідань членів екзаменаційної комісії Великогаївської початкової школи 1939 р. Арк. 1–7 зв.

354. Спр. 1580. Метрична шкільна книга Чотирирічної початкової школи в с. Полупанівка Скалатського повіту Тернопільського воєводства. Арк. 1–88.

Ф. 258. Духовний собор Почаївської Успенської Лаври.

Оп. 3. 1557–1939 рр.

355. Спр. 1178. Генеральна візитація уніатського єпископа Йосифа Виговського. 1714 р. Арк. 1–6 зв.

356. Спр. 1286. Духовний собор Почаївської Успенської Лаври. Акти візитацій 1804 р. Арк. 19 зв., арк. 261–263.

357. Спр. 1194. Акти візитацій 1739 р. Арк. 1–3.

358. Спр. 2998. Переклад Євангелія українською мовою з коментарями. 1924 р. Арк. 1–334.

Ф. 54. Дедеркальська вчительська семінарія (*Seminaium nauczycelskie w Dederkalach powitu Krzemienieckiego*).

Оп. 1. 1915–1919 рр.

359. Спр. 75. Список документів слухачів 2-го основного класу семінарії. Арк. 1–18 зв.

Ф. 131. Кременецький ліцей, м. Кременець Волинського воєводства (*Liceum Krzemienieckie*).

Оп. 1. 1922–1939 рр.

360. Спр. 122. Інструкція про структуру і функції ліцею 1922 р. Арк. 7 зв.

Ф. 138. Тернопільська приватна гімназія Українського педагогічного товариства «Рідна школа».

Оп. 1. 1918–1938 рр.

361. Спр. 19. Журнал протоколів екзаменаційної комісії з видачі атестатів зрілості учням 1919 р. Арк. 1–23.

Ф. 161. Тернопільське окружне управління спілки «Товариства шкіл людових».

Оп. 1. 1926–1939 рр.

362. Спр. 62. Протокол зборів членів гуртка та звіт інспекторів.
Арк. 1–43.

Ф. 194. Тернопільська повітова шкільна рада, м. Тернопіль
Тернопільського воєводства (Rada szkolna powiatowa w Tarnopolu).

Оп. 1. 1921–1934 рр.

363. Спр. 122. Табелі атестації вчителів 1823 р. Арк. 1–6 зв.

Ф. 223. Кременецька жіноча гімназія ім. Алексіної Київського
навчального округу, м. Кременець Волинського воєводства (Zenskie
gimnazjum im. Aleksinoj w Krzemiencu).

Оп. 1. 1903–1922 рр.

364. Спр. 1. Циркуляр і розпорядження Міністерства народної освіти і
Київського навчального округу про роботу гімназії 1903 р. Арк. 1–32.

Ф. 224. Кременецька державна ремісничка школа, м. Кременець
Волинського воєводства (Panstwowa szkola rzemieslnicza w Krzemiencu).

Оп. 1. 1925–1939 рр.

365. Спр. 283. Домова книга гуртожитку 1939 р. Арк. 1–184.

Ф. 351. Кременецька приватна українська гімназія спільного навчання,
м. Кременець Волинського воєводства.

Оп. 1. 1918–1939 рр.

366. Спр. 178. Прохання Уласа Самчука про перенесення іспитів. Арк.
1 зв.

Ф. 371. Борщівська приватна польська спільного навчання гімназія,
м. Борщів Тернопільського воєводства (Prywatne gimnazjum polskie
koedukacyjne w Borszczowie).

Оп. 1. 1909–1939 рр.

367. Спр. 12. Журнал здачі вступних іспитів 1910 р. Арк. 1–18 зв.

Ф. 394. Чортківська приватна вчительська жіноча семінарія ім. Марії
Конопницької, м. Чортків Тернопільського воєводства (Przywatne seminarium
nauczycelskie zenskie im. Mariji Konopnickiej w Czortkowie).

Оп. 1. 1922–1936 рр.

368. Спр. 2. Протокол проведення письмового іспиту на атестат зрілості 1926 р. Арк. 1–39.

ЦЕНТРАЛЬНИЙ ДЕРЖАВНИЙ ІСТОРИЧНИЙ АРХІВ УКРАЇНИ
У ЛЬВОВІ

Ф. 201. Греко-католицька митрополича консисторія.

Оп. 46.

369. Спр. 271. Рукописна книга родоводів 1755 р. Арк. 1–557.

РОССИЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ АРХИВ
ЛИТЕРАТУРЫ И ИСКУССТВА

Ф. 419. Розанов В. В. (1856–1919). Коллекция с 1831 г.

Оп. 1. 1856–1936 гг.

370. Ед. хр. 838. Выписка из сочинений Григория Богослова. Рукопись неустановленного лица. Рукопись [1872]. 1 л. оп. 2. Документы 1872–1919 гг.

371. Ед. хр. 739. Письма по вопросам католического и православного вероисповедания. 17 л.

Ф. 1345. Собрание рукописей писателей, ученых, общественных деятелей 1669–1949 гг.

Оп. 1.

372. Ед. хр. 108. Войцехович Иван. Разбор и объяснение VII псалма. 1822. 5 л.

373. Ед. хр. 351. [Мелешкин Яков]. Сборник проповедей и наставлений религиозного содержания. Перед началом письмо автора Александру II после 1855. Рукопись. 46 л.

374. Ед. хр. 412. Пантелеймонов С. Лекции по истории. 1830. 96 л.

375. Ед. хр. 464 [Романовский Григорий Иванович]. Философские рассуждения о доброте, естестве, единстве и пр. Автор. [XVIII в.]. 136 л.

376. Ед. хр. 5. [Автократов]. Указатель к заглавиям статей степенной книги и выписки из хронографов, вошедшие в состав Степенной книги. Автограф. б. д. 34 л.

377. Ед. хр. 99. Вольтер Франсуа-Мари. Письмо к учителям церкви и богословия. Ответы архиепископа Могилевского Георгия Конисского. начало XIX в. Переписано рукой неизвестного автора. 10 л.

378. Ед. хр. 139. Гливенко Иван Иванович. Лекции по римской литературе. Лекции по средневековой литературе. 1913. Рукопись. 92 л.

379. Ед. хр. 144. Гольдбах Карл. Содержание X и XII глав Евангелия от Марка. (студенческая работа). 1822. 1 л.

380. Ед. хр. 235. Каллистов Иван П. Опыты прозаического красноречия или классические предложения, доказанные и распространенные по правилам и форме риторики. Тетрадь Автограф. 1846. 119 л.

381. Ед. хр. 272. Копылова Елена. Записки по церковной истории. Автограф. б. д. 19 л.

382. Ед. хр. 420. Петров, профессор. Лекции по истории западной литературы. Конца нет. 1914–1915. 73 л.

383. Ед. хр. 446. Противный М. Истязание детей. Перевод с [немецкого] статьи Альтенберга Петра Автограф. б. д. 2 л.

384. Ед. хр. 495. Скороспелов Мемнон. Программа для старого или ветхого завета. Программа для 4-й картины примирение человека с богом представляющей. 22–24 августа 1824. 4 л.

385. Ед. хр. 529. Терновский Петр Матвеевич. Догматическое богословие. О книгах Святого Писания. Лекции. Писарская копия. 1831. 205 л.

386. Ед. хр. 576. Цемги Н. Германцы и Рим с I-го по IV-й век. Исследование. Автограф. 1823. 72 л.

387. Ед. хр. 624. Грамматика греческого языка. Грамматика латинского языка. Рукописи. 27 сентября 1816 и б. д. 100 л.

388. Ед. хр. 678. Неустановленные авторы. Правила риторики. Рассуждение на тему словесного отделения. Рукописи. 1817 и 14 сентября 1846. 111 л.

389. Ед. хр. 684. Неустановленные авторы. Религиозно-моралистические рассуждения. Рукописи. 1854. 10 л.

390. Ед. хр. 716. Неустановленные авторы. Тетрадь со списками различных произведений религиозного характера: объяснения псалмов. 1850. 258 л.

Ф. 2980. Дурьлин С. Н. (1886–1954).

Оп. 1. Документы 1822–1991 гг.

391. Ед. хр. 212. Зерцало совершенства или древнейшее сказание о св. Франциске Ассизском. Перевод с латинского языка. Черновик. 1912. 22 л.

ДОДАТКИ

Додаток А

**Навчально-тематичний план спецкурсу, розроблений здобувачкою
«Становлення університетських форм навчання:
від освітньої системи Алкуїна Йоркського до системи П'єра Абеляра»**

Назви змістових модулів і тем	Кількість годин			
	усього	у тому числі:		
		лекції	семінарські заняття	самостійна робота
1	2	3	4	5
МОДУЛЬ I. Методолого-теоретичні засади спецкурсу				
Змістовий модуль 1.				
Вступ. Каролінгське Відродження у європейському культурно-історичному та освітньо-педагогічному континуумі ранньосередньовічної доби				
Тема 1.1. Раннє середньовіччя: теоретико-концептуальний та історико-педагогічний аспекти	4	2	–	2
Тема 1.2. Культурно-педагогічні основи ранньосередньовічного соціуму	2	–	–	2
Тема 1.3. Каролінгське відродження: історія, педагогічний зміст, культурно-цивілізаційне значення	4	2	–	2
Тема 1.4. Раннє середньовіччя: історико-антропологічний, культурно-релігійний виміри	4	–	2	2
Тема 1.5. Карл Великий: церковно-релігійна діяльність	2	–	–	2
Тема 1.6. Релігійний вплив у ранньосередньовічному релігійному європейському суспільстві	2	–	2	–
Разом за змістовим модулем 1	18	4	4	10
Змістовий модуль 2.				
Джерелознавчі, історіографічні та теоретико-методологічні засади спецкурсу				
Тема 2.1. Джерелознавчий комплекс і герменевтичні модули дослідження християнсько-педагогічного контексту Каролінгського відродження	4	2	–	2
Тема 2.2. Рецепція культурно-педагогічної спадщини Каролінгського відродження в інтертексті зарубіжної історіографії	4	–	2	2

Тема 2.3. Інноваційні духовно-педагогічні ініціативи учителів-академіків Палацової школи у суспільно-історичних рефлексіях	4	–	2	2
Тема 2.4. Епістемологічні засади, теоретико-методологічні стратегії та понятійно-категоріальний апарат дослідження освіти і виховання VIII–IX століть	4	–	2	2
Разом за змістовим модулем 2	16	2	6	8
МОДУЛЬ II. Формування єдиного західноєвропейського культурного простору				
Змістовий модуль 3.				
Вплив церкви на формування єдиного західноєвропейського культурного простору наприкінці раннього Середньовіччя				
Тема 3.1. Каузальні концепти та суспільно-педагогічні детермінанти європейського соціокультурного простору другої половини VIII століття	4	–	2	2
Тема 3.2. Становлення етико-антропологічних і духовно-педагогічних ідеалів Західної Церкви	4	2	–	2
Тема 3.3. Культурно-педагогічні смисли Каролінгського Відродження у формуванні ідентичності, місії, завдань і принципів навчальної діяльності	4	–	2	2
Тема 3.4. Педагогічний ідеал Алкуїна Йоркського. Концепція «Ідеального правителя»	4	2	–	4
Разом за змістовим модулем 3	16	4	4	10
Змістовий модуль 4.				
Алкуїн Йоркський, його діяльність та вплив на формування середньовічної вченості. Формування центрів християнської вчительської культури				
Тема 4.1. Педагогічні ідеї Каролінгського Відродження у формуванні інституційно-педагогічних основ, рівнів, структури і напрямів університетського навчання	4	–	2	2
Тема 4.2. Вплив християнських істориків і педагогів Пізньої Римської імперії на ідеї освіти і виховання в університетських формах	4	2	–	2
Тема 4.3. Християнська духовність і формування психолого-педагогічних засад університетських форм навчання	2	–	–	2
Тема 4.4. Розвиток педагогічних пріоритетів Каролінгського Відродження до викладачів шкіл при церквах та монастирях	4	–	2	2

Тема 4.5. Ідеї Алкуїна Йоркського в інтеграції соціальних та освітніх послуг у педагогічному просторі	2	–	–	2
Тема 4.6. Християнсько-педагогічні модуси організації партнерства в церковних та монастирських школах	4	2	–	2
Тема 4.7. Самоврядування церковних та монастирських шкіл у ранньосередньовічних суспільно-педагогічних ініціативах Алкуїна Йоркського	2	–	–	2
Тема 4.8. Християнські мотивації в ігровому та музично-педагогічному методах Алкуїна Йоркського	2	–	–	2
Разом за змістовим модулем 4	24	4	4	16
Змістовий модуль 5. Ахенська «Академія». Християнсько-педагогічні ідеї у структурно-змістових, організаційно-педагогічних і методико-технологічних засадах нових культурно-освітніх центрів				
Тема 5.1. Християнсько-педагогічні ідеї в засадах Ахенської «Академії»	2	–	–	2
Тема 5.2. Розвиток педагогічно-культурних ідей Ахенської «Академії» в другій половині VIII століття	2	–	–	2
Тема 5.3. Структурно-змістові, організаційно-педагогічні і методико-технологічні засади нових культурно-освітніх центрів	4	–	2	2
Тема 5.4. Шкільне повсякдення учнів церковних та монастирських шкіл у VIII–IX століттях	4	2	–	2
Разом за змістовим модулем 5	12	2	2	8
МОДУЛЬ III. Цивілізаційне значення розвитку релігійно-педагогічного досвіду в концепції Алкуїна Йоркського				
Змістовий модуль 6. Біблейська складова в алкуїнівській концепції «Освіченого правителя» та значення освіти для зміцнення християнства				
1	2	3	4	5
Тема 6.1. Рівні, етапи, закономірності, тенденції та особливості інтеграції антично-педагогічної спадщини у становленні університетської освіти	4	–	2	3

Тема 6.2. Соціокультурне значення розвитку релігійно-педагогічного досвіду в концепції Алкуїна Йоркського	4	–	–	3
Тема 6.3. Християнсько-педагогічний потенціал ідей Алкуїна Йоркського у розвитку ціннісно-сміслових орієнтацій учнів церковних та монастирських шкіл	4	2	–	2
Тема 6.4. Духовно-педагогічний зміст ідей Алкуїна Йоркського. Формування пост-алкуїнівського релігійного виховання	4	–	–	2
Тема 6.5. Концепція «просвіченого правителя» та її значення для зміцнення християнства	4	–	2	2
Разом за змістовим модулем 6	20	2	4	12
Змістовий модуль 7. Християнсько-гуманістичний вплив системи Алкуїна Йоркського на подальший розвиток педагогічної науки				
Тема 7.1. Християнсько-гуманістичний вплив системи Алкуїна Йоркського на розвиток педагогічної науки в першій половині IX століття	4	2	–	2
Тема 7.2. Освітньо-виховні домінанти доктрини Рабана Мавра, духовно-педагогічне служіння	4	–	2	2
Тема 7.3. Концепція «семи вільних мистецтв» та її значення в подальшому розвитку світської освіти	4	–	2	2
Тема 7.4. Християнсько-педагогічні засади освітньої системи Алкуїна Йоркського у контексті розвитку університетських форм навчання	2	–	–	2
Разом за змістовим модулем 7	14	2	4	8
УСЬОГО:	120	20	28	72

ДОВІДКИ ПРО ВПРОВАДЖЕННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ДОСЛІДЖЕННЯ

Довідка про впровадження № 1

Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний університет»

Міністерство освіти і науки України
Державний вищий навчальний заклад
«ДОНБАСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»
(ДДПУ)

вул. Батюка, 19, м. Слов'янськ, Донецька область, Україна, 84116

Тел./факс: (062) 666-54-54

E-mail: sgpi@slav.dn.ua, www.ddpu.edu.ua, код ЄДРПОУ 38177113

14.05.21 р. № 68-21-300 на № _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертації
Рябокінь Аліни Олександрівни на тему
«РОЗВИТОК РИМО-ІРЛАНДСЬКИХ ТРАДИЦІЙ
У ЄВРОПЕЙСЬКІЙ СИСТЕМІ ОСВІТИ СЕРЕДНЬОВІЧЧЯ»,
поданої на здобуття наукового ступеня
«доктор філософії» зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки

Матеріали та результати дисертації А. О. Рябокінь «Розвиток римо-ірландських традицій у європейській системі освіти Середньовіччя» упродовж 2017–2021 рр. було впроваджено в освітній процес ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

Основні положення педагогічного дослідження використовувалися у процесі фахової підготовки майбутніх магістрів педагогіки вищої школи – здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки.

Дослідницею представлений авторський спеціалізований навчальний курс «Становлення університетських форм навчання: від освітньої системи Алкуїна Йоркського до системи П'єра Абеляра». Методичні рекомендації до семінарських занять та виконання самостійної роботи з курсу стали для студентів дороговказом у засвоєнні основних понять актуальної проблематики та допомогли краще зрозуміти та проаналізувати значення римо-ірландських традицій в організації навчально-виховного процесу середньовічних університетів і показати, що народженню такого феномену, як університет, сприяло розповсюдження на європейських територіях монастирської освіти римо-ірландського зразка.

Особливої актуальності набуває досвід університетської системи на прикладі логіки й діалектики, що виступали в ті часи майже синонімами, організації навчально-виховного процесу з використанням лекцій, диспутів, методів (спостереження, схоластичний і метод критичної текстології).

Зазначені факти дають вагомі підстави для високої оцінки науково-педагогічного рівня дослідження А. О. Рябокінь та прикладного значення їх результатів.

Теоретичні положення дисертації можуть бути корисними науковцям, докторантам, аспірантам, викладачам, студентам та магістрантам, а також керівникам закладів вищої освіти.

Довідку про впровадження результатів дисертації Рябокінь Аліни Олександрівни на тему «Розвиток римо-ірландських традицій у європейській системі освіти Середньовіччя», поданої на здобуття наукового ступеня «доктор філософії» зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки, обговорено й схвалено на засіданні кафедри педагогіки вищої школи ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» 6 травня 2021 р., протокол № 14.

Ректорка
ДВНЗ «Донбаський державний
педагогічний університет»



С. О. Омельченко

Довідка про впровадження № 2
Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія
ім. Тараса Шевченка

УКРАЇНА
 Тернопільська обласна рада
 Кременецька обласна гуманітарно-
 педагогічна академія
 ім. Тараса Шевченка
 Вул. Лицейна, 1, м. Кременець,
 Тернопільська обл., 47003
 тел/факс: (035-46) 2-19-91
 ел. пошта: kogpa_docs@ukr.net



UKRAINE
 Ternopil Regional Council
 Kremenets Taras Shevchenko Regional
 Academy of Humanities and Pedagogy
 1, Liceina St. Kremenets,
 Ternopil Region, 47003
 phone/fax: (035-46) 2-19-91
 e-mail: kogpa_docs@ukr.net

№ 01-09/5-188

«17» червня 2021 р.

Довідка
 про впровадження матеріалів і висновків дисертації
 Рябокінь Аліни Олександрівни

“РОЗВИТОК РИМО-ІРЛАНДСЬКИХ ТРАДИЦІЙ
У ЄВРОПЕЙСЬКІЙ СИСТЕМІ ОСВІТИ СЕРЕДНЬОВІЧЧЯ”
 на здобуття наукового ступеня доктора філософії зі спеціальності
011 Освітні, педагогічні науки галузі знань 01 Освіта/Педагогіка

Науково-теоретичні положення дисертації А. О. Рябокінь, аспірантки кафедри загальної педагогіки та андрагогіки Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, викладено у статтях і навчально-тематичному плані спецкурсу «Становлення університетських форм навчання: від освітньої системи Алкуїна Йоркського до системи П'єра Абеляра». Основні результати дослідження сприяють глибокому аналізу й осмисленню лекцій і диспутів як форм організації навчально-виховного процесу на початковому етапі функціонування університетів, а також методів – спостереження, схоластичного і методу критичної текстології.

Апробовані на численних науково-практичних конференціях різних рівнів матеріали стосовно філософсько-схоластичної, педагогічно-проствітницької, історико-теологічної, історико-педагогічної, універсальної площин дослідження проблеми формування ірландських традицій на засадах пізньоримської спадщини використано для вдосконалення й розширення змісту навчальних курсів з історії зарубіжної педагогіки та історії світової культури. Вивчення виокремлених у дисертації наукових підходів до римо-ірландської спадщини в університетсько-шкільній системі Середньовіччя (історико-педагогічний, біографічний, педагогічно-персоніфікований, аксіологічний, антропологічний, культурологічний, етнофункціональний,

мультидисциплінарний, цілісний, структурно-функціональний, герменевтичний та ін.) буде сприяти формуванню у здобувачів вищої освіти компетентностей, визначених освітніми програмами, та досягненню відповідних результатів навчання опанування освітніх компонентів гуманітарного циклу.

Враховуючи актуальність теми дослідження, недостатню вивченість римо-ірландських учених традицій в університетсько-шкільній системі Середньовіччя, потребу цілісного наукового аналізу позитивного досвіду початкової освіти Каролінгського відродження, варто використовувати результати й висновки дисертації А. О. Рябокінь «Розвиток римо-ірландських традицій у європейській системі освіти Середньовіччя» як в освітньому процесі закладів вищої освіти, так і з метою вдосконалення управління їх функціонуванням.

Довідку про впровадження матеріалів і висновків дисертації А. О. Рябокінь затверджено на засіданні кафедри педагогіки та психології Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка (протокол №11 від 15 червня 2021 р.). Матеріали, запропоновані дослідницею, отримали схвальну оцінку професорсько-викладацького складу.

Проректор з наукової роботи
д. пед. н., проф.

Валентина Бенера

Підпис засвідчую
Начальник відділу кадрів

Ольга Присяжнюк



Довідка про впровадження № 3

Заклад вищої освіти «Міжнародний науково-технічний університет імені академіка Юрія Бугая» Полтавський інститут бізнесу



Міністерство освіти і науки України
 Заклад вищої освіти
 «Міжнародний науково-технічний університет
 імені академіка Юрія Бугая»
Полтавський інститут бізнесу

36039 м. Полтава, вул. Сіма, 7, код ЄАДПТУ 25733656 www.pib.edu.ua тел.: 50-81-78, 79 факс: 50-81-78 e-mail: info@pib.edu.ua

*Вих. № 92
 від 18.06.2021*

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертації

Аліни Олександрівни Рябокінь

**“РОЗВИТОК РИМО-ІРЛАНДСЬКИХ ТРАДИЦІЙ
 У ЄВРОПЕЙСЬКІЙ СИСТЕМІ ОСВІТИ СЕРЕДНЬОВІЧЧЯ”,**

поданої на здобуття наукового ступеня доктора філософії
 зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки

Впровадження результатів дисертації А. О. Рябокінь здійснювалося протягом 2020–2021 н. р. в освітньому процесі Полтавського інституту бізнесу Закладу вищої освіти «Міжнародний науково-технічний університет імені академіка Юрія Бугая». Апробацію матеріалів наукового дослідження на тему «Розвиток римо-ірландських традицій у європейській системі освіти Середньовіччя» виконано при вивченні дисципліни «Педагогіка».

Основні положення дисертації розкривають передумови та шляхи формування ірландських традицій на засадах пізньоримської спадщини, місце римо-ірландських традицій в шкільній системі Каролінгського відродження, поширення римо-ірландських традицій в діяльності учнів і послідовників Алкуїна Йоркського на європейських територіях, значення римо-ірландських традицій в організації навчально-виховного процесу середньовічних університетів, становлення університетських форм навчання в Англії та континентальній Європі на рубежі XII – XIII століть.

Зважаючи на високу якість дослідження, актуальність проблематики для сучасних закладів вищої освіти, професорсько-викладацьким складом кафедри соціально-гуманітарних дисциплін зроблено висновки про те, що матеріали дисертації заслуговують на поширення й використання в освітньо-науковій практиці закладів вищої освіти.

Результати впровадження схвалено затверджено на засіданні кафедри соціально-гуманітарних дисциплін (протокол №9 від 21 травня 2021 р.).

Ректор



С. І. Лавриненко
 С. І. Лавриненко

Довідка про впровадження № 4
Відокремлений структурний підрозділ
Київський індустріальний фаховий коледж
Київського національного університету будівництва і архітектури



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
 ВІДОКРЕМЛЕНИЙ СТРУКТУРНИЙ ПІДРОЗДІЛ
КИЇВСЬКИЙ ІНДУСТРІАЛЬНИЙ ФАХОВИЙ КОЛЕДЖ
 КИЇВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
 БУДІВНИЦТВА І АРХІТЕКТУРИ

вул. Новоукраїнська, 24 А, м. Київ, 04112, тел. (044) 456-20-28, факс (044) 458-45-15
 e-mail: fk@kink.ukr.education, p/p UA488201720343141004200091204 код 39867890
 МФО 820019 УДКСУ у м. Києві

18.06.2021 № *168*

На № _____ від _____

Довідка

про апробацію та впровадження матеріалів і висновків дисертації
Рябокінь Аліни Олександрівни
“РОЗВИТОК РИМО-ІРЛАНДСЬКИХ ТРАДИЦІЙ
У ЄВРОПЕЙСЬКІЙ СИСТЕМІ ОСВІТИ СЕРЕДНЬОВІЧЧЯ”
 на здобуття наукового ступеня доктора філософії зі спеціальності
011 Освітні, педагогічні науки галузі знань 01 Освіта/Педагогіка

Упродовж 2020–2021 н. р. в освітній процес Київського індустріального коледжу Київського національного університету будівництва і архітектури впроваджено результати дисертації А. О. Рябокінь «Розвиток римо-ірландських традицій у європейській системі освіти Середньовіччя».

Основними результатами дослідження А. О. Рябокінь є, зокрема, репрезентація значення римо-ірландських традицій в організації навчально-виховного процесу середньовічних університетів. У спецкурсі показано, що народженню такого феномену, як університет, сприяло розповсюдження на європейських територіях монастирської освіти римо-ірландського зразка. І саме римо-ірландська традиція була покладена в основу університетської системи на прикладі логіки й діалектики, що виступали в ті часи майже синонімами. Здобувачі вищої освіти зацікавилися зв'язком між навчально-виховними системами Алкуїна Йоркського та П'єра Абеляра і шляхами становлення європейського університету на базі єпископальних шкіл і корпорацій студентів і вчителів. Пізнавальним для студентів стало також і те, що основними формами організації навчально-виховного процесу на початковому етапі

функціонування університетів були лекції та диспути, методами – спостереження, схоластичний і метод критичної текстології.

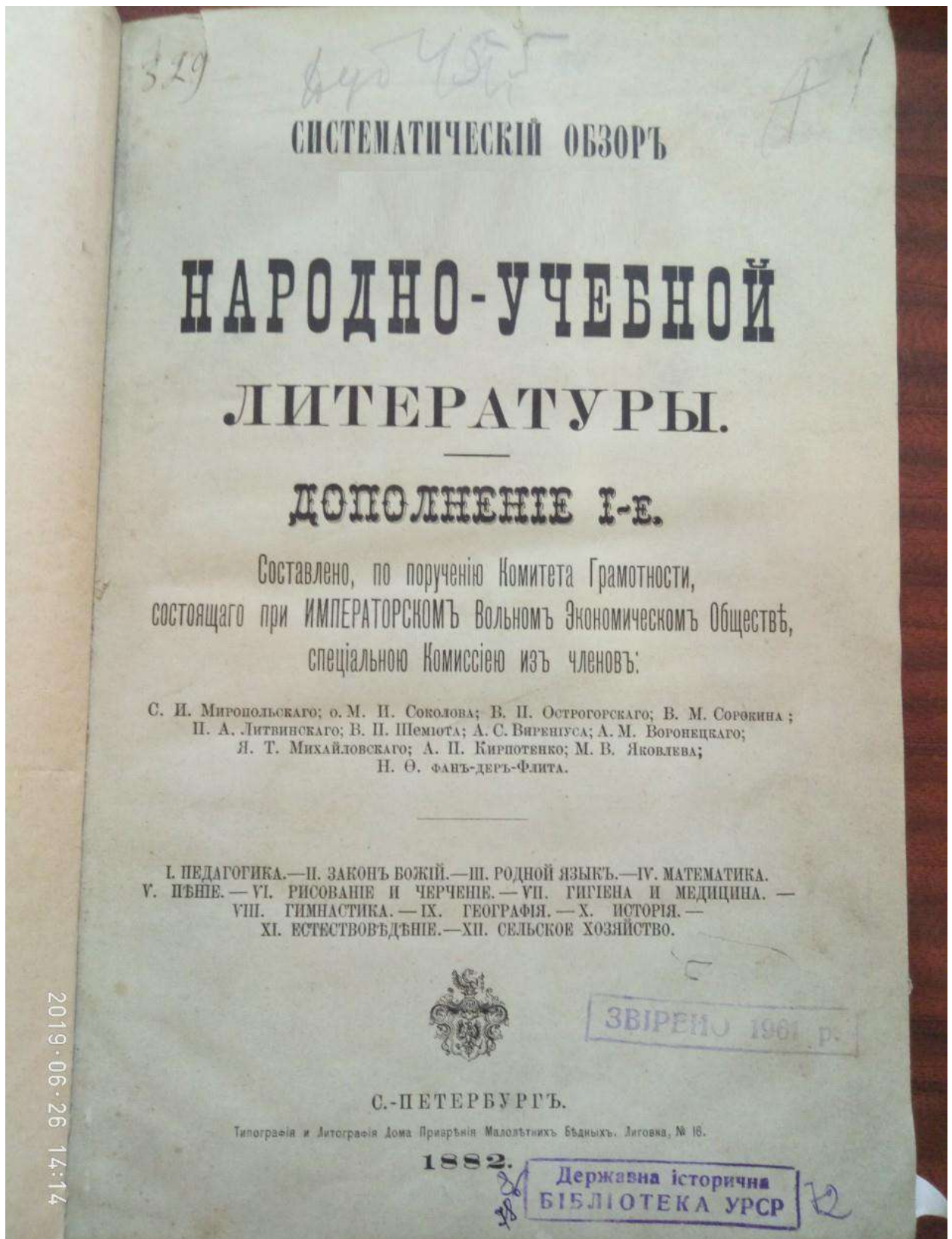
Довідку про апробацію та впровадження матеріалів і висновків дисертації А. О. Рябокінь затверджено на засіданні циклової комісії філологічних, гуманітарних і соціально-економічних дисциплін (протокол №10 від 24.05.2021). Матеріали, запропоновані дослідницею, отримали схвальну оцінку викладачів. Положення та висновки дисертації А. О. Рябокінь, апробовані через авторський курс «Становлення університетських форм навчання: від освітньої системи Алкуїна Йоркського до системи П'єра Абеляра», мають теоретичне і практичне значення і можуть бути рекомендовані для впровадження у навчально-виховний процес закладів вищої та фахової передвищої освіти.

Директор



С. М. Кікто

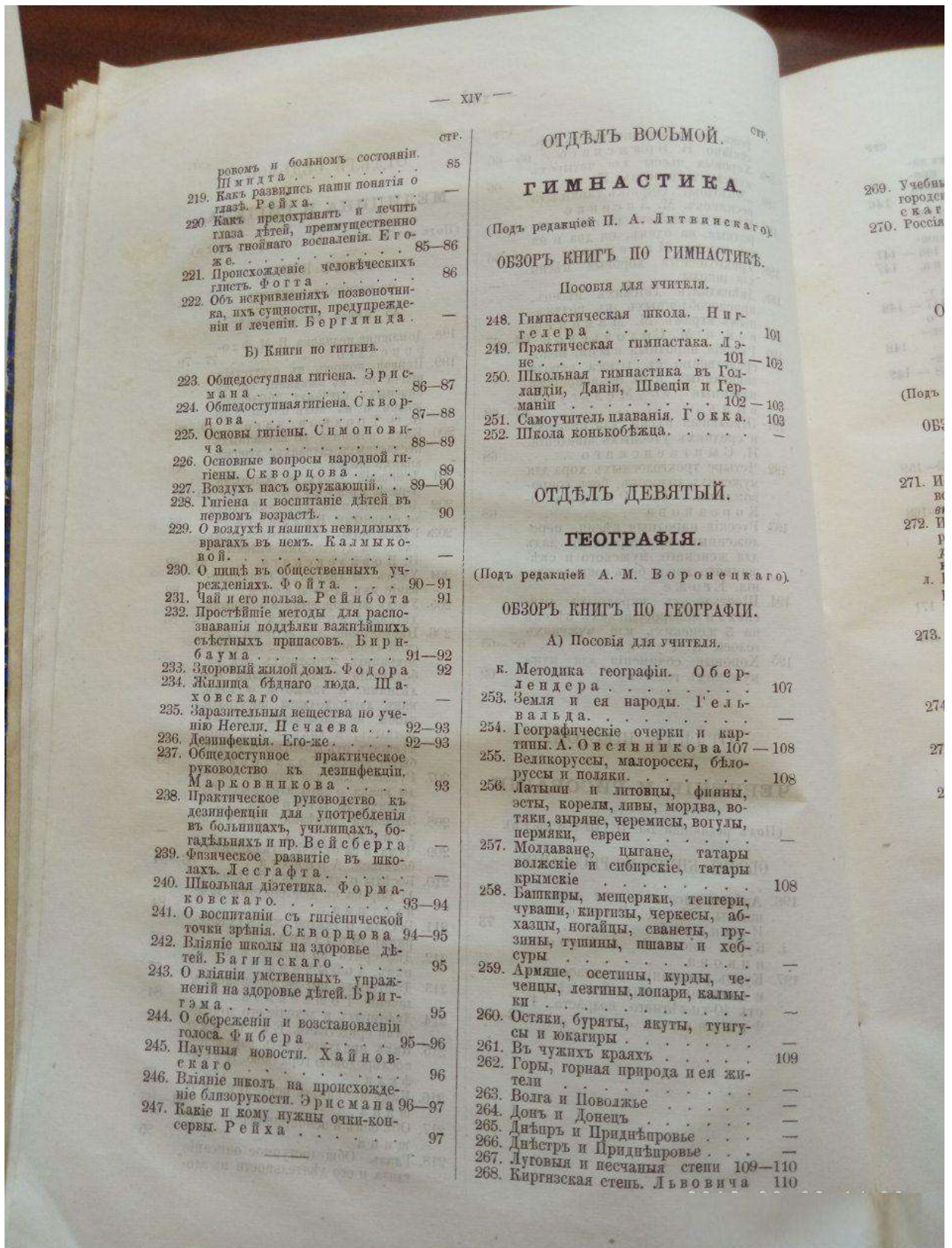
Навчальне видання 1882 року для реальних училищ.
Математика на основі задач Алкуїна Йоркського



**Огляд посібника видання 1882 року.
В основі музика й арифметика Алкуїна Йоркського**

— XII —			
	стр.		стр.
147. Замѣчательный работникъ. А. Н. Канаева.	46	168. Матеріали для практическихъ занятій по арифметикѣ. М. Серебровскаго.	58
148. Джоржъ Вашингтонъ. А. П. Мунга.	—	169. Собраніе задачъ для упражненій на счетахъ. Ф. Г. Подобымъ.	58—59
149. Семейная хроника. С. Т. Ансакора.	—	170. Руководство къ собранію задачъ на счетахъ. Его-же.	59
150. Дѣтскіе годы Багрова внука. Его-же.	—	171. Арифметическій задачникъ. Т. Лубенца.	59
151. Записки изъ мертвого дома. Ф. Достоевскаго.	46—47		185.
152. Честный вѣрь. Его-же.	47		186.
153. Вѣтсахъ Андрея Печерскаго.	—		187.
154. На горахъ. Его-же.	—		188.
			189.
			190.
			191.
			192.
			193.
			194.
			195.
			196.
			197.
			198.
			199.
			200.
			201.
			202.
			203.
			204.
			205.
			206.
			207.
			208.
			209.
			210.
			211.
			212.
			213.
			214.
			215.
			216.
			217.
			218.
			219.
			220.
			221.
			222.
			223.
			224.
			225.
			226.
			227.
			228.
			229.
			230.
			231.
			232.
			233.
			234.
			235.
			236.
			237.
			238.
			239.
			240.
			241.
			242.
			243.
			244.
			245.
			246.
			247.
			248.
			249.
			250.
			251.
			252.
			253.
			254.
			255.
			256.
			257.
			258.
			259.
			260.
			261.
			262.
			263.
			264.
			265.
			266.
			267.
			268.
			269.
			270.
			271.
			272.
			273.
			274.
			275.
			276.
			277.
			278.
			279.
			280.
			281.
			282.
			283.
			284.
			285.
			286.
			287.
			288.
			289.
			290.
			291.
			292.
			293.
			294.
			295.
			296.
			297.
			298.
			299.
			300.

Зміст гігієни в класичних і реальних училищах Центральної України, 1848 р. Посилання на Алкуїна Йоркського



— XIV —

робомъ и больномъ состояніи. Шиндта	85
219. Какъ развидѣсь наши понятія о глази. Рейха	—
220. Какъ предохранять и лечить глаза дѣтей, преимущественно отъ гнойнаго воспаления. Еггоже	85—86
221. Происхожденіе человѣческихъ гнилей. Фогга	86
222. Объ искривленіяхъ позвоночника, ихъ сущности, предупрежденіи и леченіи. Берггюнда	—
В) Книги по гигиенѣ.	
223. Общедоступная гигиена. Эрисмана	86—87
224. Общедоступная гигиена. Скворцова	87—88
225. Основы гигиены. Симоновича	88—89
226. Основные вопросы народной гигиены. Скворцова	89
227. Воздухъ насъ окружающій	89—90
228. Гигиена и воспитаніе дѣтей въ первомъ возрастѣ	90
229. О воздухѣ и нашихъ невидимыхъ врагахъ въ немъ. Калмыковой	—
230. О пищѣ въ общественныхъ учрежденіяхъ. Фойга	90—91
231. Чай и его польза. Рейнбота	91
232. Простейшіе методы для распознаванія поддѣлки важнѣйшихъ съѣстныхъ припасовъ. Бирнбаума	91—92
233. Здоровый жилой домъ. Фодора	92
234. Жилища бѣднаго люда. Шаховскаго	—
235. Заразительныя вещества по ученію Негели. Печасева	92—93
236. Дезинфекція. Еггоже	92—93
237. Общедоступное практическое руководство къ дезинфекціи. Марковникова	93
238. Практическое руководство къ дезинфекціи для употребленія въ больницахъ, училищахъ, богадѣльняхъ и пр. Вейсберга	—
239. Физическое развитіе въ школахъ. Лесгафта	—
240. Школьная дѣтветика. Форманковскаго	93—94
241. О воспитаніи съ гигиенической точки зрѣнія. Скворцова	94—95
242. Вліяніе школы на здоровье дѣтей. Багинскаго	95
243. О вліяніи умственныхъ упражненій на здоровье дѣтей. Бриггэма	95
244. О сбереженіи и восстановленіи голоса. Фибера	95—96
245. Научныя новости. Хайновскаго	96
246. Вліяніе школъ на происхожденіе близорукости. Эрисмана	96—97
247. Какіе и кому нужны очки-консервы. Рейха	97

— XV —

ОТДѢЛЪ ВОСЬМОЙ.

ГИМНАСТИКА.

(Подъ редакціей П. А. Лятвизскаго)

ОБЗОРЪ КНИГЪ ПО ГИМНАСТИКѢ.

Пособія для учителя.

248. Гимнастическая школа. Ниггелера	101
249. Практическая гимнастика. Лэне	101—102
250. Школьная гимнастика въ Голландіи, Даніи, Швеціи и Германіи	102—103
251. Самоучитель плаванія. Гокка	103
252. Школа коньбобѣнца	—

ОТДѢЛЪ ДЕВЯТЫЙ.

ГЕОГРАФІЯ.

(Подъ редакціей А. М. Воронцова)

ОБЗОРЪ КНИГЪ ПО ГЕОГРАФІИ.

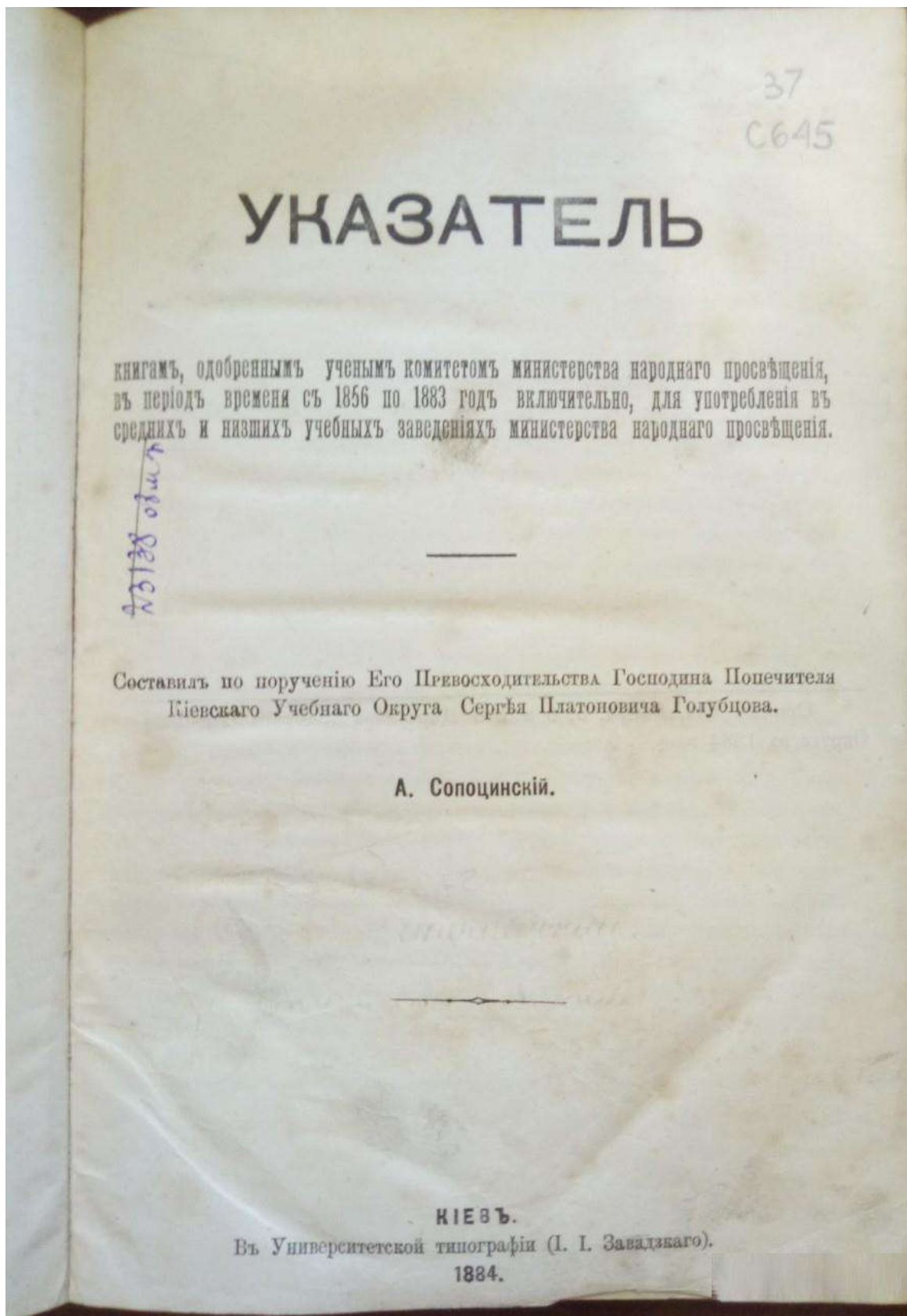
А) Пособія для учителя.

к. Методика географіи. Оберлендера	107
253. Земля и ея народы. Гельвальда	—
254. Географическіе очерки и карты. А. Овсянникова	107—108
255. Великоруссы, малоруссы, бѣлоруссы и поляки	108
256. Латыши и литовцы, финны, эсты, корелы, ливы, мордва, вотяки, зыряне, черемисы, вогулы, пермяки, евреи	—
257. Молдаване, цыгане, татары волжскіе и сибирскіе, татары крымскіе	108
258. Башкиры, мецераки, теигери, чувашы, киргизы, черкесы, абхазцы, ногайцы, сванеты, грузины, тушины, пшавы и хевсурсы	—
259. Армяне, осетины, курды, чеченцы, лезгинны, допари, калмыки	—
260. Остяки, буряты, якуты, тунгусы и юкагиры	—
261. Въ чужихъ краяхъ	109
262. Горы, горная природа и ея жители	—
263. Волга и Поволжье	—
264. Донъ и Донецъ	—
265. Дѣльскіе и Придѣльскіе	—
266. Дѣльскіе и Придѣльскіе	—
267. Луговья и песчанья степи	109—110
268. Киргизская степь. Львовича	110

Зміст розділів посібника для класичних і реальних училищ Центральної України 1878 року. У розділі про медицину посилення на Алкуїна Йоркського

— XIII —		— XIV —	
стр.		стр.	
	рокъ, съ аккомпаниментомъ фортепиано Н. Брянскаго		
63—66	188. Хоровыя пѣсы для четырехъ мужскихъ голосовъ. Етоже	66	
66	188. „Молодой“, сборникъ танцевъ та весельянокъ. М. Лисенко	—	
66	187. Пѣсни для школы, дѣтскія и народныя, на одинъ, на два и на три голоса. Маренича	66	
66—67	188. Трехголосныя хоровыя пѣсни для школы	—	
66—67	189. Дѣсять дѣтскихъ пѣсенъ, приспособленныхъ къ подвижнымъ играмъ. М. Мамонтовой и М. Соколовой	66—67	
67—68	190. Русскія народныя пѣсни, непосредственно съ голоса народа записанныя и съ объясненіями издавныя Ю. Мельгуновымъ	67—68	
68	191. Школьныя пѣсни для низшихъ и среднихъ учебныхъ заведеній. Н. Смиглевскаго	68	
68	192. Четыре трехголосныхъ хора для мужскихъ голосовъ, безъ сопровожденія. Н. Римскаго-Корсакова	68	
68—69	193. Русскія народныя пѣсни, переложенныя на народный ладъ для женскаго, мужскаго и смешаннаго хора, безъ сопровожденія. Етоже	—	
68—69	194. Шестидесять народныхъ русскихъ и малороссійскихъ пѣсенъ на 3 женскихъ или мужскихъ голоса. А. Рубца	68—69	
69	195. Хорошья сочиненія для мужскихъ голосовъ	69	
ОТДѢЛЪ ШЕСТОЙ.			
ЧЕРЧЕНІЕ И РИСОВАНІЕ.			
(Подъ редакціей Вл. П. Шеміота).			
ОБЗОРЪ КНИГЪ ПО РИСОВАНІЮ.			
73	196. Азбука рисованія для семьи и школы. М. Д. Раевской-Ивановой	73	
73—74	197. Курсы рисованія для классныхъ и домашнихъ занятій съ дѣтьми отъ 10-ти-лѣтняго возраста. Г. Филиппуса	73—74	
ОТДѢЛЪ СЕДЬМОЙ.			
МЕДИЦИНА И ГИГИЕНА.			
(Подъ редакціей д-ра А. С. Варенюса).			
ОБЗОРЪ КНИГЪ			
по медицинѣ и гигиенѣ.			
А) Книги по медицинѣ.			
77—79	198. Домашняя медицина В. М. Флоринскаго	77—79	
79—80	199. Первая помощь въ отсутствіи врача или въ ожиданіи его въ опасныхъ случаяхъ обыденной жизни и на полѣ битвы. Д-ра К. О. Трояновскаго	79—80	
80	200. Какъ помогать во внезапныхъ несчастныхъ случаяхъ, угрожающихъ жизни	80	
80—81	201. Домашній уходъ за больными. Д-ра Курвизьяе	80—81	
81	202. Домашній и госпитальный уходъ за больными. Вильрота	81	
81—82	203. Руководство къ правильному уходу за душевными больными. П. Ковалевскаго	81—82	
82	204. Уходъ за дѣтьми и выкармливаніе ихъ. Д-ра Икоби	82	
82—83	205. Уходъ за здоровыми и больными дѣтьми. Сниткина	82—83	
83	206. Наставленіе для жителей Вятской губерніи о томъ, какъ предохранить животныхъ отъ болѣзней заразительными болѣзнями, а также и о томъ, какъ люди должны поступать, чтобы не заразиться отъ животныхъ, и какъ лечить заблѣвшихъ отъ животныхъ до прибытія врача. Козаченко	83	
83	207. Руководство для народа. Бесѣды врача о заразительныхъ болѣзняхъ Н. Петрова	—	
83—84	208. Заразныя болѣзни. Попадопуло	—	
83—84	209. Чума и ея отличіе отъ сходныхъ болѣзней. Арендта	83—84	
84	210. Бесѣды о здоровьи и болѣзняхъ. 1) Борьба съ дифтеритомъ. Капустина	84	
84	211. Бесѣда о гнилой жабѣ (дифтеритѣ). Миллера	—	
84	212. Дифтеритъ по селамъ и деревнямъ. Добычина	—	
84	213. Дифтеритъ, его распознаваніе и леченіе. Гошкевича	84	
84	214. Дифтеритъ и леченіе его домашними средствами. Евсеенко	—	
84—85	215. Какъ предупреждать зараженіе послѣродовою горячкою. Цвейфелъ	—	
84—85	216. Какъ прививать оспу. Первушина	84—85	
85	217. Объ оспѣ и оспопрививаніи. Гущина	85	
85	218. Глазь. Общедоступное описаніе глаза и его дѣятельности въ з	—	

Перша сторінка «Указівника» для реальних училищ 1884 року



**Зміст підручника для сільських шкіл і дитячих садків 1897 року
з казками Алкуїна**

— xi —		—	
	СТР.		СТР.
82	29	106.	37
83.	—	107.	—
6.	29—30	108.	—
в.	30	109.	—
84.	—		
85.	30—31	110.	37—38
86.	31	111.	38
87.	—	112.	—
88.	31—32	113.	—
89.	32	114.	38—39
		115.	38
		116.	—
		117.	—
		118.	—
		119.	39—40
		120.	40
		121.	—
		122.	40—41
		123.	41
		124.	—
		125.	—
		126.	41—42
		127.	42
		128.	—
		129.	42
		130.	—
		131.	42—43
		132.	—
		133.	—
		134.	—
		135.	43
		136.	43—44
		137.	44
		138.	—
		139.	—
		140.	45
		141.	—
		142.	—
		143.	45
		144.	—
		145.	45—46
		146.	46

82	29	106.	37
83.	—	107.	—
6.	29—30	108.	—
в.	30	109.	—
84.	—		
85.	30—31	110.	37—38
86.	31	111.	38
87.	—	112.	—
88.	31—32	113.	—
89.	32	114.	38—39
		115.	38
		116.	—
		117.	—
		118.	—
		119.	39—40
		120.	40
		121.	—
		122.	40—41
		123.	41
		124.	—
		125.	—
		126.	41—42
		127.	42
		128.	—
		129.	42
		130.	—
		131.	42—43
		132.	—
		133.	—
		134.	—
		135.	43
		136.	43—44
		137.	44
		138.	—
		139.	—
		140.	45
		141.	—
		142.	—
		143.	45
		144.	—
		145.	45—46
		146.	46

Б) Обзор книг въ пополненіи литературнаго образованія учителя.			
90.	32		
91.	32—33		
92.	33		
93.	—		
94.	—		
95.	33		
96.	—		
97.	—		
98.	—		
99.	34		
100.	—		
101.	34—35		
В) Обзор книг художественнаго содержания для народнаго чтенія.			
102.	35		
103.	35—36		
104.	36—37		
Изданія С.-Петербургскаго Комитета Грамотности:			
г.	37		
д.	—		
е.	—		
ж.	—		
105.	37		

Підручник для початкової школи 1888 року. В навчанні азбуці в духовних бесідах використана система Алкуїна Йоркського

— X —	
6) Книги релігійно-нравственного содержания для чтения взрослых и детей.	стр.
29. Рассказы для детей о земной жизни Спасителя и Господа нашего Иисуса Христа. Бахметевой	14
30. Жизнь Господа нашего Иисуса Христа. Прот. Е. Попова	—
31. Страсти Христовы	—
32. Святые места Палестины	—
33. Старый Иерусалим и его окрестности. Изъ записок инока-паломника А—а А. М.	—
34. Святые подвижники Восточной церкви. Филарета, епископа черниговского	—
35. Учение православно-кафолической веры. Прот. Е. Попова.	14—15
36. Бесѣды о божественной литургии. Архим. Макарія	—
37. Уроки покаянія въ великомъ канонѣ Св. Андрея Критскаго. Пр. В. Печаяева	—
38. Святель. Изд. Макарицкаго	—
39. Избранныя поученія на разные случаи. Егго-же	—
40. Поученія въ простому народу Святи. І. Архангельскаго	—
41. Ученіе о благихъ дѣлахъ, необходимыхъ для вѣчнаго спасенія	—
42. Три слова. Евсевіа, архіеп. могилевскаго	—
43. Четыре слова. Егго-же	15—16
44. Мысли на каждый день года по церковнымъ чтеніямъ изъ Слова Божія. Еп. Теофана	16
45. Очерки христіанской жизни. Пр. В. Печаяева	16—17
46. Великій постъ. Святи М. Сорокова	17
47. Слова, бесѣды и рѣчи Архим. Макарія	—
48. Приготовление къ исповѣди и благоговѣяному причащенію Св. Христовыхъ Таинъ. Прот. М. Богословскаго	—
49. Христіанскіе уроки. Прот. В. Печаяева	—
50. Сборникъ для назидательнаго чтенія. Егго-же	—
51. Духовный свѣтъ. Егго-же	—
52. Поученія на праздники Господни, Богородичные и Святыхъ. Прот. Романовскаго	17
53. Бесѣды на Символъ веры. Егго-же	—
54. Бесѣды о таинствѣ Св. причащенія. Егго-же	—
55. Бесѣды о таинствѣ Св. покаянія. Егго-же	—
56. Плачь кающагоса грѣшника Инокъ Фигари	—
57. Гласъ Божій въ грѣшнику. Филарета, еп. черниговскаго	18
58. Кающийся грѣшникъ	—
59. Причастникъ Св. Христовыхъ Таинъ	—
60. Утѣшеніе въ минуту унынія духа	—
61. Утѣшеніе въ смерти близкихъ сердцу. Еп. Гермогена	18
62. Наставленіе, какъ вѣровать православному. І. Посьолова	19
63. Какъ жить по православнои вѣрѣ. Егго-же	—
64. Поученіе. Егго-же	—
65. Послѣдній минутъ православногo христіанина.	—
в) Духовные журналы:	
66. Душеполезное чтеніе	19
67. Духовная бесѣда	—
68. Троицкіе листки	—
ОТДѢЛЪ ТРЕТІЙ.	
(Подъ редакціей С. И. Мирнопольскаго).	
I. ПО ОБУЧЕНІЮ ГРАМОТѢ.	
А) Пособія для учителя.	
69. Букварь, какъ совмѣстное обученіе письму—чтенію. О. Сергіева.	23
70. Обученіе грамотѣ по звуковому способу. П. Бунакова	—
71. Азбука. Уроки чтенія и письма съ постепенно возрастающимъ числомъ буквъ. Егго-же	23—24
72. Азбука для обученія. П. Острогорской	24
73. Руководство для учащихся. Егго-же	—
74. Новая подвижная азбука. А. Яковлевскаго	—
75. Русско-славянская азбука. О. Пуцковича	24—25
76. Первый шагъ. А. Фролова	25
а. Какъ обучать грамотѣ ребятъ и взрослыхъ. Бар. П. Корфа*)	—
77. Обученіе взрослыхъ грамотѣ. О. Студитскаго	—
78. Сельскій грамотѣй. П. Мишина	25—26
II. ГРАММАТИКА И ЛИТЕРАТУРА.	
(Подъ редакціей В. П. Острогорскаго и В. М. Сорокина).	
ОБЗОРЪ КНИГЪ ПО ГРАММАТИКѢ И ЛИТЕРАТУРѢ.	
А) Пособія для учителя по грамматикѣ	
79. Учебникъ русской грамматики. Иванова	27—28
80. Начатки науки о родномъ языкѣ. П. Шереметевскаго	28
81. Методика элементарнаго обученія отечественному языку. Е. Тарасова.	28—29

*) Буквами обозначены здѣсь новыя изданія книгъ, записанныхъ уже пускъ „Обзоръ“.