



Refleksion i praksis
REFLEKSION

Skriftserie | Nr. 13/2008

RUML | Institut for Filosofi & Idéhistorie | Aarhus Universitet

VIDEN, LÆRING OG
KOMPETENCE

ET STUDIE I MIDDELALDER-
UNIVERSITETETS IDÉ OG PRAKSIS

HENNING HØGH LAURSEN

Institut for Filosofi og Idéhistorie
Aarhus Universitet

Refleksion i praksis: skriftserie
© Forfatterne og RUML, 2008
ISBN 978-87-92454-00-3

Redigeret af: Steen Wackerhausen & Anette Samsø

Ansvarshavende redaktør: Steen Wackerhausen
Layout: Line Bak Bräuner
Opsætning og redaktionel bearbejdelse: Anette Samsø

Sat med Helvetica, Adobe Garamond Pro, Myriad Pro
Trykt på SUN-TRYK, Fællestrykkeriet for Sundhedsvidenskab og Humaniora, Aarhus Universitet

Nærværende skriftserie er en integreret del af det tværfaglige forskningsprojekt: Refleksion i praksis. Forskningsprojektet er udført i samarbejde med en lang række uddannelsesinstitutioner (MVU) samt forskere ved danske og udenlandske universiteter. Forskningsprojektet indgår under forskningsfokusområdet: Videnssamfundet, ved Det Humanistiske Fakultet, Aarhus Universitet.

Indhold, metodevalg, fremstillingsform samt synspunkter artikuleret i de enkelte publikationer er udelukkende udtryk for forfatternes egne opfattelser og valg. Disse er ikke nødvendigvis i overensstemmelse med opfattelser hos andre deltagere i forskningsprojektet. Ej heller skal de anses som udtryk for positioner, der forfægtes af Institut for Filosofi og Idéhistorie eller RUML.

Alle publikationer i skriftserien har været genstand for anonym peer review og efterfølgende korrektioner fra forfatternes side. Den redaktionelle korrektur har af interdisciplinære hensyn haft en relativ begrænset karakter, hvorfor den endelige indholdsmæssige redigering og sproglige korrektur af publikationer er de enkelte forfatteres ansvar.

Skriftseriens publikationer er underlagt de til enhver tid gældende regler for copyright. Kopiering, elektronisk mangfoldiggørelse eller anden gengivelse af skriftserien eller dele deraf er kun tilladt i overensstemmelse med overenskomsten imellem Undervisningsministeriet og Copy-Dan. Al anden udnyttelse anses som krænkelse af ophavsret, jf. dansk lovgivning.

RUML
Afdeling for Filosofi
Institut for Filosofi og Idéhistorie
Aarhus Universitet
Jens Chr. Skous Vej 7
Bygning 1465-1467
8000 Århus C
www.ruml.au.dk/refleksion

Viden, læring og kompetence

Et studie i middelalderuniversitetets idé og praksis

HENNING HØGH LAURSEN

Institut for Filosofi og Idéhistorie

Aarhus Universitet

Viden, læring og kompetence. Et studie i middelalderuniversitetets idé og praksis

Denne artikel er et forsøg på at undersøge opbygningen af det uddannelsessystem, vi kender som det *skolastiske*. Fokus vil ligge på dets højdepunkt, nemlig: Middelalderens universitet.

Hvilken baggrund har Middelalderens universitet? Hvilke motiver ligger bagved? Ved hvilke midler blev Middelalderens Universitet gennemført? Hvilke kompetencer tilstræbte man at opnå?

Min hensigt er at vise, hvordan en non-skolastisk læringsproces via universitetet udvikler sig til en skolastisk læringsproces, selv om den vedbliver med at inkorporere non-skolastiske elementer, hvilket vi har en tendens til at overse. Antagelsen er, at studiet af opbygningen af universitetet i Middelalderen – i praksis – vil kunne afsløre nogle komplekse forhold mellem non-skolastiske og skolastiske læringsmåder. Jeg vil også forsøge at antyde den intime relation, jeg mener, findes mellem uddannelsessystemet og en underliggende opfattelse af, hvad læring omhandler, nemlig: opnåelsen af viden. Tillige er det min hensigt at vise, hvordan en bestemt filosofisk opfattelse af, hvad viden er, synes at være indbygget i, farver og former hele uddannelsessystemet.

Artiklen er disponeret således, at jeg starter med en generel fremstilling og karakteristik af det primære “undervisningsredskab” i Middelalderen, nemlig: det såkaldte “*artes-curriculum*”. Herefter vises, hvorledes denne lærdoms-model blev videreført, transformeret og ændret igennem 3 distinkte faser i Middelalderen (og den foregående periode), hvor undervisningens *locus* kan karakteriseres som henholdsvis: klosteret, katedralen og universitetet.

A. Forhistorien: “artes”-uddannelsen

Fælles for alle de mellemøstlige religiøse kulturer (jødedommen, kristendommen og islam) er, at de er “bog-religioner”: centralt for disse står en nedskreven åbenbaring af det

guddommelige. Samtidig deler de en alfabetisk skrift, som muliggør betingelserne for, at børn og novicer lærer at læse og skrive efter kun meget kort tids træning. I disse kulturer/traditioner har man haft et behov for en uddannelse beregnet på at forberede unge mænd til religiøse studier. Selv i de mørkeste tider har der som minimum været religiøse skoler til at holde en elementær læsefærdighed i live. Man lærte eleverne håndværket at læse og skrive deres egne versioner af alfabetet. De minimale evner/ kompetencer tillært i *ars grammatica* var håndskrift, fonologi, oversættelse af bogstaver til lyde og omvendt.

Middelalderen er unik i læringshistorien, idet vi her finder det første forsøg på at opbygge et struktureret og organiseret uddannelsessystem på internationalt niveau designet til både avanceret videnskabelig forskning og generel masseuddannelse for ungdommen. En sådan enorm bestræbelse har naturligvis en historie – både en umiddelbar og en mere skjult – som kan spores tilbage til en række næsten glemte ressourcer. Jeg vil starte med en kort fremstilling af denne historie og begynde med de næsten glemte ressourcer.

Man kan roligt sige at, de gamle græsk-romerske skoler forsvandt i løbet af det 6. århundrede, og Europa gik ind i en periode, hvor reglen var, at ikke engang overklassen var i stand til at læse eller skrive. I denne periode var det overladt til Kirken at overtage skolernes funktioner og udvikle nye fora for læring og uddannelse. Så da den kristne Kirke i Vesteuropa overtog det latinske alfabet og sprog, betragtede den også sig selv som værge for, hvad den opfattede som det bedste i den romersk-latinske tradition, kultur og litteratur. Det vil derfor være passende, at vi starter med at omtale den romerske stoiker og platoniker Varro (ca. 116-27). Hans vigtigste bog var en encyklopædi: *Ni bøger om Discipliner*. Her anvendte han idéen om de *frie kunster* (de temaer/ dyder, som han mente, var passende for opdragelsen af en romersk gentleman) som organisationsprincipper. Varro identificerede og redegjorde for 9 organisationsprincipper: grammatik, retorik, logik, aritmetik, geometri, astronomi, musik, medicin og arkitektur. De 2 sidste forsvandt efterhånden, mens de andre 7 blev definerende for *de 7 frie kunster*, – *artes liberales* – som kom til at udgøre hjørnestenene i middelalderskolernes grunduddannelse.

Den latinske term – *artes liberales* – afspejler den romerske uddannelses nære tilknytning til den græske kultur, og den var ækvivalent til *encyklios padeia* i den antikke græske tradition. Den romerske tradition blev på sin side modellen for den kristne kultur og uddannelse, om end den kristne kultur altid nærede en vis skepsis overfor den hedenske tradition.

Liberalis stammer fra det latinske *liber* – dvs., at de *frie kunster* er *bevidsthedens* kunster i modsætning til *håndens* kunster: *artes mechanicae* (ifølge Cicero er *artes liberales* rødderne til menneskets *humanitas*). Det latinske *artes* er nøje forbundet med det græske begreb

techne: dvs., et systematisk og fuldstændigt videnskorpus udledt fra et klart udgangspunkt eller princip (*arché*). Idéen om systematik, fuldstændighed og et klart princip er helt parallelt med den græske tænknings grundholdning om en kosmologisk helhedstænkning udfoldet i et aksiomatisk-deduktivt system som det eneste genuine udtryk for viden: *episteme* eller *sapientia* – dvs., viden om fænomenernes nødvendige årsager. Begrebet om *techne* er således en illustration af græsk rationalisme, og artes kan i denne forstand ses som en videreførelse af en systematisk rationalisme indenfor uddannelsessystemet. Det skal understreges, at *techné* ikke er målet, men kun et redskab til at opnå det egentlige mål, nemlig: viden.

Artes liberales er kort fortalt delt op i de 3 sproglige kunster, *trivium* ("tre-vejen"): grammatik, retorik, logik/ dialektik, og i de 4 matematiske kunster, *quadrivium* ("fire-vejen"): aritmetik, musik, geometri, astronomi.¹ Artes er *techne* på mange forskellige niveauer. På det mest generelle niveau er selve kanonen af de 7 kunster at opfatte som et fuldstændigt system af de sproglige og matematiske kompetencer. Disse ansås som nødvendige i dannelsen og udviklingen af de færdigheder, som betragtedes som nødvendige for en bestemt livsform: *den lærde kristne*.

På det næste niveau er *trivium* og *quadrivium* selv fuldstændige *techne*-systemer. Det grundlæggende princip for *trivium* er *ordet* (som det grundlæggende princip for *quadrivium* er *tallet*), selvom dette sjældent eller aldrig fremhæves eksplicit. *Trivium* handler altså om dannelsen og opbygningen af de sprogligt relaterede sociale kompetencer, som er nødvendige for et uddannet menneske, nemlig: præcision i tale og skrift, overbevisning i udtrykket og klarhed i tænkningen. Endelig er hver enkelt kunst en *techne*. Jeg skal forsøge kort at illustrere dette.

Grammatikken, som selv er grundlaget for *trivium*, fokuserer på bestemte tekniske aspekter af *ordet* (princippet for *trivium*), og kan således siges at udgøre fundamentet for en generel grammatisk teori (en "grammatikkens filosofi"). Her skal dog også nævnes, at grammatik i den klassiske græske og romerske uddannelse *også* var nøje forbundet med litteratur og litteraturkritik – specielt poesien, men når vi kommer til encyklopædisterne og til de centrale håndbøger/ lærebøger, man anvendte i Middelalderen, var diskussionerne næsten udelukkende begrænset til den teoretiske side, dvs., til den grammatiske teori. Denne grammatiske teori kan selv ses som en *techne* på det mest konkrete niveau, hvor det

1 I snæver forstand henviser termen til artes, som de blev kodificeret af de latinske encyklopædister i det 5. og 6. århundrede (især Martianus Capella (blomstrede 410-429), Manlius Boethius (ca. 480-524), Cassiodorus (ca. 490-ca. 583) og Isidore af Sevilla (ca. 560-636)). Her var idéen om en artes-kanon allerede almindelig og blev videreført og præciseret gennem encyklopædisternes arbejde).

første emne – ordet – begynder med en diskussion af de enkelte bogstaver. Undersøgelsen af ord bevægede sig fra bogstaver videre til stavelser og inkluderede videre udtale, ortografi, etymologi og analogi.

De 2 øvrige sproglige kunster er på samme måde bygget op med ordet som det øverste princip og med hvert sit specifikke, første princip. *Retorikken*, som har at gøre med den korrekte (eller overbevisende) måde at udtrykke sig på, har som sit specifikke princip *spørgsmålet* – *Questio* – forstået som *den totale talesituation*. *Questio* blev differentieret i den generelle talesituation (uafhængig af overvejelser om tid, sted og person) og den specifikke talesituation, som opdeltes i retsretorik, politisk og ceremoniel retorik.

Dialektikken har også spørgsmålet – *Questio* – som sit første Princip, men til forskel fra retorikken er det spørgsmålet som udgangspunkt for et *argument* – eller en kæde af argumenter beregnet på at opnå erkendelse. Ud fra dette udgangspunkt bygges dialektikken op som en *techne*: som en fuldstændig og systematisk fremstilling af alle aspekter af fornuftsslutninger – delt op i en række specifikke undertemaer, herunder argumentation generelt, syllogistiske slutninger, fejlslutninger, definitioner og relationerne mellem de logiske termer. I den skolastiske fase bliver dialektikken, som vi senere skal se på, gradvist den vigtigste del af *artes*.²

En af de centrale figurer i den tidlige periode var Manlius Boethius (ca. 480- 524). Han efterlod sig en stor del af materialet til en verdslig studieplan. Den romerske kultur havde aldrig udvist nogen tilbøjelighed til den form for systematisk iagttagelse og analyse, som lå bag den antikke græske videnskab og filosofi (en mangel som også den tidlige kristne Middelalder for en stor del arvede), og for Boethius var denne manglende *grund* netop en medvirkende årsag til det Romerske imperiums fald. Boethius' plan var intet mindre end at overgive den græske intellektuelle arv til fremtiden – midt i ruinerne af det romerske imperium. Det var en storstilet plan, som på grund af hans voldelige død forblev ufuldendt, og som først begyndte at bære frugt for alvor langt senere.

Planen gik ud på at lave en fuldstændig oversættelse af Platon (ca. 428 – 348 f. Kr.) og Aristoteles (384 – 322 f. Kr.) samt alle øvrige væsentlige videnskabelige græske traktater til latin. Boethius nåede at få oversat en del af Aristoteles' logik (og bl.a. Porfyrius' kommentarer til Kategorierne). Han skrev også håndbøger i aritmetik, geometri, musik foruden teologiske og logiske værker (samt den meget indflydelsesrige bog *Filosofiens trøst*). Hermed fik logikken den status som videnskaberens grundlagsdisciplin, som den også

² For en grundig diskussion af "artes" se artiklerne i Wagner.

havde haft for Aristoteles.³

Spørgsmålet er: Hvordan kunne disse studieplaner nu passes ind i en generel overordnet kristen "studieplan"? Hos Augustin (354 – 430) (i *De Doctrina Christiana*) er det først og fremmest *hermeneutikken*, der er i centrum. Alle de kendte videnskaber har deres plads – som hjælperedskaber – i en kristen undervisningsplan. Sprogvidenskab, historie, grammatik og logik har alle deres rolle som hjælpemidler ved bibelstudiet. Men det vigtigste er dog kendskabet til de åndelige sandheder. De findes i *Bibelen* udtrykt i allegorier og billeder som skal *fortolkes*: dermed bliver hermeneutikken central som metoden for bibelstudierne for at kunne skelne mellem tekstens "bogstavelige", "allegoriske" og "figurative" betydninger.⁴ Denne hermeneutik må nu udstrækkes til en fortolkning af alle sider af skaberværket og dertil fordres et kendskab til alle videnskaber. Derfor kunne Augustin også anbefale studiet af "de 7 frie kunster", (og han var selv forfatter til en indflydelsesrig musikteori). "Kunsterne" er det, der hæver intellektet op mod de guddommelige ting. *Trivium* anses som redskaber til at opøve menneskets sociale færdigheder, og *Quadrivium* opfattes mere som hjælp til kontemplationen: at træne bevidstheden i manipulationen af abstrakte sandheder som forberedelse til kontemplationen af de højere sandheder i filosofien og teologien.

For Augustin er teologi, filosofi og videnskab uadskillelige: Kristus er både Gud, Frelser og Lærer, så al videnskab må derfor have Gud som sidste endemål og højeste perspektiv. Det vil sige, at troen er en højere form for visdom end videnskaben, og Augustin advarer konstant mod at antage sansernes vidnesbyrd som sandhedskriterium. Videnskaben må derfor være en lære om de evige og uforanderlige sandheder, som kun kan være tilgængelige for den menneskelige fornuft. Ved siden af den kristne Åbenbaring har vi den menneskelige fornuft som sandhedskilde, men kun *efter* troen og ved hjælp af den guddommelige illumination – oplysning.⁵ Det betyder, at de "frie kunster" får en relativ position – som hjælperedskaber eller som "tjenestepige" – "anchilla theologiae". De skal lære os "at søge

3 Bag Boethius' redegørelse for *artes* lå nogle bestemte neo-platoniske filosofiske idéer. Hver af de "fire veje" i quadrivium opfattedes som matematiske discipliner, og hver disciplin havde sit grundlag i et pythagoreansk begreb om *kvantitet*, som så yderligere kunne underopdeles. I og med vi kommer frem til katedralerne og universiteterne bliver det mere et aristotelisk, taksonomisk paradigme, der bliver fremherskende, hvor *artes* stort set mister sin filosofiske underbygning og gradvist bliver erstattet af *dialektikken* som læringsmæssig grundkategori. Dette sker bl.a., fordi der voksede generationer af lærere op, som ikke kendte til eller var ligeglade med den pythagoreanske matematik, som fx John af Salisbury, William de Conches, Gilbert de la Poirré, Abailard. Se Beaujouan for en diskussion af quadriviums udvikling i Middelalderen.

4 Se Hæring.

5 Se Laursen.

sandheden med iver, forfølge den med udholdenhed og fastholde den i kærlighed.”⁶

Den bibelske sandhed udgør en altomfattende enhed, men spørgsmålet er: hvor virksom var denne model?

I midten af det 6. århundrede skrev Cassiodorus, en af Boethius’ samtidige, en afhandling om teologisk og verdslig videnskab (*Institutiones divinarium et saecularium litterarum*). Cassiodorus anvender også tjenestepige-modellen, men opdeler sin afhandling i 2 dele: 1) bibelstudierne og 2) de frie kunster (uden medicin og arkitektur) – og uden nogen nødvendig indre sammenhæng mellem de to dele. Der findes mange bevarede afskrifter af hver bog for sig, men kun 3 som rummer begge i forening i overensstemmelse med den oprindelige plan. Deraf kan vi slutte, at de verdslige studier efter al sandsynlighed stort set levede deres eget liv – uafhængigt af opfattelserne om deres placering i den kristne lærdoms samlede studieplan. Adskillelsen mellem teologisk og verdslig videnskab var således rimelig klar.⁷

Der synes at have været to forskellige holdninger i forhold til *artes*. Dels kan de betragtes som propædeutiske til filosofi (som selv ville være propædeutisk til teologi) eller som mere eller mindre identisk med filosofi – inkorporerende totaliteten af filosofi som så kunne ses som en form for meta-videnskab som forenede alle de forskellige grene af den verdslige menneskelige viden.

B. Overgange: klostre og katedraler

I den tidlige Middelalder var læring primært centreret om klostrene. Udover det religiøse fællesskabsliv var munkene også pålagt andre opgaver – herunder at indsamle og mangfoldiggøre den gamle litteratur. Munkene måtte, på grund af den stigende nuancering af kirketjenester, helgenfester, etc., transformeres til historikere, prosaskribenter, digtere og komponister, samtidig med at de naturligvis ikke måtte forsømme deres mere grundliggende forpligtelser: bøn og meditation. Som Butler udtrykker det:

”... intellectual life and intellectual work as such had no place in St. Benedict’s programme.”
(Butler, p. 332).

Fordi klostrene eksisterede under en fast regel og en fuldt struktureret hverdag, mens

⁶ Citeret efter Pedersen, p. 69.

⁷ Southern, p. 186f.

man naturligvis ikke havde moderne opfindelser som kalendere eller ure, måtte man lære sig disse ting. Alle munke (under Benediktinerreglen) var pålagt en forpligtelse til at studere. Oprindeligt var der afsat 4 timer pr. dag, hvilket senere blev beskåret på grund af den øvrige klostertugt og den liturgiske udvikling til 3 timer pr. dag om vinteren og 2 timer om sommeren. Hver munk var forpligtet til at læse én bog fra klosterets bibliotek om året. Reglen foreskrev, at munken skulle læse hele bogen fra ende til anden uden at springe noget over. Forordningen fandtes i kapitlet om manuelt arbejde, så læsningen blev altså betragtet som en del af selve klosterdisciplinen og havde ikke noget selvstændigt uddannelsesformål. Naturligvis var der munke, der oversteg denne minimumskvot, ligesom der utvivlsomt var andre, der havde store problemer med at nå igennem deres ene bog, men der var altid en spænding mellem munkenes solitære og kontemplative liv og det udadvendte og sociale liv med at drive skoler. Klosterbevægelsens bidrag til uddannelse var altid pragmatiske kompromiser mellem det regelbundne og det sekulære, mellem hensyntagen til den personlige frelse og ønsket om at udbrede evangeliet. Kirke og kloster var ofte antagonistiske embeder, selv om de ofte var besat med de samme individer.

Karakteristisk for klosterlærdommen er dens udprægede kompilatoriske karakter. Man havde et meget begrænset overleveret kendskab til den antikke forsknings resultater, men praktisk taget intet kendskab til dens *metoder*. Derfor havde man reelt intet begreb om forskning.

Intetsteds var der tænkt på en fremvækst af en egentlig skolastisk teologiuddannelse ved klostrene – *det havde de overhovedet ikke tid til:*

”And it has to be recognized that such Benedictine scholars have been at all times singular – one here, one there; the idea of a universally learned Benedictine body is a myth ... At no time have the general mass of Benedictines been learned.” (Butler, p. 337).

Men det klostrene kunne var at *samle, lave uddrag, distribuere og opbevare* (for at mindske risikoen for tab ved brande, etc.). Til det formål udvikledes en bestemt bogstil, nemlig: *Florilegiet* – en samling af uddrag – som et produkt af det private klosterstudium, beregnet til den enkelte munks eget brug. Florilegiet udviklede sig til en samling, ordning og inddeling af beslægtede, men undertiden modstridende, passager fra kristendommens grundlæggende værker. Denne stilistiske form udviklede sig gradvist til selve den skolastiske etode og til det 12. århundredes og universiteternes store *Summa*'er.⁸

⁸ Florilegierne udgør en af de væsentligste kilder, vi i dag har til den tidlige Middelalders tankeverden. De dokumenterer et udvalg (omend ikke udtømmende eller nødvendigvis repræsentativt) af de kilder,

Man kan opsummere klostrenes og deres skriptoriers betydning for læring i følgende 4 punkter:

- i) Udbredelse og beherskelse af et fælles sprog: Latin
- ii) Bearbejdelsen af alt materialet fra kirkefædrene
- iii) Fysisk overførsel af hedensk og kristen antik litteratur til et nyt medie: fra papyrus til pergament
- iv) Bevarelse af samtidshistorien⁹

Den "moderne" historie begynder i slutningen af det 8. århundrede, da Karl den Store beordrede etableringen af skoler i forbindelse med alle abbedier i det frankiske rige. Han gjorde dette af administrative grunde og som et forsøg på at forene de meget forskelligartede befolkninger i hans rige og uden tvivl også som et alvorligt ment forsøg på at udbrede lærdom. Den karolingiske uddannelsesreform opfattede sig i høj grad som en videreførelse af en klassisk læringstradition, så derfor var det naturligt, at de "syv frie kunster" blev kanoniseret som det primære uddannelsesmæssige redskab i den karolingiske periode.

Bispesæderne og klostrene skulle være basis for udviklingen af et organiseret uddannelsessystem, hvor der skulle udbydes elementær undervisning ved alle domkirker og klostre. Der skulle også etableres læseskoler for børn som et led i en almindelig folkeoplysning under gejstlig ledelse. Der var aldrig tale om nogen undervisningspligt eller -ret, men snarere om etableringen af en undervisnings*mulighed*. De kvalificerede lærere skulle hentes udefra – især fra Italien og England, og der blev også oprettet en egentlig hofskole, med repræsentanter fra de lærde miljøer over hele Europa (mest berømt er den engelske lærde Alcuin, der kom til at fungere som Karl den Stores "undervisningsminister").

Da de fleste paver i den tidlige Middelalder gik ind for en politik med "forskellighed indenfor enhed", er det bemærkelsesværdigt, at forsøgene på standardiseringer udsprang fra

som var til rådighed for kompilatoren på et givent tid og sted. De indfanger så at sige livsanskuelsen i det miljø, hvor de blev kompileret. "Variations in structure, content, terminology, even physical appearance are not haphazard but meaningful. The act of relating a florilegium to its immediate context often increases the understanding both of the florilegium and of the milieu itself". (Rouse, p. 110). At man ikke altid har værdsat af florilegiet og dets betydning, ses klart hos fx Hal Koch: "... i 7. og 8. Aarh. er det videnskabelige Liv præget af Uselvstændighed og indsnævret efter Klostrenes og Munkenes aflukkede Verden. Produktionen bestod væsentligt i bibelske Kommentarer, som afskrev Forgængernes Værker, og i "Blomstersamlinger" med Citater fra Augustin og Gregor den Store". (Koch, p. 544).

⁹ "Usually the answer is made to turn on an appeal to the external works done by Benedictines, the contributions they still make to the support of religion by pastoral work, education, writings. But this is to stake the thing on a false issue, for Benedictines do not exist for the sake of any good works; all their so greatly vaunted utilities have been bye-products.". (Butler, p. 368).

den sekulære side. Men for Karl den Store var ensretning/ uniformitet og standardisering den eneste måde, hvorpå det kunne sikres, at det kristne samfund blev ordnet på en rigtig måde på grundlag af den rette tro. Problemet var, at mange i det almindelige præsteskab var lige så lidt i stand til at læse som befolkningen generelt, og hvis de overhovedet havde fået nogen form for uddannelse havde de dårlig adgang til de basale tekster. På den baggrund kan vi se Karls ”*Admonitio Generalis*” fra 789, som opfordrede til at ”... *let there be schools in which the boys read.*”. (Citeret efter Bullough, p. 115). Senere understreges det, at katedraler og klostre ”... *should vouchsafe instruction also in the exercise of letters to those who, with God’s help, are able to learn.*”. (Ibid.).

Var det nu et forsøg på at indføre en almen elementær uddannelse? Næppe. Det dekretene viser er, at man ønskede at sikre at fremtidige præster kunne udføre deres pligter ordentligt, herunder at sikre den nødvendige kopiering af manuskripter – samt at sproget skulle være klart adskilt fra det dagligdags ”*lingua romana*”.

Hvor vidt der blev oprettet skoler som et resultat af disse dekret er svært at sige med sikkerhed. Der blev oprettet enkelte ”*schola exterior*” ved klostre – fx. St. Gallen, og – ved slutningen af det 9. århundrede – mindst en katedralskole, i Reims. ”*But these stand almost alone.*”. (Bullough, p. 116). Vi ved også, at man nogle steder forsøgte at etablere landsbyskoler ”*to which any Christian father might send his children without payment of a fee.*”. (Laistner, p. 203).

Hvordan lærte/ underviste man? Det er vanskeligt at sige noget præcist ud fra materialet, men Alcuin synes at opfordre til en *dialog* mellem lærer og elev som didaktisk metode. Han anbefalede også en opdeling af eleverne i 3 klasser: ”*læsere, sangere og kopister eller skrivere*” – altså en specialisering som den bedste løsning på kirkernes forskelligartede behov. Dvs., stræben efter ekspert-/ spidskompetencer efter en grundlæggende fælles basisuddannelse.¹⁰

Hvis udfaldet af Karls uddannelsesbestræbelser kun skulle bedømmes på antallet af referencer til skoler, måtte de vurderes som værende en fiasko. Men der er anden evidens for, at de havde en bemærkelsesværdig succes, og vi er berettiget til at sige, at den karolingiske renæssance i stort omfang blev bestemmende for den intellektuelle og litterære udvikling i Middelalderens Europa. Udviklingen fandt sted via en:

- standardisering gennem nedskrivning af hidtil mundtligt overleverede tekster
- betragtelig udvidelse af antallet af de, der kunne læse og skrive
- betragtelig forbedring af fremtoningen og anvendeligheden af manuskripter og

¹⁰ Laistner, p. 203.

manuskriptbøger. Dvs, “... *new texts could and did circulate surprisingly rapidly*.”. (Bullough, p. 121).

Uddannelsesmonopolet eksisterede, men der var ingen direkte fordele tilknyttet dette – i form af karriere, status, etc. Man manglede med andre ord en stabil organisering af lærdommen. En følge af, at man manglede den stabile organisation, var, at man kom til at mangle de næste generationer af lærde, hvilket kan være med til at forklare det gradvise intellektuelle forfald, man kan bemærke i begyndelsen af det 10. århundrede. Det vil sige, at ens muligheder og perspektiver som intellektuel var tæt bundet sammen med ens nytteværdi for den politiske magt snarere end med ens viden og kompetence qua intellektuel.

Hvad var karakteren af den litterære Renæssance? Den var udelukkende *latinsk*. Det medførte, at Renæssancen blev orienteret mod romansk-latinske tanker, ikke mindst via de latinske kirkefædre, etc.. Latinen gav den karolingiske lærdom en *international* eller *interregional* karakter, men latin var ikke noget ”indfødt” sprog, og derfor fik den karolingiske lærdom og uddannelsesbestræbelse kun begrænset (og indirekte) indflydelse på lægbefolkningen.

”Attempts at an education on a broad scale floundered on the medium of education, the Latin language. What training there was available, was vocational, such as training in chancery work, training for the profession of a notary, training for the correct performance of the ecclesiastical chant, and so on. Teachers and pupils in those vocational “training schools” were clerics. The very idea of vocational schooling would indicate its overwhelming utilitarian character: it was the kind of society which determined its primary needs, hence also the legislatively enforced establishment of cathedral and monastic schools for the education of the succeeding ecclesiastical generation.”. (Ullmann, p. 16).

Bibelen var den helt centrale tekstbog i transformationen. Det, den karolingiske bestræbelse gik ud på, var at skabe betingelser for studiet af *Bibelen*, og – først og fremmest – at sikre et tilstrækkeligt antal anvendelige kopier af den. På denne måde spredte læsefærdigheder sig til i det mindste de lavere kirkelige lag, hvilket var en nødvendig forudsætning for kopiering (omkring år 800 begyndte man at lave en standardiseret udgave af *Bibelen*).

Disse litterære bestræbelser kunne højst nå de toneangivende lag, så hvordan kunne man nå ud til hele folket? Svaret var: gennem *Prædikenen*. Den var et uddannelses- såvel som et dannelsesinstrument, foruden et af de tidligste forsøg på en *folkeoplysning*. I førortalte “Admonitio generalis” befales Biskopperne at udsende præster – *ikke som missionærer*, men

som *prædikanter* for at forklare og fortolke de Hellige Skrifter, og *derfor* var det nødvendigt med en adækvat klerikal uddannelse.

“*But the simple priest, too, was required, before being ordained, to pass a test of fitness, which applied not only to his moral character but to his literacy.*” (Laistner, p. 194).

Karl skriver i et brev til Abbed Baugulf:

”*For we desire you to be, as it is fitting that soldiers of the church should be, devout in mind, learned in discourse, chaste in conduct and eloquent in speech.*” (www.fordham.edu/halsall/source/carol-baugulf.html).

Der skulle være regularitet i instruktionen (prædiken hver søn- og helligdag) ved kvalificerede præster med en indholdsmæssig bestemmelse af prædikerne. Præsten skulle ”.. *put Christ’s teaching into contemporary framework, that is, in space and time.*” (Ullmann, p.38). For at opnå formålet skulle prædikerne afholdes på folkesproget – ”*ut vulgus intelligere possit*” – for at sætte analfabetiske mænd og kvinder i stand til at følge forklaringerne af de bibelske temaer (i modsætning til den intellektuelle elite, som forventedes at kunne latin).

Der blev udgivet *homilier* (prædikensamlinger) – *modelprædikener*, som kunne udvides, parafraseres, aktualiseres og oversættes. Prædiken blev dermed central for at transformere det frankiske samfund – *uden skoler*.

Selv om artes modellen blev betragtet som det primære uddannelsesmæssige redskab i den karolingiske periode var kendskabet til dets fulde indhold og indre sammenhæng sandsynligvis meget mangelfuld og tilfældig. I princippet skulle alle, som modtog uddannelse, lære hele *trivium*, mens *quadrivium* var reserveret til de bedste studenter. Ofte var curriculum dog så begrænset, at det eneste fag alle fik, var grammatik. Vi må dog ikke betragte grammatik for snævert. *Alcuin* definerer grammatik således:

”*Grammar is the science of letters and the guardian of right speech and writing; it depends on nature, reason, authority, and custom.*”¹¹

Men der var bestemt, hvad man kan kalde en ”læringsfilosofi” bag idéen. Vi kan roligt sige, at bag ”kristningen” af de frie kunster i den karolingiske renæssance var den grundlæggende idé, at uddannelsesprocessen var en ”erindringsproces”. De frie kunster blev af de fleste tænkere i den tidlige middelalder opfattet som medfødte og som en konstituerende del af

¹¹ Citeret efter Laistner, p. 215.

menneskets natur, som derfor kunne bringes frem gennem uddannelsen. I den betydning blev kunsterne set som menneskets forbindelse med det Guddommelige og deres kultivering således et middel til frelse. Visdom blev i sidste ende opfattet som Gudgiven.¹²

Der var uden tvivl tale om en genoplivning af lærdom, men den var måske ikke så meget et formål i sig selv, som den var et *epifenomen* til en langt mere dybtliggende renæssance. En renæssance, som var en *religiøst betonet genfødsel af det frankiske folk* – med den kristne religion som en individuelt, socialt og kollektivt drivende kraft.

Ideen om den individuelle genfødsel byggede på *Paulus, 2. Kor. 5, vers 17*:

"Derfor, hvis nogen er i Kristus, er han en ny skabning; det gamle er forbi, se, noget nyt er blevet til!".

Formålet var gennem dåben at skabe et sådant "*nova creatura*": mønstret for en kollektiv renæssance. En metamorfose fra et "menneske i kød og blod", som var underlagt naturlovene til et nyt (frit, bevidst og åndeligt) niveau.

For første gang ser vi – i Vesteuropa – en bevidst bestræbelse på at forme et samfunds karakter i overensstemmelse med en bestemt doktrins/ ideologis aksiomer. Kristen doktrin og dogmatik (ideologi) skulle sættes i stedet for *vane, erfaring, tradition og historie (dvs., "naturlige" faktorer)*. Alle "naturlige" ressourcer skulle erstattes af principper, aksiomer og normer udledt af *en* – ikke-naturlig og ikke-human kilde, nemlig: det Guddommelige. En "dåb" på størst mulig skala og en transformation af alle familier, stammer og folk (produktet af de blinde naturkræfter) til et "body public": Kirken – *som var ligeglad med alle naturlige, sproglige og stammemæssige forskelle* – skulle udgøre det "nye folk" sammenholdt af troens bånd.

Vi ser altså konturerne af en dobbelt renæssance: en individuel og en social integration/ absorption i en ny enhed: Kirken og Den frankiske Stat. Det jordiske liv ansås som en forberedelse på det himmelske, altså en overvindelse af det historisk udviklede givne.

Betingelsen for, at den sociale renæssance kunne realiseres i overensstemmelse med de accepterede kristne doktriner, var, at disse blev gjort tilgængelige og studeret. Og dette nødvendiggjorde et langt større korpus af kvalificerede skolarer end hidtil. Dvs., at den sociale renæssance nødvendiggjorde en *litterær/ kulturel renæssance* (fokuseret netop mod

12 Som støtte for denne position ville man referere til 2. Mosebog, 31, 2-3, "Se, jeg har ... fyldt ham med Guds Ånd, med kunstsnilde, kløgt og indsigt i alskens arbejde..".

den sociale renæssance).

Da den sociale renæssance essentielt var teologisk funderet, forekom det indlysende at bærerne af den litterære renæssance også måtte have form af gejstlige, altså måtte spille: ”*a crucial role in a two-fold capacity, as clerics and as scholars.*”. (Ullmann, p. 11). Lærdommen tjente et formål, nemlig: at genoplive, opdage og genopdage de doktriner, hvormed den sociale renæssance skulle gennemføres. Den generelle holdning blandt de karolingiske lærde var, at lærdom havde et formål og et praktisk mål, nemlig regenereringen af individet og derigennem af samfundet. Den væsentligste bestræbelse for de lærde bestod i produktionen af håndbøger for kunsterne og litteraturen, dvs., hovedsagelig i kompilation og organisation af studiemateriale.

“The emphasis lay on combining the authorities and organizing the material, not on creativity.”. (Contreni 1978, p.121).

De lærde mænd i det 8. og 9. århundrede var traditionalister snarere end innovatorer:

“... the almost unvarying adherence to tradition that characterized both the secular and the theological literature of the Carolingian Age set very definite limits to the development of thought. This is not to say that the 8th and 9th Centuries were totally lacking in originality. But the degree to which writers of that epoch, whatever their field of study, could formulate new concepts or initiate a new approach to an old problem was severely restricted by the overmastering hold exercised by authority and tradition..... The liberal arts as then understood and taught opened no obvious avenue to philosophy; for even dialectic ... was ... no more than the simplest elements of logic designed to aid the teacher of literature or theology or the expositor of the Sacred text.”. (Laistner, p. 322).

Bestræbelsen på at oprette et elementært skolevæsen ved præster i alle byer og landsbyer lykkedes aldrig helt, og skolerne kom aldrig til at opfylde deres egentlige formål: gennem folkeoplysning samt højere uddannelse at sikre rigets og kulturens enhed. Den ambitiøse led sit endelige skibbrud under de efterfølgende vikingetogter, men var reelt gået i stå inden da.

Dette skyldtes primært to årsager. Dels manglen på kvalificerede lærere, og dels at klostrene, som var tiltænkt en nøglerolle, ikke synes at have været særligt samarbejdsvillige. Det at skulle skaffe rum til et stort antal unge studerende uden klosterkald foruden at skulle give dem en i det mindste delvist sekulær uddannelse opfattedes som værende alt for

belastende i forhold til klostrenes tilstræbte kontemplative liv og afsondrethed fra verden.¹³

Det blev derfor en opgave, som *katedralskolerne* i langt højere grad kunne varetage, og i løbet af det 9. århundrede blev de derfor de naturlige uddannelses- og forskningscentre. I midten af 800-tallet blev de vigtigste *mestre* overført fra abbedier til katedraler eller hofskoler, og hermed dalede klostrenes indflydelse på uddannelserne i det frankiske område. Dette fik så også den ikke uvæsentlige konsekvens, at den offentlige undervisning ikke primært kom til at dreje sig om uddannelsen af munke, og at uddannelsessystemet, selvom det bevarede sin tætte tilknytning til Kirken, aldrig udviklede sig til et teokratisk lærdomssystem: man fik *Bibelstudier* i stedet for *Bibelskoler*.

Medvirkende til katedralskolernes dominans var også de reformbølger, som strømmede ind over klosterbevægelsen fra det 10. til det 12. århundrede (Cluniacenserne, Peter Damian, Bernard af Clairveaux); en reformbølge, der var præget af spiritualisme, anti-intellektualisme og isolationisme.

“Almost by default, the cathedral schools took on the double burden of accommodating dialectic and other aspects of Greek learning to the Western Christian tradition and of providing trained men for ecclesiastical and political administration.”. (Contreni 1988, p. 60).

Dermed blev katedralskolerne de førende centre for det vesteuropæiske intellektuelle liv i 11. og 12. århundrede: Reims, Laon, Chartres, Orleans, Liège, Toledo, Köln, Canterbury og, især, Paris. De var de vigtigste uddannelsescentre før universiteterne, og størstedelen af de vigtigste “writers and masters” i begyndelsen af det 12. århundrede var enten uddannede ved eller underviste ved katedralskoler. Det intellektuelle klima ved katedralskolerne afhang fuldstændigt af *mesteren*. Før det 12. århundrede var der ikke nogen eksplicit standard for valg og adfærd af en mester – dvs., at der ikke var nogen objektive kompetence-kriterier. Det var biskoppen, som personligt superviserede uddannelsen af de gejstlige ved katedralerne og systemet var i høj grad bygget op som en form for mesterlære.

Så selv om Karls og Alcuins storslåede ambitioner aldrig blev fuldt gennemført, fik den karolingiske reform dog den vigtige konsekvens, at statsmagten for første gang i det moderne latinske Europa vedkendte sig sit ansvar for undervisning, uddannelse og kompetenceudvikling i stort omfang.

¹³ I en af Ludvig den Frommes ”capitularies” fra år 817 gøres det da også klart, at “*in the monasteries there shall be no school save for those who are oblates*.”. Citeret efter Laistner, p. 207.

“This had been Charlemagne’s decree but it had probably never been anywhere near realization at the time, whereas there is some reason for thinking that by the tenth century it had become more or less general and hence that the number of clergy with some basic education was gradually increasing.” (Wolff, p.158), *“... it was considered smart to be educated.”* (Ibid., p.162).

Dette gjaldt dog – paradoksalt nok – ikke for den politiske elite selv, som i stort omfang lå under for ridderskabets martialske og anti-intellektualistiske prægning – helt parallelt med munkevæsenet.¹⁴

Katedralskolerne var primært hjemsted for de *verdensgejstlige*, altså mennesker som udførte kirkelige pligter uden at være underlagt en egentlig *regel*, som munkene var det. De var også dybt involverede i verdslige forretninger og embeder samt ejede og administrerede ofte store landområder. Dette krævede nye former for skolemæssig uddannelse – ofte af administrativ eller juridisk karakter, som ikke kunne tilfredsstilles af klosteruddannelsen. Det var et spørgsmål om at lære:

”Fixing the date of important holy days, given the various calendars and the movement of heavenly bodies, required mastery of complicated formulas. Among other calculations, students had to know how to measure fields, tally harvests, disburse and divide payments, and determine the amount of wax needed to make a certain number of candles. Masters used a variety of arithmetical puzzles to sharpen their students’ minds and to give them practical experience in dealing with numbers.” (Contreni, 1988, p. 61).

Det var en faglig træning videregivet gennem mesterlære snarere end gennem regulær skoleundervisning.

De havde blandt andet også til opgave at undervise den adelige ungdom i tidens viden og opdrage dem til Kirkens tjeneste, samt at uddanne fattige elever til gejstlige embeder. På denne måde kom Katedralskolerne til at stå som centre for både almen uddannelse

¹⁴ Som et eksempel på denne holdning kan vi notere, hvad middelalderlige historikere og hagiografer skrev om Knud den Store i England i begyndelsen af det 11. århundrede: *“Nor must we pass over in silence what this good king did by way of charity, namely, whenever he went to any famous monastery or borough he sent there at his own expense boys to be taught for the clerical or monastic order, not only those whom he found among freemen but also the cleverer of the poor, and with his own hand in kingly munificence he also in his progress made some free.”* (Leach, p. 91f). Hvorvidt det er en historisk kendsgerning eller en ren legende, at Knud faktisk oprettede “public schools” og ansatte lærere til dem, er det naturligvis umuligt at sige noget om med sikkerhed, men alene det, at det fremhæves, er signifikant.

samt højt specialiserede centre for videnskabelig forskning og aktivitet, ofte for folk som kom fra andre steder i Europa med både elementære og højere uddannelser bag sig. Katedralskolerne havde en pligt til at yde undervisning til alle, som søgte undervisning. Et krav som nok oprindeligt gik tilbage til Karl den Stores – stort set resultatløse – påbud fra 789 om uddannelsesmulighed for alle børn (i realiteten: drenge), men som først blev effektiviseret ved det 3. Laterankoncils beslutning i 1179 om, at alle katedralkirker skulle oprette en skole for fattige klerke:

”... each cathedral church should provide a benefice large enough to cover the needs of a master who would teach the clergy of the respective church and, without payment, poor scholars as well.”. (Wieruszowski, p. 136f).

Når studenter startede i en katedralskole (normalt som ca. 7-årige) var de garanteret et elementært instruktionskursus, som satte dem i stand til at læse og skrive elementært latin, til at synge og til at regne/ kalkulere (*compotus*).

“Instruction in reading began with recognition of the letters of the alphabet and then syllables. Reading instruction went hand in hand with writing. Students learned to copy out on parchment or wax tablets the letters they were beginning to master. The next stage was to begin reading a text. The Psalter served as the medieval primer in both monastic and cathedral schools. Students were introduced to words and phrases through continual study of the Psalms. This early and repeated exposure to the Psalter affected lifelong intellectual habits. In the masters’ own writing, the Psalter often is the most frequently cited biblical book. Psalms were meant to be sung. While learning to read the text of the Psalms, young students were introduced to the technical requirements of chant..... Masters devised a system of notation based on the use of neumes to guide their students’ voices. Bits and pieces of neumatic notation occur in many non musical manuscripts, indicating that students used random moments to practice the techniques of chant.”. (Contreni, 1988, p.61).

I det 11. og 12. århundrede begyndte nogle katedralskoler for alvor at tiltrække et stort og internationalt studenterkorps, hvilket indlysende medførte en kraftig konkurrence om at tiltrække studenter. Samtidig åbnede der sig hele tiden nye karrieremuligheder for katedralskoleuddannede “klerke” på grund af byernes vækst og monarkiernes institutionelle vækst. *Bureaukrati* snarere end Kirken blev en væsentlig og mulig karrierevej.

”Efterhånden fandtes der ved alle hofholdninger i Europa, inden for alle størrelsesordner, fra pavehoffet til en mindre barons hof, mænd, som kaldte sig ”mestre”, mænd, som havde

studeret ved de lærde skoler ...”; ”Det tolvte århundredes ”mestre” tilførte administrationen en uddannelse, som havde været ukendt i det foregående århundrede; de var kun administrationens redskaber, men finere redskaber, end man nogen sinde før havde kendt til.” (Southern, p. 94).

De lærde og de uddannelsessøgende blev talrige nok til at kunne danne en stand for sig og til at påvirke udviklingen og dannelsen af store institutioner. Der var ikke længere blot tale om enkeltstående og isolerede lærde ved hoffet eller i klostrene. Når der er studenter, er der også et behov for lærere, hvilket nu blev et socialt og økonomisk statusområde. Enkelte foretrak den private virksomhed, men for mange var det mere tillokkende at søge ansættelse ved katedralerne og deres skoler. Disse var relativt stabile organisationer, som kunne opfylde et bestemt behov, nemlig: at etablere rammer for, organisere og give kontinuitet til den store bølge af uddannelsessøgende. Men der var endnu ikke tale om egentlige masseuddannelser. Det var tiden for de ”vandrende skolarer”, som rejste fra skole til skole for at lære hos berømte mestre, indtil de – måske – selv slog sig ned som en berømt mester. Det er også på dette tidspunkt, at de enkelte lærde begynder at fremtræde som selvstændige personligheder og individer i stedet for tidligere tiders mere anonyme munkeskribenter. Vi begynder også at få den nære tilknytning mellem lærer og studerende, som er så karakteristisk for det middelalderlige uddannelsessystem. Uddannelsen ved katedralskolerne kan i høj grad karakteriseres som en form for mesterlære, men med stigende grader af harmoniseringer og standardiseringer. Hvis en katedralskole blev kendt for en særlig fremragende undervisning indenfor fx grammatik, matematik, musik eller dialektik, var der – grundet konkurrencen – et vist pres på andre katedralskoler for at udvikle deres eget ”uddannelsesudbud”. Dette er samtidig katedralskolernes akilleshæl, deres manglende stabilitet. Lige så hurtigt som en katedralskole kunne blive kendt, lige så hurtigt kunne den igen blive glemt, når mesteren og det miljø, der dannedes om ham, døde eller flyttede til en anden skole.

Man fik også udbredt kendskabet til videnskab langt ud over katedralskolernes grænser, da man i høj grad også beskæftigede sig med samtidens aktuelle problemer. I midten af det 11. århundrede vidste man, hvor man skulle tage hen, hvis man ville studere, og man vidste også, at ens studier ville have en markedsværdi – først og fremmest indenfor administrativt arbejde indenfor Kirken eller i sekulær tjeneste – ofte begge steder. Katedralskolernes mangel på indgroede traditioner og relative uafhængighed af en fast studieplan blev således i sidste ende deres store styrke.¹⁵

¹⁵ Katedralskolernes ånd indfanges smukt hos Bernard af Chartres, Kansler ved Katedralen i Chartres,

C. Den skolastiske tradition

Vi må nu spørge, hvordan den karolingiske arv blev bevaret og holdt sammen igennem den efterfølgende turbulente periode. Vikingeangrebene gik hårdt ud over mange områder på kontinentet, men kun få klostre blev totalt ødelagte (lige på nær i England), så i nogle centre finder vi en praktisk taget ubrudt kontinuitet. Man forsøgte at erstatte det tabte, men resultatet var ekstremt uensartet. I modsætning til hvad der skete efter folkevandringerne, overvandt man denne gang relativt hurtigt ødelæggelserne. Et af centrene var Katedralskolen i Reims, som synes at have været en af de første store kosmopolitiske skoler.

I slutningen af 900-tallet begyndte arven fra Boethius at blive brugt, da *Gerbert af Aurillac* (ca. 940 – 1003; i året 999 udpeget som Pave under navnet Sylvester II) begyndte at studere og senere undervise i Reims. Gerbert, født under beskedne forhold i en bondefamilie, befandt sig i klosteret i Aurillac, da han fik mulighed for at studere i Katalonien, som udgjorde et frugtbart grænseområde til den muslimske del af Spanien. Her beskæftigede han sig især med matematik og de øvrige quadrivium fag – og han havde her adgang til langt større biblioteker, end der fandtes i det kristne Europa. Han blev anbefalet til Kejser Otto I, som sendte ham til Reims, hvor han blev lærer ved Katedralskolen. Han underviste her først og fremmest i quadrivium fagene, samtidig med at han studerede den aristoteliske logik.

”He is said to have introduced the use of Arabic figures into Western Europe, and to have invented the pendulum clock.”. (www.newadvent.org/cathen/).¹⁶

Gerbert var humanist i traditionen fra den karolingiske renæssance. Han var utrættelig i jagten på manuskripter.

”Even the great sixteenth-century humanists were not more avid in their search for books.”. (Wolff 180).

“We are dwarfs mounted on the shoulders of giants, so that we can see more and further than they; Yet not by virtue of the keenness of our eyesight, nor through the tallness of our stature, but because we are raised and borne aloft upon that giant mass.”. (Citeret efter Evans, p. 180). Men vi skal også notere: Vi er i stand til at se mere og længere end vore forgængere.

¹⁶ *”De værker, han skrev, de undervisningsmetoder, han udfandt, og de disciple, han oplærte i Reims, ydede de mest betydningsfulde bidrag til lærdommens fremme i Nordeuropa i de følgende to generationer – især ved at uddybe studiet af logikken og befordre den genoplivelse af græsk tænkning, som dannede grundlaget for middelalderens præstationer på åndslivets område.”. (Southern, p.7).*

I modsætning til de karolingiske forgængere kunne Gerbert overlade de elementære dele af grammatikken til ”grundskolelærere”, mens han selv kunne koncentrere sig om logik og retorik i trivium delen, hvilket han gjorde ret omfattende med inddragelse af Boethius og de nyopdagede Aristoteles-tekster, inkl. Porfyrios’ *Isagoge*. Han forbandt logikken tæt med retorikken og udviklede dermed en ”slutningens og overbevisningens kunst”. Gerbert gav også studenterne et førstehånds kendskab til de latinske digtere: Virgil, Horats, etc., hvis manuskripter han var specielt på jagt efter. Han lærte studenterne at skrive taler, og han var også selv en indflydelsesrig retoriker og brevskriver.

”Since philosophy does not separate ways of conduct and ways of speaking, I have always added the fondness for speaking well to the fondness for living well, although by itself it may be more excellent to live well than to speak well, and if one be freed from the cares of governing, the former is enough without the latter. But to us, busied in affairs of state, both are necessary. For speaking effectively to persuade and restraining the minds of angry persons from violence by smooth speech are both of the greatest usefulness. For this activity, which must be prepared beforehand, I am diligently forming a library. I used large sums of money to pay copyists and to acquire copies of authors.” (Lattin, p. 90).

Som lærer var hans motto:

”... we ... teach what we know, and learn what we do not know.” (Lattin, p. 91).

Hans væsentligste arbejde lå imidlertid indenfor astronomien og til dels de øvrige quadrivium fag. Han arbejdede her med den Ptolemæiske kosmologi, som den var udviklet via araberne, samt udviklede en række anskuelige instrumenter til at observere stjernernes bevægelser: Sfærer og sandsynligvis også astrolabier, samt bl.a. abacus til brug i aritmetikken – for Europa helt nye teknologier, som han sandsynligvis havde lært at kende gennem studieopholdet i Spanien. Dermed var han i stand til at understrege studieplanens praktiske anvendelighed: et praktisk orienteret quadrivium samt en hovedvægt lagt på logikken og retorikken indenfor trivium. Hermed får vi overgangsfasen til skolastikken.¹⁷

”What gave Gerbert his originality in a society in love with abstractions was the liking for the concrete and his manual dexterity ... enabled him to comprehend, and pass on

¹⁷ Skolastikken betegner i udgangspunktet blot en viden formidlet gennem en skolemæssig uddannelse. En ”scholasticus” kom til at blive betegnelsen for en lærer, især en der underviste i de ”frie kunster” ved en anerkendt skole. Den mest grundige og omfattende behandling af den skolastiske metodes historie er utvivlsomt Grabmann.

to others, knowledge which seemed new and astonishing ... It was this basis which made possible all later scientific development.” (Wolff, p. 189).¹⁸

Det 10. århundrede var generelt – set i lyset af den karolingiske renæssance – en mørk periode, men det var også en periode af bevaring, uddybning og – en vis – innovation. Lærdommens ”infrastruktur” var blevet fastholdt og fremstod nu som en af de daglige nødvendigheder. Den blev genopbygget og spredt til andre regioner via nye klostre, deres skriptorier og katedralskoler. Og der var nok til at nogle få talentfulde individer kunne blive ”fritaget” for at bruge en væsentlig del af deres undervisning på elementær grammatik. Innovationen kom fra kontakten med den arabiske verden, som på det tidspunkt var videnskabeligt førende.

Det 11. og 12. århundrede var stort set helliget absorberingen af den nyoversatte Aristoteliske logik, og dette medførte en ændring af den metodologiske tilgang indenfor stort set alle intellektuelle områder: teologi, retsvidenskab, politik, naturfilosofi, grammatik og retorik. En påvisning af logisk konsistens ansås (og ikke helt med urette) som den bedste garanti for argumenternes uigendrivelighed: ikke gennem henvisning til naturvidenskabelige ”kendsgerninger”, men ved ”tal og modus”. Middelalderens historie er logikkens historie, og universiteterne er også en illustration af logikken som hovedemnet for studierne: lytten til kommentarer (fremstilling af definitioner og slutningsregler), tilstedeværelse ved og deltagelse i disputationer og øvelser i komplicerede logiske bevisførelser – ikke som eksaminationer, men som en central og nødvendig del af selve læringsprocessen.

Første halvdel af det 12. århundrede var guldalderen for den vandrende skolar (som fx Abelard og John af Salisbury), men snart fremstod Paris som det nye uddannelsesmæssige centrum. Dette hang naturligvis sammen med, at Paris også var blevet et handelsmæssigt og politisk centrum. Af skolerne i Paris var Katedralskolen ved Notre Dame sandsynligvis den, som var mest åben for sekulære studenter, og som tillod de mest dybtgående studier af dialektiske emner. Og da skolen efterhånden blev berømt – ikke mindst gennem William af Champeaux, Abelard og andres aktiviteter – betød det, at dialektikken og logikken nu fremstod som en indlysende mulighed, som en kerne i teologistudiet og dermed i det senere Universitet.¹⁹

18 Gerbert og hans praktisk-teknologiske viden blev af hans samtid og eftertid betragtet som så usædvanlig, at der efter hans død udviklede sig en mytologi, hvis kerne gik ud på, at han havde indgået en pagt med Djævelen for at få adgang til al denne ekstraordinære viden. Se Wolff, p. 189f..

19 Ved andre katedralskoler specialiserede man sig i andre dele af artes pensummet – fx i retorik eller ”klassikerstudierne” eller i andre studier som fx medicin eller jura.

Dialektikkens popularitet skyldtes, at lige siden Gerbert og Anselm af Canterbury var dialektikken blevet tæt forbundet med teologien. Idéen var, at sandheden af en teologisk (eller filosofisk) doktrin kunne efterprøves ved udelukkende at anvende fornuften ("tjenestepigen"), og at den menneskelige fornuft var i stand til at løse alle de problemer, mennesker stødte på i den naturlige verden. Det var dygtige skolarers ambition, og Abelard var meget dygtig (og ambitiøs):

*".. I marvelled that the scriptures themselves, or the glosses upon them, were not sufficient for literate men, so that they should require no other instruction. Many of those who were present laughed at me and asked whether I was able and presumed to approach this task. I replied that I was ready to try it if they wished..."*²⁰

I stedet for at forlade sig på autoriteter måtte man behandle hvert problem ved at undersøge de modstridende løsninger og kontradiktioner hos autoriteterne, det måtte indeholde.

*"I desire to collect the various sayings of the Fathers; those which come to my memory and which because of their apparent contradictions pose problems This investigation is indeed the first key to wisdom. ... For through doubting we come to inquiry and through inquiry we perceive the truth according to Truth Himself."*²¹

Spørgsmålet (question) er denne "første nøgle til visdom", og betoningen af den selvstændige analyses centrale placering viser klart, at senest med Abelard er den selvstændige forskning blevet et helt centralt led i lærergerningen (selv om det utvivlsomt også havde været tilfældet hos en række af hans forløbere). Det kom til at blive en væsentlig faktor i den senere udvikling af universiteterne.²²

20 Citeret efter Wieruszowski, p. 132.

21 Citeret efter Wieruszowski, p. 132f.

22 Abelards værker (fx Sic et Non) manglede dog den positivitet og systematiske orden, som var påkrævet af en tekstbog. Det behov blev opfyldt af Peter Lombard. Hans Liber Sententiarum bestod af 4 bøger, og disse dækkede hovedparten af den kristne teologi. Liber Sententiarum blev brugt som standard-tekst ved skolerne i Paris, og teksten vedblev med at blive brugt i de kommende århundreder. Indtil Luther var Lombarders Sententiae fast pensum på de teologiske fakulteter. I modsætning til Abelard forsøgte Peter nemlig at syntetisere/ harmonisere de forskellige positioner, snarere end at understrege modsigelserne. Sentenserne var altså også et eksempel på fornuftens anvendelse (i troens tjeneste).

D. Universitetet

Ved afslutningen af det 12. århundrede var der sket vidtgående ændringer i curricula. Kurset i de frie kunster var blevet strømlinet til at imødekomme behovene for de senere teologistuderende – et “forberedelsesfakultet” for teologi. Kurset betonedede nu logik og filosofi i stedet for grammatik, retorik og studiet af “klassikerne”. Man kan næsten sige, at logikerne havde besejret humanisterne. Kun logikken kunne studeres mere dybtgående, og derfor fik logikstudiet en så central betydning i al højere uddannelse.

I begyndelsen udviser skolerne i Paris et billede af nærmest totalt anarki, men der fandtes trods alt regler. Ærkedekananen²³ gav licens til at undervise, men hans kompetence var begrænset til det område, der var direkte under hans jurisdiktion. I Paris havde han fx ikke jurisdiktion over venstre Seine-bred (kun over “øen og broerne”). Her kunne man så slå sig ned og begynde at undervise – enten for sig selv eller under auspiciene af en kirke, som havde fået eller tiltaget sig retten til at udstede licens til kandidater. Så der var en mangfoldighed af *skoler* med mange ukvalificerede steder og lærere som følge, samt et udbredt system af salg af undervisningstilladelser, bestikkelse, etc.. Derfor greb Kirken ind, og den fik en fast position i organiseringen af *skolerne*, men aflønningerne synes i det væsentlige at have været dikteret af lærerne. Det er et af flere tegn på, at de er begyndt at tage sagerne i egen hånd og handle i fællesskab, og vi kan sige, at *mestrene* sandsynligvis er begyndt at handle som en gruppe omkring midten af det 12. århundrede.

Efterhånden som skolerne voksede, opstod yderligere behov for organisering – for at sikre rettigheder, privilegier og retsbeskyttelse (da mange af lærerne og de studerende var fremmede uden lokale borgerrettigheder), og for at sikre sig kontrol – og monopol – med undervisningsvirksomhed og generelt at sikre og fremme deres fælles interesser. For at kunne gøre dette, benyttede man sig af den organisationsmodel, som man kendte fra håndværkere og købmænd, nemlig: *gilderne*. Et gilde kaldtes “*Universitas*”, som simpelthen betyder et frivilligt forbund af mennesker, som forfølger fælles formål.²⁴ Et universitet var

²³ Gejstlig embedsmand nærmest under biskoppen i rang.

²⁴ Universitas betyder blot et antal, en flerhed, en samling af mennesker. “Universitas vestrum”: “til jer alle sammen” (forstået som et fællesskab). “.. *the term universitas, the central concept in the roman law theory of corporations. The earliest Glossators had originally invoked this theory to furnish an account of the place within cities or kingdoms of such lesser corporations as guilds, monasteries, and the new phenomenon of universities. But by the end of the twelfth century ... they had also begun to use the term to denote any collectivity possessing its own juridical standing. As a result they came to speak of entire bodies of citizens as instances of universitates, as bodies politic capable of speaking with a single voice and acting with a unified will in the disposition of their affairs.*” (Skinner, p. 392). Vi kan ikke ud fra de eksisterende kilder slutte til, at man har

altså ikke et landområde eller en samling af bygninger og ikke engang et charter, men simpelthen en særdeles mobil sammenslutning af lærere/ mestre (med strejkeret og klerikal status) og studenter til at varetage fælles interesser og sikre kontrol. Kort sagt, primært en ny *organisering* af studierne, først og fremmest for at kunne imødekomme et stigende behov for en faglig arbejdsdeling og specialisering. Efterhånden blev Universitas synonymt med *Studium Generale*, hvilket blot betød, at man optog studenter fra alle lande og alle munkeordner. Følgelig er det også forventeligt, at man genfinder en lang række elementer, som er typiske for håndværkeruddannelsernes mesterlære i det tidlige uddannelsessystem. Det skolastiske system bygger i høj grad på – og inkorporerer – non-skolastiske elementer. Hvor mesteren havde været det helt centrale omdrejningspunkt i katedralskolerne, og den som al læring drejede sig om, ændrer dette sig gradvist i løbet af universiteternes udvikling.

”Det skolastiske fællesskab ... bliver den regulerende faktor frem for enkelte karismatiske individer. Det nære lærer-elev forhold består inden for den fremvoksende universitetsstruktur (denne bygger i høj grad på det grundlæggende princip om magisteren som pater familias), men det er ikke længere uddannelsens fundamentale omdrejningspunkt.” (Münster-Swendsen, p. 19).

Det bliver *”tilegnelsen af intellektuelle redskaber og færdigheder”* (Ibid.) snarere end den individuelle og personlige dannelse, der betragtes som det centrale i uddannelsen. Dette er en mere *”anonym”* proces, som i princippet kan tilvejebringes af en hvilken som helst kvalificeret lærer, men naturligvis vedbliver der med at være tætte forbindelser mellem lærere og studenter.²⁵ De bliver bare ikke betonet så kraftigt som tidligere.

Grundprincippet for alle gilder er, at ethvert nyt medlem skal være passende trænet af en autoriseret mester over en passende tid, og at medlemmet først kan optages i gildet efter mesterens godkendelse:

“There is to be no student who does not have a regular master.” (Wieruszowski, p.139).

Det var i høj grad et spørgsmål om at udarbejde og sikre formelle regler for og kriterier på kompetence.

været sig denne juridiske bibetydning bevidst ved Universiteternes start, og i det mindste på et punkt blev Universiteterne aldrig helt et gilde. Mestre var hovedsageligt lønnet af byerne eller af Kirken, fyrster eller munkeordner, hvilket så gav dem retten til at støtte og endog bestemme kandidater til stillinger. Universitetet blev altså ikke fuldt selvsupplerende som andre gilder.

25 Man kan blot tænke på Thomas Aquinas som fulgte Albertus Magnus fra Paris til Köln.

Dette var også baggrunden for den officielle indvielse/ optagelse: *Inceptionen* – overrækkelse af de magisterielle insignier, højtidelige edsaffæggelser, “tiltrædelsesforelæsning” eller offentlig disputation. Dermed blev man optaget i “*the fellowship of the elect masters*”. Senere kom så alle mulige andre symbolske ritualer – ang. påklædning, etc. – alt sammen efter de almindelige gilderitualer. Det afgørende næste skridt ville have været fuld ret til at eksaminere og give licens til kandidaterne. Men det ville have krævet en total adskillelse fra Kirken, og det var man – endnu – ikke rede til, så Middelalderens uddannelsessystem var derfor karakteristisk ved, at det varetoges af 2 institutioner, som skulle samarbejde. Der var ingen, der formelt syntes at være fortalere for, at universiteterne skulle have total autonomi løsrevet fra det omgivende samfund. Men det var naturligvis en kamp-zone, som konstant var åben for diskussioner og praktiske modifikationer.

Et andet problem var, hvilken status skolarerne skulle have i forhold til de civile autoriteter. Efter adskillige voldsepisoder kom Philip III Augusts privilegier i år 1200 med fuld anerkendelse af skolarernes klerikale status til følge og dermed en total sejr over borgerne og bystyret.²⁶ Dette var endnu en bekræftelse for mestrene i, at deres styrke lå i fællesskabet og i fælles handling.

Hvert fakultet havde sit eget gilde: “*Universitas*”. Tilsammen dannede de et “*consortium*” (med fælles regler, ritualer og vaner), og dette var nedskrevet for årene 1209-10.²⁷ Baggrunden herfor var en ny strid mellem mestrene og Kirken i Paris, hvor mestrene appellerede direkte til Paven, hvilket endte med, at han greb ind og støttede mestrene mod den lokale Kirke og biskop. Der blev herefter etableret en form for balance: På den ene side anerkendtes Kirkens ret til at eksaminere og give licens, og på den anden side anerkendtes mestrenes ret til at optage kandidater i deres gilde. Og hvis ikke Paven havde støttet skolerne på dette kritiske tidspunkt, ville man have stået med truslen om ekskommunikation vs. truslen om strejke. Og der er nok ingen tvivl om, hvad der ville have vejet tungest: Skolerne ville have haft en meget vanskelig fremtid. I 1215 bliver kompromiset formuleret²⁸; og endelig i 1231 blev statutterne, som skulle sikre velfærd og vækst af det parisiske universitet endeligt nedskrevet.²⁹ Charteret fra 1231: “*Parens scientiarum*” (“*Videnskabernes moder*”), også kaldet Universitetets Magna Carta – betød at gildet i Paris nu officielt blev anerkendt og kendt som *universitas magistrorum et scholarium parisius*, dvs., Paris’ Universitet eller

26 Se Wieruszowski, p. 137.

27 Se Wieruszowski, p.137f..

28 Se Wieruszowski, p.138f..

29 Se Wieruszowski, p. 139ff.. Heri slås, blandt meget andet, også lærernes strejkeret fast.

studium generale. Men først i sidste halvdel af det 13. århundrede var hele organisationen på plads med selvstændige fakulteter, dekaner, nedskrevne statutter, etc..

Det er umuligt at sætte en præcis dato på grundlæggelsen af de tidligste universiteter af den simple grund, at de slet ikke blev grundlagt; de voksede gradvist ud af tidligere eksisterende skoler³⁰ – og deres charter kom så at sige efter, at de var etablerede. Men det er almindeligt at sige, at mestrene i Bologna var blevet anerkendt som et *Universitas* i året 1150; i Paris omkring år 1200 og i Oxford ca. år 1210. De senere universiteter blev så generelt grundlagt (af Kirken eller en fyrste) og modelleret efter en af disse modeller.

Ved siden af Paris var der imidlertid også en anden udviklingslinie i den tidlige universitetsorganisation, som bedst kan illustreres med Universitetet i Bologna. I Italien var situationen og udviklingen noget anderledes end i det nordlige Europa. Her havde Kirken ikke monopol på uddannelse, og der fandtes "lægskoler", som kunne spores tilbage til Romerrigets uddannelsessystem (i det mindste i deres egen selvforståelse). Følgelig var der også en langt større betoning af de sekulære fag i uddannelserne: grammatik og retorik. Der var også uddannelser i mere praktiske fag som brevskrivning, opsætning af retsdokumenter, juridiske fag inkl. retsprocedure og retsretorik, og der var generelt et større behov for byadministration og handelsekspertise. Uddannelserne måtte følgelig imødekomme behovene hos byernes nye erhvervsklasser: købmænd, dommere, notarer, assessorer (bisiddere), "juridiske rådgivere", etc.. Så det var juraen, der var i centrum i Italien, snarere end Aristotelisk videnskab og metafysik. Og Bologna udviklede sig hurtigt til jurastudiets hovedsæde, så i begyndelsen var Universitetet i Bologna udelukkende en juridisk uddannelse i såvel civil som kanonisk ret (kirkeret). Der var ikke noget teologisk fakultet i Bologna før år 1364, og artistfakultetet blev også først oprettet efter jurauddannelsen og som forberedelse til jurastudiet.

I både Paris og Oxford inkluderede lærernes gilder studenterne, hvorimod de jurastuderende i Bologna dannede deres egne "Universiteter" – og antog dette navn, mens mestrenes/ doktorernes gilde blev kendt som "Collegium" (italiensk for Gilde). Efterhånden fik studenternes Universitas kontrollen med "studium". "Collegiets" statutter blev underkendt af studenterkorporationernes, og mestrene endte med at måtte sværge troskab til rektorerne ved studenteruniversiteterne og bøje sig fuldstændig for disses krav. En væsentlig grund hertil var utvivlsomt forskellen i den aldersmæssige og sociale rekruttering af studenterne. I Italien stammede mange af de studerende fra adelen og

30 I Paris drejede det sig først og fremmest om Katedralskolen ved Notre Dame, skolen ved St. Victor og klosterekolen ved Ste. Geneviève.

overklassen, og de var også typisk noget ældre end i Paris og Oxford (hvor man typisk påbegyndte universitetsuddannelsen som 12- eller 13-årig). Mange sad også allerede i erhvervspositioner og skulle have en ”videreuddannelse” (som 30- eller 40-årig). Der var altså tale om modne mennesker, der havde et klart erhvervmæssigt formål med at uddanne sig, og for hvem læreren ikke var en embedsperson, men en underviser, som var ansat til at opfylde deres behov, og som blev kontrolleret snarere end evalueret, og som kunne fyres ved, at studenterne ganske enkelt bojkottede undervisningen og dermed fjernede det økonomiske grundlag for ”ansættelsen”.

Der var et stigende modsætningsforhold mellem Universitas og Collegium, hvilket i tid lang sikrede magten til studenterne, men til sidst lykkedes det for Kirken at udnytte disse modsætningsforhold, og efterhånden kom de engang frie lovskoler under Kirkens supervision (ca. år 1219), hvilket mestrene accepterede beredvilligt. Kirken skulle nu godkende promotionen til doktorater og overvåge eksaminationerne, og dermed fik Kirken også i Bologna den indflydelse på uddannelserne, den havde i resten af Europa.

Man kan således tale om, at der i Middelalderen findes 2 brede typer af universitetsorganisationer, eksemplificeret ved Paris og Bologna. Hvor Paris er arketyperen på det klassiske ”professorstyrede” universitet, udgør Bologna en helt anden type.

”For its part, Bologna could easily have been an institute for advanced study, a graduate research establishment without undergraduate at all, given its foundation as Europe’s first and most distinguished law school ... “. (Colish, p. 269).

Det var en erhvervsrettet og erhvervsstyret organisation, og *“At the beginning of its history, most of its students were postgraduates in law.”. (Ibid.).*

Denne nye uddannelsesinstitution – korporationen af mestre og/ eller studerende som selv fastlagde egne administrative strukturer, akademiske krav og curricula – var langt mere velegnede, end klostre og katedralskoler havde været det, til at varetage den uddannelse, der var påkrævet i det nye Vesteuropa i det 12. og 13. århundrede. Man havde hermed en institution, som *både* kunne honorere ”erhvervslivets” og administrationens krav om en hurtig og effektiviseret masseuddannelse og samtidig opfyldte et følt behov for eliteuddannelser (ud- og fordybelse). Dertil krævedes en niveaudeling, hvor der er klare, præcise og anvendelige kompetencekriterier ved hvert niveau. Samtidig kunne institutionen sikre adækvate karrieremuligheder.

Formålet med sammenslutningerne var selvstyre og monopol. Gradvist sikrede

universiteterne sig varierende grader af frihed fra ydre indblanding – og dermed også retten til at etablere standarder og procedurer, fastsætte curricula og honorarer, tilkende grader og bestemme, hvem der måtte studere eller undervise. De opnåede dette gennem indgåelse af skiftende alliancer med paver, kejsere og lokale autoriteter, som gav beskyttelse, garanterede privilegier, gav immunitet i forhold til lokal jurisdiktion, beskatning og generelt støttede universiteterne i de magtkampe, der var i begyndelsen. Med enkelte undtagelser lykkedes det faktisk stort set universiteterne at opnå protektion *uden* væsentlig indblanding.³¹ Praktisk taget alle teologer havde studeret filosofi på artistfakultetet, før de kom til det teologiske fakultet, og teologistuderer underviste normalt på artistfakultetet samtidig med studierne. Så man kan ikke uden videre sige, at Kirken *blandede sig* i universitære anliggender, men snarere forholdt det sig således, at “Studium” etablerede sig som en “3. Magt” ved siden af “Sacerdotium” og “Imperium”.³²

Efterhånden som universiteterne stabiliseredes, stabiliseredes også den interne organisation: “Artistfakultetet” – et ”basis” fakultet som primært underviste i de “frie kunster” med hovedvægten lagt på grammatik og logik/ dialektik, samt tre kandidatfakulteter: Jura, Medicin, Teologi. Artistfakultetet var “basisuddannelse” for de øvrige, som normalt krævede en uddannelse i de frie kunster. Et typisk universitet bestod af Artist-fakultetet samt mindst et af de højere fakulteter. Det var sjældent, at et universitet havde alle tre højere fakulteter, og endnu sjældnere at de var lige vigtige. Eksempelvis specialiserede man sig i Teologi, i Paris. Det betød: hvis man ville have den bedst mulige uddannelse, så måtte man undertiden rejse efter den.³³ Systemet var gennemorganiseret med egne sagførere, økonomidirektører, etc..³⁴

Det typiske middelalderuniversitet havde et studentertal på mellem 200 og 800. Oxford og Bologna sandsynligvis omkring 1000 til 1500 i det 14. århundrede, og Paris måske et sted mellem 2500 og 2700 studenter.³⁵ Størstedelen droppede ud efter 1 til 2 år, når de

31 De alvorlige indholdsmæssige tvister – fx om “Filosoffen”, Aristoteles – var akademiske og næsten alle deltagerne var produkter af universiteterne. De oprandt enten hos aktive lærere eller hos tidligere elever, som var placeret i Kirken eller en af munkeordnerne.

32 Der er ingen grund til at male et alt for rosenrødt billede af det universitære klima i Middelalderen. Der var naturligvis også alvorlige stridigheder og tilbageslag, og det – der definitivt ødelægger Middelalder universitetets internationalistiske ånd og særkende – de nationale universiteter.

33 Anders Sunesen måtte fx uddanne sig i både Paris og Bologna, da det ikke var muligt at studere civil ret ved Universitetet i Paris.

34 Se Gabriel, p. 297f. for nogle detaljer.

35 Lindberg, p. 209.

havde fået den uddannelse, de havde brug for, ikke havde flere penge, havde fundet ud af, at de ikke duede til en akademisk karriere (eller ikke gad) eller fordi de døde.

“It is evident that poor students were not excluded from medieval universities. Students in colleges were supported by their fellowship, assured by the founders or by royal or princely subvention.”. (Gabriel, p. 299).³⁶

Blandt de foranstaltninger, der udvikledes til at sikre underhold til fattige studerende, var ”kollegier” (også kaldet ”hospicer”). Det var huse doneret af folk fra adel, borgerskab eller Kirken med det formål at give kost og logi til fattige studerende.

“The colleges later developed into autonomous communities where students and masters lived in an endowed building governed by statutes given by the founder and approved by ecclesiastical authorities; students engaged in learning and teaching under an elected official.”. (Gabriel, p. 291).

D1 Universitetsstudiernes indhold og form. Spørgsmål om årsager

Før det 12. århundrede var al læring primært et spørgsmål om at gøre sig fortrolig med et mindre antal centrale og autoritative tekster, og den kompetence, man erhvervede sig, gik ud på, at man selv var i stand til at udlægge og forklare teksterne. Dette ændrede sig grundlæggende med universiteterne.

Det relativt begrænsede antal tekster, man overhovedet havde til rådighed, gav i et vist omfang de europæiske lærde en fælles samling af kilder og et fælles sæt af problemer. Herudfra kommer *ius ubique docendi*: at en mester fra et universitet havde ret til og uden problemer kunne undervise ved ethvert andet universitet.³⁷ Undervisningen var international, og for første gang i historien blev uddannelserne varetaget af lærde, som var bevidste om deres intellektuelle og faglige enhed og opgave: at give en standardiseret højere uddannelse til en

36 Nogle tal viser 18 - 25 % fattige studenter (Gabriel, p. 299). Se også LeGoff og Baldwin om universiteternes rolle i Middelalderens sociale mobilitet.

37 ”Ius ubique docendi” er egentlig et senere privilegium. “From this time (ca. 1290 – HHL) the notion gradually gained ground that the *ius ubique docendi* was of the essence of a *studium generale*, and that no school which did not possess this privilege could obtain it without a Bull from Emperor or Pope.”. (Rashdall, p. 10). Vi kan igen her se, at et væsentligt motiv bag udviklingen af universiteterne var sikringen af standardiserede kompetencekriterier.

hel generation af studenter.³⁸

Der var også tale om en høj grad af standardisering af en forskningsmetodologi: kritisk undersøgelse af videnspåstande gennem brugen af Aristotelisk logik, med det formål at integrere de relevante elementer af græsk og arabisk tænkning i den kristne teologi. Indenfor uddannelsessystemet havde mestrene stor forsknings- og undervisningsfrihed. Der var næsten ingen doktriner, som ikke kunne tages op.

Undervisningen var naturligvis forskningsbaseret – i det mindste på kandidat niveau. Netop organiseringen og systematiseringen af forskningen synes at have været et vigtigt motiv i etableringen af universitetsorganisationen. Jeg er helt enig med Russell L. Friedman, når han skriver:

”Tværtimod kan man med rette hævde, at undervisningen ved de middelalderlige universiteter var langt mere ”forskningsbaseret”, end tilfældet er i vore dage. De fleste overleverede skriftlige kilder til middelalderens lærdomshistorie er tekster, der oprindeligt udsprang af forelæsningsrækker ved universitetet, forelæsninger hvor ny viden blev formidlet bl.a. til de studerende, som en del af deres uddannelse”. (Friedman).

Benægtelsen af, at der var forskningsbaseret undervisning ved Middelalderens universiteter (som er typisk i den danske universitetshistoriedebat og som bl.a. kan ses hos Søren Kjörup), bygger på en efter min mening tvivlsom sondring mellem ”lærdom” og ”forskning”, hvor lærdom er en opfattelse af, at viden ”findes i forvejen”, mens forskning består i opfattelsen af, at viden er ”noget der skabes”. (Kjörup, p. 32ff). Kjörup sammenblander her to ting. Dels en *ontologisk* tese om verdens beskaffenhed, nemlig: at Verden er skabt (af Gud) færdig og en gang for alle; og dels en *epistemologisk* tese om beskaffenheden af vores erkendelse og viden om verden. De fleste lærde i Middelalderen var ganske klar over, at man ikke kan blande de to ting sammen, og at en accept af den ontologiske tese *ikke* implicerer et *bestemt* svar på, hvad viden er. Langt de fleste i universitetsmiljøet ville uden tøven have hævdet, at viden er ”noget der skabes og stadig må forbedres.”. (Kjörup, p. 34).³⁹ Naturligvis skete der ændringer og udviklinger i forskningsbegrebet – både i løbet af og måske især efter Middelalderen, men det må stå fast:

”at middelalderens forskere ikke var tilfredse med ”at videregive den traditionelle

³⁸ Igen må der advares mod for megen idyllisering. Der var store spændinger inden for Universitetsmiljøet. Dels mellem fakulteterne og dels mellem de ”sekulære” mestre og de, der kom fra munkeordnerne.

³⁹ Se Laursen om udviklingen af erkendelsesteorien i Middelalderen.

viden og dens dogmer”; de fleste betragtede det som deres pligt at producere ny viden og føre de faglige diskussioner et godt stykke videre. Altså: at forske.” (Friedman).

Den fundamentale teknik/ metode for al læring og tænkning ved Universiteterne var *Questio*-metoden.⁴⁰ I Middelalderens teologi er metode og indhold uløseligt sammenknyttet. *Questio*-metoden skyldtes ikke så meget Aristoteles som specielle karakteristika ved teologiens mest grundlæggende tekstbog, *Bibelen*. Hvis alt i *Bibelen* accepteres som sandt, hvad så med notoriske modsigelser? Og jo mere systematiske de teologiske diskussioner blev, jo mindre blev det muligt at ignorere disse modsigelser. Så gradvist blev *questio*-metoden ikke blot en metode til at *organisere* teologien, men en tænkemåde, som kunne bruges indenfor alle områder, og som formede undervisnings- praksissen ved Middelalderens universiteter. Grammatik og logik vedblev med at være begyndelse og fundament for al læring – den intellektuelle metodes primære kilder, og der hvor al undervisning startede.

I det store og hele var udviklingen og udbredelsen af tekstbøger et produkt af institutionaliseringen af Universitetet og dets curriculum i løbet af det 13. århundrede. Instruksen var kommentarer til *tekster*, og i løbet af århundredet udvikledes et standardiseret curriculum med obligatoriske tekster for hver disciplin og hvert fakultet.⁴¹

De væsentligste undervisningsmetoder var “*Læsninger*” og “*Disputationer*”. Tekster (eksamenspena) blev “*læst*” – eller forelæst, hvilket vil sige, at de blev udlagt og forklaret. Enten “*cursorie*”, hvor der blev givet en fremstilling af teksten uden nogen egentlig diskussion af dens problemer⁴², eller “*ordinarie*”, hvilket var en fremstilling af tekstens *mening* og gav anledning af fremstilling af gamle idéer og udvikling af nye i forsøget på at løse problemerne i teksten. Det vil sige, at “*læsning*” ved Middelalderens Universiteter *ikke* var en privat og passiv tilegnelse, men en aktiv og offentlig proces – ikke særlig

40 *Questiones*: Sidestilling af udsagn eller påstande som synes at modsige hinanden. Opdeling af et problem i en serie enkeltpørgsmål, hvortil der kan svares ”ja” eller ”nej”. Metoden indikerer også, hvordan artes efterhånden bliver afløst af en problemorienteret dialektik. “*Grammar was pre-eminent among the arts in the ninth century, dialectic in the twelfth century. The concept of the seven liberal arts existed only in the manu-als, and even there the definitions of the arts and even their number differed.*” (Contreni, 1988, p. 62).

41 Blandt de vigtigste tekster var Donatus og Priscian til grammatikken, Cicero til retorikken, Aristoteles til logikken og Boetius til musikken og aritmetikken. Se Sullivan.

42 Hvilket naturligvis også havde at gøre med det meget begrænsede antal bøger, så det var ganske enkelt nødvendigt at gøre eleverne bekendte med indholdet i teksterne, så ofte har det formet sig som en form for diktat.

meget forskellig vore dages forelæsninger. Læsninger bestod grundlæggende i at fremstille spørgsmål og argumenter, drage relevante distinktioner samt at referere til andre relevante kilder – de såkaldte “Auctoritates” – som simpelthen var forfattere, som ansås for at være relevante for den pågældende problemstilling.

Efter at den studerende i løbet af den første læsning havde nedskrevet teksten ville han i forbindelse med den næste forelæsning skrive noter i marginen efter forelæserens forklaringer. Normalt ville han skrive noter, som refererede til andre relevante værker i en bestemt passage nederst på siden, hvilket svarer til, hvad vi i dag kalder fodnoter. Når hele kurset var afsluttet ville studenten (ideelt) have en *tekstbog* med teksten, kommentarer og noter.

Hvor *questio* som litterær form grundlæggende er en monolog, er den i en ”*Disputation*” et redskab for genuin argumentation og modargumentation. Den almindelige *disputation* foregik under en mesters overvågning, og den var en øvelse og instruktion for *mesterens egne elever*. Mesteren udvalgte en eller flere teser, som skulle debatteres. *Disputationen* foregik normalt i to faser: 1) 2 elever – en som fungerede som opponent, dvs., som kritiker af tesen og en, som var respondent, som argumenterede for tesen og søgte at imødegå opponentens argumenter; 2) Mesterens egen opsummering og “determinering”. Denne form for *disputation* var helt almindelig og en del af lærerens pligter.⁴³

Mesterens rolle var primært at fungere som ”*supervisor*”, og hans væsentligste opgave var at påse, at eleverne havde opnået en bestemt viden og kompetence gennem deres evne til at kunne *demonstrere* deres evner til at anvende filosofisk metode – i praksis. Idéen bag dette byggede på en forståelse af, at en erhvervet kompetence i høj grad involverer en *praktisk* erfaring, som er demonstrerbar.

“The scholastic method, derived from the classroom disputations that characterized much medieval university instruction (and made it more interactive and risky than the sort we are used to), is the methodological essence of scholastic philosophy ...”. (Kretzmann & Stump, p. 6).⁴⁴

43 En ”determinering” (eller ”*responsio*” som det også kaldtes) var ganske enkelt lærerens eget forslag til en løsning af problemet. Han ville placere problemet i dets rette kontekst, drage de nødvendige begrebslige distinktioner og – først og fremmest – redegøre for de argumenter, der førte ham frem til løsningsforslaget. Han ville gennemgå de ”klassiske” og velkendte argumenter samt fremsætte nye. Det kan ikke gentages tilstrækkelig ofte, hvor utroligt lærerigt og opbyggeligt det er at skulle forsvare et synspunkt, man er fundamentalt uenig i og at kritisere ens yndlingspositioner.

44 En anden, og mere sjældne form for *disputation*, var *Quodlibetales*: *Disputation* om hvad som helst

En del universitetslektioner findes nedskrevet – enten som *reportatio* (elevnoter eller -kopier) eller som *ordinatio* (lærerens egen udgivelse). Langt de fleste bøger er tekstbøger, håndbøger eller tekniske manualer (især om logik og grammatik) eller introduktioner (fx til logik eller andre af artes-fagene). Deciderede monografier (dybtgående behandlinger af et enkelt emne) er sjældne, om end de findes, fx Aquinas' *De ente et essentia*.

Mange af de litterære arbejder anvender den tekniske stil, som er typisk for universitetsfremlæggelser. Der er ingen retorisk ("klassisk") ornamentik, men kun fokusering på den logiske argumentation.

".. Scholastic philosophy is hard and dry for much the same reason as a beetle is hard and dry: its skeleton is on the outside. Argument, the skeleton of all philosophy, has been on the inside during most of philosophy's history." (Kretzmann & Stump, p. 6).

"Bachelor" var lærlinge hos en "mester". Indtil man blev bachelor ("Svend") var man student eller læredreng ("puer"). Dernæst forventedes det, at man i stort omfang underviste sig selv. Den ideelle student tilbragte tiden med at studere i "Kollegiet" og på bibliotekerne. At studenterne var bekendte med bøger, ved vi fra bl.a. Chaucer's *Canterbury Tales*, hvor det siges om "*the clerk from Oxenford*":

"twenty bokes, clad in blak or reedl of Aristotle and his philosophye"; "But al that he mighte of his freendes hentel On bokes and on lerninge he it spent", "And gladly wolde he lerne, and gladly teche." (Chaucer, p. 8).

De relativt få notesbøger fra studenter, som er bevaret, viser, at de i den skolastiske periode tilsyneladende læste bøger som informationskilder med hovedvægten lagt på definitioner, som kunne kopieres og memoreres. De brugte dem sjældent som komplekse tekster, som krævede fordybelse, hvilket heller ikke er den store overraskelse i dette gennemført analytiske filosofiske miljø.⁴⁵

De væsentligste undervisningsredskaber ved Universiteterne var tekstbøger, inkl. de store og berømte *Summaer*. De var af deres forfattere beregnet på at viderebringe et fuldstændigt overblik over al den tilgængelige viden samt en metode til at forstå denne. Blandt de

(de quolibet) rejst af hvem som helst (a quolibet). Disse var for studenter fra hele universitetet, og de tog udgangspunkt i et problem, som blev rejst "ex auditorio" og debatteret af to studerende. Herefter opsummerede mesteren argumenterne på begge sider og determinerede, dvs., han foreslog sin egen løsning, hvilket så ofte gav anledning til at rejse nye spørgsmål.

⁴⁵ Se fx Pilz.

mest indflydelsesrige var Petrus Lombardus' *Liber Sententiarum IV* (ca. år 1150), Gratians *Decretum (Concordantia canonum discordantium)*, (ca. år 1140 – om kanonisk ret), og Petrus Comestors *Historia Scholastica* (ca. år 1170). Måske er det intet sted tydeligere at erkende periodens filosofiske grundlag. Sådanne Summaer giver fuldstændig god mening, hvis man antager, at verden er skabt færdig en gang for alle, og at det er vores opgave at udrede alle de forskellige sammenhænge og årsagsmæssige relationer i denne verden. Det er blot et spørgsmål om at bruge vort intellekt og vores fornuft på den rette måde og at lære de præcise grænser at kende, indenfor hvilke vi trygt kan stille fornuftige spørgsmål. Al logik starter basalt set med et spørgsmål, og hvis vi på den korrekte slutningsmåde følger kæden af spørgsmål tilbage til de første principper – eller årsager, vil vi ikke kunne blive ført på vildspor i vore forsøg på at finde de sande svar. Derfor giver det også god mening at al højere uddannelse må tage udgangspunkt i at opnå en praktisk kompetence i den ene ting: *Hvad vil det sige at stille et godt spørgsmål?*

Lærebøgerne udspringer af lærergerningens praktiske behov. Det er skolebøger, som dog *også* er rettet udad – mod verden, som et forsøg på at lave en forsoning mellem uoverensstemmelser mellem fortidens traditions-overlevering og nutidens videnskab. Universitetet passede perfekt til studenternes professionelle behov. De gav fremragende træning til ”klerke” (i den bredeste betydning af ordet), til notarer, sekretærer, civile og kanoniske jurister, læger og til den intellektuelle elite samt til teologer og filosoffer.⁴⁶ Samfundet som helhed profiterede også enormt af deres professionelle tjenester, deres rådgivning, administrative og diplomatiske evner og fra deres idéer.

Men i løbet af 13. og 14. århundrede gik den frugtbare udvikling omkring universiteterne dog stort set i stå. En række faktorer var skyld heri. For det første kom universiteterne allerede i begyndelsen af det 13. århundrede under det teologiske fakultets kontrol. Det teologiske fakultet udviklede samtidig en forsigtig og udpræget konservativ – endog fjendtlig – holdning til filosofien og filosofisk-logisk argumentation, generelt. Det betød, at alle studier i et vist omfang blev ”rettet ind” i forhold til en doktrinær teologi.

Der skete også efterhånden en gradvis og relativ indsnævring af universitetets sociale basis, hvilket betød færre fattige studerende samt en udbredt grad af nepotisme. Det betød igen, at universiteterne gradvist blev mindre åbne og gav relativt færre karrieremuligheder. Denne mindre åbenhed hang også afgørende sammen med den stigende nationalisering, hvilket influerede på hele det akademiske miljø, som gradvist mistede sit før så karakteristiske internationale præg. Der grundlagdes deciderede nationale/ regionale universiteter, hvor

46 En klerk er et medlem af den gejstlige stand – udstyret med særlige rettigheder og pligter.

udlændinge var afskåret fra stillinger, ledende positioner og endog studiepladser.

Afgørende var det også at universiteterne gradvist mistede en stor del af deres grundlæggende friheder og privilegier, og først og fremmest mistede man det retslige selvstyre/autonomi. Dermed blev universiteterne også økonomisk afhængige.⁴⁷

Alt dette indebar, at universiteterne i stigende grad blev træningspladser for *praktiske karrierer i Statens tjeneste* (offentlige administratorer) og *centre for social opdragelse og styring*, som skulle træne og danne samfundets fremtidige ledere – nu først og fremmest adelens børn. Hermed kom universiteterne til at stå som symboler på overklassens monopol, på magt og som de ideologiske vogter af religiøs ortodoksi.⁴⁸ I stedet blev opgaven med at forøge den menneskelige viden overladt til *humanisterne* og *akademierne*, som intet havde med universiteterne at gøre. De var forfattere, free-lance skribenter, administratorer, huslærere, privatfinansierede forskere, etc..

Selv om universitetsstrukturen vedblev med at eksistere, synes den at være stagneret, og selv om universiteterne i et vist omfang var i stand til at inkorporere en række nye – især litterære – fagområder, blev især naturvidenskaberne aldrig for alvor integreret i universiteterne. Hermed forsvandt også al den spændende og nytænkende filosofi fra universiteterne i en godt 400-årig periode.

Afslutning

Middelalderens universitet indfanger en kerne i ethvert begreb om uddannelse og læring – hvad enten det er skolastisk eller non-skolastisk – nemlig: det at videregive den viden man har modtaget fra tidligere generationer til den yngre generation. Den Middelalderlige ”skolar” var relativt bevidst om sin opgave som *mediator mellem fortiden og fremtiden*. Det Middelalderlige universitet bevarede og tilpassede lærdommen fra den græske og arabiske fortid og videregav arven i en kontinuerlig ”*stream of learning*”. Ellers ville den arv sandsynligvis være gået tabt som så meget andet. Samtidig var de fleksible (og effektive) nok til at inkorporere nye idéer og dermed gøde jorden for vore moderne idéer og læringspraksisser. Men nogle ting blev definitivt forandret i denne overgang, og nogle elementer i det Middelalderlige læringsparadigme gik uigenkaldeligt tabt. Selv nogle elementer vi i dag kunne finde særdeles brugbare.

⁴⁷ Paris’ Universitet kom under Parlamentets jurisdiktion i år 1446 og mistede strejkeretten i år 1499.

⁴⁸ Fx specialiserede Sorbonne sig i heksejagt. (LeGoff, p. 148).

Litteratur

Baldwin, John W.: "Master at Paris from 1179 to 1215: A Social Perspective", i Benson, Robert L. & Giles Constable (red.): *Renaissance and Renewal in the Twelfth Century*, Clarendon Press, Oxford, 1982, pp. 138-172

Beaujouan, Guy: "The Transformation of the Quadrivium", i Benson & Constable (red.): *Renaissance and Renewal in the Twelfth Century*, Clarendon Press, Oxford, 1982, pp. 463-487

Bullough, Donald: *The Age of Charlemagne*, Paul Elek Limited, London, 1973

Butler, C.: *Benedictine Monachism. Studies in Benedictine Life and Rule*, Longmans, Green and Co., London, 1919

Chaucer, Geoffrey: *The Canterbury Tales*, Wordsworth Poetry Library, 1995

Colish, Marcia L.: *Medieval Foundations of the Western Intellectual Tradition. 400 – 1400*, Yale University Press, New Haven and London, 1997

Contreni, John J.: *The Cathedral School of Laon from 850 to 930. Its Manuscripts and Masters*, Münchener Beiträge zur Mediävistik und Renaissance-Forschung, München, 1978

Contreni, John J.: "Schools, Cathedral", *Dictionary of the Middle Ages, Vol. 11*, Charles Scribner's Sons, New York, 1988

Evans, Joan (red.): *The Flowering of the Middle Ages*, Thames and Hudson, London, 1966

Friedman, Russell L., "Middelalderens forskningsbaserings", *Forskerforum 117*, sept. 1998, p.18

Gabriel, Astrik L., "Universities", i: *Dictionary of the Middle Ages, Vol. 12*, Charles Scribner's Sons, New York, 1989, pp. 282-300

Grabmann, Martin: *Die Geschichte der scholastischen Methode. Vol. I – II*, Benno Schwabe & Co. Verlag, Basel/ Stuttgart, 1961

Häring, Nikolaus M.: "Commentary and Hermeneutics", Benson & Constable (red.): *Renaissance and Renewal in the Twelfth Century*, Clarendon Press, Oxford, 1982, pp. 173-

Kjørup, Søren: *Menneskevidenskaberne. Problemer og traditioner I humanioras videnskabsteori*, Roskilde Universitetsforlag, 1996

Koch, Hal: "Kirken i Middelalderen", i Norvin, William og A Olsen: *Gyldendals Danmarkshistorie, II. Bind, Middelalderen*, Gyldendals Boghandel, Nordisk Forlag, København, 1938, pp. 465-588

Kretzmann, Norman and Eleonore Stump: "Introduction", i Kretzmann, N. and E. Stump (red.): *The Cambridge Companion to Aquinas*, Cambridge University Press, 1993, pp. 1-11

Laistner, M. L. W.: *Thought and Letters in Western Europe*, Methuen and Co. Ltd, London, 1931, 1957

Lattin, Harriet P.: *The Letters of Gerbert with his Papal Privileges as Sylvester II*, Columbia University Press, New York, 1961

Laursen, Henning H.: "Veje til mennesket – et forsøg (1. del)", Bonderup Dohn, Nina og F. Lebech (red): *Hvad er filosofihistorie? Mindeskraft for Jobs. Østergaard Petersen*, Forlaget Philosophia, Århus, 1999, p. 141-171

Leach, A. F.: *The schools of medieval England*, Methuen & Co. Ltd., London, 1915

Le Goff, Jacques: "The Universities and the Public Authorities in the Middle Ages and the Renaissance", I: *Time, Work, & Culture in the Middle Ages*, The University of Chicago Press, Chicago and London, 1980, pp.135-149

Lindberg, David C.: *The Beginnings of Western Science*, The University of Chicago Press, Chicago and London, 1992

Marenbon, John (1987): *Later Medieval Philosophy (1150-1350). An Introduction*, Routledge, London and New York, 1993

Münster-Swendsen, Mia: "Man må være lærd", *Magasinet Humaniora*, februar 2005, p. 17-19

Pedersen, Olaf: *Studium Generale. De europæiske universitetes tilblivelse*, Gyldendal, København, 1979

Piltz, Anders: *Studium Upsalense. Specimens of the Oldest Lecture Notes Taken in the Mediaeval University of Uppsala*, Acta Universitatis Upsaliensis. C: 36, Uppsala, 1977

Rashdall, Hastings: *The Universities of Europe in the Middle Ages. Vol. I*, (red.: F.M. Powicke and A.B. Emden), Oxford University Press, 1936

Rouse, Mary: "Florilegia", i: *Dictionary of the Middle Ages. Vol. 5*, Charles Scribner's Sons, New York, 1985, pp. 109-110

Skinner, Quentin: "Political Philosophy", i Q. Skinner & E. Kessler (red): *The Cambridge History of Renaissance Philosophy*, Cambridge University Press, 1988, pp. 389-452

Southern, Richard W.: *Ridder og Klerk. Middelalderen i støbeskeen*, Rosenkilde og Bagger, København, 1962

Sullivan, Larry E.: "Textbooks!", I: *Dictionary of the Middle Ages, Vol. 11*, Charles Scribner's Sons, New York, 1988, pp. 688-693

Ullmann, Walter: *The Carolingian Renaissance and the Idea of Kingship*, Methuen & Co. Ltd., London, 1969

Wagner, David L.: *The Seven Liberal Arts in the Middle Ages*, Indiana University Press, Bloomington, 1983

Wieruszowski, Helene: *The Medieval University. Masters, Students, Learning*, An Anvil Original, D. van Nostrand Company, Inc., Princeton, New Jersey, 1966

Wolff, Philippe (1968): *The Awakening of Europe*, Penguin Books, 1985

www.fordham.edu/halsall/source/carol-baugulf.html

www.newadvent.org/cathen/ Opslag: *Pope Sylvester II*