من الإرث الروماني إلى الجامعات: تحوّلات البنية التعليمية في أوروبا حتى نهاية العصور الوسطى
From Roman Legacy to Universities: Transformations in the Educational Structure of Europe until the End of the Middle Ages

أ. د. ايناس سعدي عبدالله
Prof. Dr. Inas Saadi Abdullah
أستاذ التاريخ الحديث والمعاصر
كلية الآداب/ الجامعة المستنصرية
enas1920@uomustansiriyah.edu.iq

أ. د. أسامة عدنان يحيى
Prof. Dr. Usama Adnan Yahya
أستاذ تاريخ الحضارات القديمة
كلية الآداب/ الجامعة المستنصرية
usamaadnan@uomustansiriyah.edu.iq

المقدمة

شهدت أوروبا الغربية، من أواخر العصور القديمة إلى بداية العصر الجامعي، تحولاً عميقاً في طبيعة التعليم وبنيته؛ إذ انهار النظام الكلاسيكي مع أفول السلطة الرومانية، ليحلّ محلّه نموذج تعليمي جديد تقوده الرهبنة المسيحية. وقد أصبحت الأديرة والمدارس الأسقفية مؤسسات مركزية للتعليم، قائمة على رؤية لاهوتية تهدف إلى تهذيب النفس وإخضاع الفرد لمتطلبات الإيمان، أكثر من سعيها لتنمية العقل أو إعداد الإنسان للحياة العملية. وقد استمر هذا النموذج الديني قروناً، قبل أن تبدأ ملامح التغيير بفعل الاحتكاك الثقافي وتطور الحاجات الاجتماعية، ما وسّع من دوائر المعرفة، دون أن تُفقد الكنيسة هيمنتها، إذ سعت إلى احتواء كل تحول ضمن رؤيتها العقائدية. وفي هذا السياق، تعددت أنماط التعليم وفق الانتماء الطبقي والجغرافي والنوعي: فبقي التعليم الرهباني محافظاً ومنغلقاً، في حين نشأت أنماط تعليمية محدودة في بلاطات النبلاء والبيوت الحرفية، بينما خضع تعليم الفتيات لوظائف دينية أو اجتماعية تحددها السلطة الذكورية.

يسعى هذا البحث إلى دراسة بنية التعليم ومراحله في أوروبا ما قبل الجامعات، بالتركيز على الإطار المؤسسي الذي حكم المعرفة في تلك المرحلة، وتحليل طبيعة العلاقة بين التعليم والسلطة، ودراسة التحولات التي

مهدت لنشوء النمط الجامعي لاحقاً. كما يُعنى بتحليل الأدوار المتباينة التي اضطلعت بها الأديرة، والأسقفيات، والبلاطات الإقطاعية، والمجالس المحلية، في تشكيل ملامح التعليم الغربي الوسيط، من خلال رصد تطوّره الزمني، وتنوّع مراحله، وتباين مستوياته، وتفاوت فرصه بحسب الطبقات والأنواع الاجتماعية. ويستند البحث في ذلك إلى جملة من المصادر الأوروبية والعربية، متّبعاً منهجًا تاريخيًا نقديًا يوازن بين الرؤية المؤسسية والتجربة الاجتماعية للتعليم، في محاولة لفهم أحد أهم التحولات المعرفية التي أسست للمجتمع الأوروبي الحديث.

الكلمات المفتاحية: روما–تعليم–مدارس–الفنون السبعة–الجامعات

Abstract.

This study explores the transformation of education in Western Europe from late antiquity to the rise of the university model. Following the collapse of Roman authority, Christian monasticism became the dominant educational framework, with monasteries and episcopal schools serving as key institutions. Rooted in a theological vision, this system prioritized moral discipline over intellectual or practical training.

Despite its longevity, this model gradually evolved under the pressure of cultural contact and shifting social needs, though the Church maintained control by containing change within its doctrinal boundaries. Educational forms diversified along class, gender, and regional lines: monastic learning remained closed, while noble courts and artisan households offered limited alternatives; girls' education was largely functional and patriarchally defined.

The research investigates the institutional foundations and social dynamics of pre-university education, analyzing the roles of monasteries, bishoprics, feudal courts, and local councils. Through a critical historical methodology and a range of European and Arabic sources, the study traces how these structures shaped access to knowledge and contributed to one of the pivotal intellectual transitions that laid the groundwork for modern European societ

Keywords: Rome– Education– Schools– The Seven Liberal Arts– Universities

1.من الإرث الروماني إلى النظام الكنسي: الملامح العامة للتعليم في أوروبا الغربية

ساهمت المراجعات الحديثة للأدبيات التاريخية في تقويض الصورة النمطية التي اعتبرت العصور الوسطى فترة جهل وظلام، إذ بيّنت هذه المراجعات أن التعليم لم يكن غائباً آنذاك، بل كان حاضراً ومتطوراً في سياقات مختلفة رغم الصراعات والاضطرابات السياسية. وقد أدّى الانخراط في البحث عن المعرفة، حتى في ظل العنف، إلى تعزيز مكانة التعليم كوسيلة لفهم الوجود، مما يضفي على هذه المرحلة طابعًا مؤسِّساً لا مجرد مرحلة انقطاع حضاري. ولا يمكن فهم التحول الثقافي في أوروبا دون الإقرار بأهمية الإرث التربوي في العصور الوسطى، إذ مهّد هذا الإرث لانطلاقة عصر النهضة لاحقاً. وقد ارتبط التعليم في تلك المرحلة ارتباطاً وثيقاً بالثقافتين الإغريقية والرومانية، من خلال تفاعل المسيحية مع هذين التقليدين وتأثرها بهما، مما شكّل أساساً لنهج تعليمي مزدوج الأبعاد: ديني وفلسفي (Rentzi, 2021, pp. 107–108)

شكّل الإرث التربوي الإغريقي–الروماني المرجع الأول للتصورات التعليمية في أوروبا الغربية، قبل أن تعيد الكنيسة توجيهه ضمن منظومة دينية جديدة. وبين هدف تنشئة المواطن في العالم الكلاسيكي، وتشكيل المؤمن في المجتمع المسيحي، تغيّر التعليم من حيث محتواه وطبيعة السلطة المعرفية التي تنتجه. وقد تميز النظام التربوي الهلنستي بالصرامة في تدريب الجسد والفكر، وتدرّج عبر مراحل تبدأ بالتعليم العائلي وتصل إلى اللقاءات الفلسفية. ومنذ القرن الثالث قبل الميلاد، تأثرت الثقافة الرومانية بشدة بالإغريق، لكن الرومان منحوا التعليم طابعاً عملياً أكثر وضوحاً، فوظّفوه في خدمة المصالح العسكرية والسياسية (Bodrožić, 2017, p. 151; Pascal, 1984, pp. 351–355; Poynton, 1934, pp. 1–12)

شهدت أوروبا في العصور الوسطى تحولاً جوهرياً في طبيعة التعليم، حيث تأثرت المؤسسات التعليمية بالغزوات التي اجتاحت الغرب في القرن الخامس الميلادي، بدءً بسقوط روما على يد القوط الغربيين (Goths) بقيادة ألاريك (Alaric) عام 410، ثم الوندال بقيادة جنسريك(Genseric) عام 455، وصولاً إلى زوال الإمبراطورية الرومانية الغربية نهائياً عام 476. وقد تسببت هذه الغزوات في تفكك النظام السياسي والاجتماعي، مما أدى إلى انهيار التعليم العام نتيجة غياب المؤسسات الضامنة. وفي بعض مناطق أوروبا لم يكن انهيار الإمبراطورية الرومانية هو العامل الوحيد لتفكك المؤسسة التعليمية بل عوامل أخرى. ففي إسبانيا، على سبيل المثال، وبعد انحلال المؤسسات التعليمية ذات الأصل الروماني، شهد عهد أمالاريكو(Amalarico)(507–539م) تنظيماً للدراسات التي اعترفت بها المجامع الكنسية، مثل مجمع طليطلة(Toledo) الثاني (527م) والرابع (633م). ولكن مع الغزو العربي، تراجع نشاط هذه المدارس، لكنها لم تختفِ بالكامل (Barea and Gutierrez, 2012, p. 4408)

في هذا السياق، يصوّر أندرياس كايزر(Andreas Kaiser) الأديرة بوصفها الملاذ الأخير للمعرفة، حيث تبنّت نموذجاً تربوياً صارماً، يقوم على الخوف من الله والانضباط الأخلاقي، في ظل تراجع الأدب والفنون

واستبعاد النصوص الكلاسيكية، باستثناء بعض التعليم الموسيقي والأبجدي. ورغم الطابع الحربي للشعوب الغازية، فإنها لم تكن معادية للثقافة القديمة، بل أظهرت احتراماً للإرث الإغريقي–الروماني، مما أسهم في بقاء الاهتمام بالتعليم حيًا. وقد تطور التعليم في هذه المرحلة على أساس المفاهيم التربوية التي أُرسيت في العصور السابقة، وخاصة في الإمبراطورية الرومانية، حيث كان النظام التعليمي في المدن الكبرى مدعوماً من الدولة. وقد تميز بمستويين: ابتدائي يُركّز على القراءة والنحو والحساب والموسيقى، وعالٍ يشمل البلاغة والخطابة والدراسات القانونية والفلسفية. ومع نهاية القرن الخامس، اختفت مدارس البلاغة، لكن المدارس العلمانية التي سارت على النهج الروماني استمرت في بعض مناطق گاليا(Gallia)(فرنسا) وإيطاليا حتى نهاية القرن السادس. ومع تغلغل الجماعات البربرية في النسيج الثقافي والاجتماعي، دخلت عناصر جديدة على التربية، مثل ألعاب الحرب والصيد، مما أدى إلى مزيد من الابتعاد عن النماذج التعليمية الكلاسيكية، ومهّد تدريجيًا لتحوّل التعليم إلى إطار رهباني تقوده الكنيسة (Rentzi, 2021, p. 109; Bodrožić, 2017, pp. 152–153) (العدوي، 1961، صفحة 159؛ عاشور، 2009، الصفحات 119–120).

مع انتشار المسيحية في القرون الأولى الميلادية، بدأت ملامح نظام تعليمي جديد تتشكّل، يقوم على أسس دينية وروحية مغايرة لما عرفه العالم الكلاسيكي. والحقيقة ظهرت أولى المدارس ذات الطابع الديني المسيحي مع حلول القرن الثاني الميلادي، مما مثّل نقطة تحوّل في بنية التعليم داخل المجتمعات المسيحية (Rentzi, 2021, pp. 107–108). من جانب آخر لم تُحدث المسيحية، رغم سقوط الإمبراطورية الغربية، قطيعة تامة مع التقاليد التعليمية الإغريقية–الرومانية، بل استوعبت كثيراً من مفاهيمها ومناهجها، مع تنقيتها مما يتعارض مع التوحيد أو يتصل بالأساطير الوثنية. وقد اقتصر التحول الجوهري على إعادة تعريف قيم الإنسان والتنشئة في ضوء العقيدة الجديدة. ورغم بروز تيار رافض للثقافة الكلاسيكية، إلا أن الاتجاه المعتدل غلب في النهاية، مما أفضى إلى حوار خصب بين المسيحية والفلسفة. وأسهم آباء الكنيسة، رغم تركيزهم على المسائل اللاهوتية، في بلورة قيم وتوجيهات تربوية شكّلت الأسس الأولى للتنشئة المسيحية. كما لم يكن استبعاد النصوص الكلاسيكية من المؤسسات التعليمية المسيحية نتيجة توجّه أيديولوجي صريح، بل غالباً ما فرضته الضرورات المادية وظروف المرحلة. وقد أُعيد نسخ عدد من الأعمال الكلاسيكية في الأديرة، وهو ما ينفي فرضية الإقصاء الثقافي الواعي. كما حظيت العلوم الإنسانية والمنطقية بقبول واسع، ما دامت لا تتعارض صراحة مع العقيدة، في حين استُبعد ما يروّج للأساطير أو العبادات الوثنية. فضلاً عن ذلك لم تسعَ الكنيسة إلى إقصاء الفلسفة أو العلوم الإنسانية، بل وظّفتها لتعزيز منظومتها الأخلاقية، وحرصت على تقنين ما يُدرس بما يخدم التصورات اللاهوتية. وقد استخدم آباء الكنيسة المفاهيم الكلاسيكية في صياغة البنى اللاهوتية الجديدة. ورغم بعض الأصوات التي دعت إلى رفض الثقافة الوثنية مثل تيتيان(Titian) وترتوليان(Tertullian)، فإن الاتجاه الغالب داخل الكنيسة كان منفتحاً على الإرث الهلنستي، وسعى إلى إعادة توظيفه ضمن رؤية مسيحية. فعلى سبيل المثال، أقرت

الكنيسة تدريس الفنون الحرة (Artes Liberales)، وهي الفنون التي كانت تُدرَّس سابقاً في المدارس الوثنية، ولكنها أُعيد تقديمها بأسس مسيحية، لأنها اعتُبرت أدوات أساسية لفهم الكتاب المقدس. كما ساهمت المؤسسات الكنسية والديرية في نقل النظم التعليمية الرومانية إلى العالم المسيحي، مع تعديل الأفق المعرفي دون إلغاء الشكل المؤسسي القديم. فعلى الرغم من تدهور الدراسات الكلاسيكية مع توسّع الكنيسة، فإن نظم التعليم الرومانية ظلت قائمة في المدارس التي انتظمت داخل الأديرة، دون تغيير كبير في بنيتها التنظيمية، وإن تغيّر مظهرها العام. وكان من أوائل المفكرين المسيحيين الذين صاغوا هذه الرؤية التربوية مارتيانوس كاپيلا (Martianus Capella)، وهو نحوي من القرن الخامس الميلادي، إذ حدّد لأول مرة الفنون السبعة الحرة التي تشمل: النحو (Grammatica)، البلاغة (Rhetorica)، المنطق (Dialectica)، الحساب (Arithmetica)، الهندسة (Geometria)، الفلك (Astronomia)، والموسيقى (Musica). كذلك كان أبرز الأمثلة على هذا التوظيف، ما قام به أنيسيوس مانليوس سيڤرينوس بويثيوس (Anicius Manlius Severinus Boethius)(حوالي 475–525)، الذي سعى إلى حفظ التراث الكلاسيكي، ولا سيما الفلسفة، ونقل معارفه إلى العصور الوسطى. فقد ترجم مؤلفات أرسطو، مثل الـ أورگانون(Organon)، إلى اللاتينية، وصاغ مفاهيم لاهوتية باستخدام مصطلحات فلسفية مستمدّة من الفكرين الأفلاطوني والأرسطي. وأسهم في وضع الأسس الأولى للفلسفة المدرسية(Scholasticism)، مستنداً إلى رؤية مسيحية ودعم من الكنيسة في روما. كما اهتم بـ الفنون الحرة(artes liberales)، وعمل على تعريف مفاهيم مثل السعادة، والشخصية، والأبدية. وقد استفاد بويثيوس من انفتاح الملك ثيودريك العظيم(Theodoric the Great)(454–526)، لا سيما خلال زيارته إلى روما سنة 500، حيث استُقبل رسمياً من البابا والشعب. وقد تعهّد الملك بالحفاظ على النظام الاجتماعي، مما أتاح لـ بويثيوس متابعة مشروعه في نقل التراث العلمي والفلسفي الاغريقي إلى اللاتينية. وقد أدرك بويثيوس القيمة المعرفية للفنون الحرة، فاقترح تصنيفًا ثنائيًا يقسمها إلى: ثلاثية عقلية (Trivium) تضم النحو، البلاغة، والمنطق؛ ورباعية علمية (Quadrivium) تضم الحساب، الهندسة، الفلك، والموسيقى. وقد واصل تلميذه فلاڤيوس ماگنوس أوريليوس كاسيودوروس (Flavius Magnus Aurelius Cassiodorus) (حوالي 485–585) مشروع بويثيوس، فأسّس دير ڤيڤاريوم(Vivarium) في كالابريا، حيث تخصّص الرهبان في نسخ المخطوطات. كما وضع عملًا بعنوان المقدمات في الآداب الإلهية والزمنية(Institutiones divinarum et saecularium litterarum)، قدّم فيه برنامجاً تعليمياً يبدأ بالعلوم الحرة ثم يتجه بعد ذلك نحو التعليم اللاهوتي. وقد اعتمد كاسيودوروس في هذا البرنامج على الربط بين المعارف الدنيوية والمدنية من جهة، وبين اللاهوت من جهة أخرى. وقد جمع مؤلفات لآباء الكنيسة، ونقل مخطوطات اغريقية من القسطنطينية لترجمتها، ما جعله إلى جانب بويثيوس من أبرز الناقلين للإرث الروماني إلى السياق المسيحي الوسيط، ومن الثابت أن كتب النحو التي اعتمد عليها طلاب القرن السابع كانت كتابات دوناتوس (Donatus) وسيرڤيوس (Servius)، وهما من علماء القرن الرابع، وكلاهما وثني؛ في

حين ظل كتاب پرسكيان (Priscian) عن "قواعد النحو"، الذي ألّفه باللاتينية حوالي عام 500م في ثمانية عشر جزءًا، يُمثّل المرجع الأول في ذلك العلم (Bodrožić, 2017, pp. 152–158) (عاشور، 2009، الصفحات 119–121؛ خطاب، 1933، الصفحات 180–181؛ مدني، 1973، صفحة 293؛ يوسف، 1984، صفحة 337؛ شيڤيل، 1952، صفحة 56)

2. الرهبنة والتعليم: النموذج الديري في العصور الوسطى

تمثّلت السمة الأبرز في الحياة التعليمية لأوروبا خلال العصور الوسطى في تبني نموذج الرهبنة المسيحية، الذي أصبح الشكل المؤسسي الرئيس للتعليم بين القرنين السادس والثالث عشر الميلاديين. وقد بُني هذا النموذج على أربعة مرتكزات أخلاقية رئيسية: الزهد، والفقر، والطهارة، والطاعة. مثّلت هذه المبادئ أسساً لمنظومة تربوية صارمة، هدفت إلى تهذيب النفس وتعزيز القيم الروحية، وتم إعلاء قيمة الانضباط الجماعي مقابل الفردية، التي اعتُبرت نتاجًا للاضطرابات الاجتماعية السابقة. وقد اعتمدت المدارس الرهبانية، والتي انتشرت داخل الأديرة، على القراءة والحفظ والنسخ اليدوي للكتب، نظراً لغياب وسائل الطباعة. كما خصّصت الأديرة قاعات للقراءة والمخطوطات وأُنشئت فيها مناطق مخصصة للنسخ تُعرف باسم الإسكريبتوريوم(Scriptorium). وكانت هذه المدارس المصدر الوحيد للتعليم أوروبا، نظراً لغياب التعليم العام، مما أبقى الغالبية الساحقة من السكان خارج نطاق المعرفة المنظمة. وبهذا أصبحت الأديرة نواة ثقافية أساسية للحياة الدينية وحفظ التراث الإنساني في ظل غياب أي دعم مؤسسي خارجي (Rentzi, 2021, p. 110) (العدوي، 1961، صفحة 159؛ يوسف، 1984، الصفحات 171–172).

رغم هذه الأهمية المحورية للأديرة في حفظ المعرفة، فإن نموذج التعليم الرهباني حمل مظاهر قصور بنيوي واضحة. فقد قام على الانعزال عن المجتمع والدولة، وأهمل تمامًا البُعد المدني أو الاقتصادي للتعليم، حيث لم يُعتبر التعليم غاية بحد ذاته، بل أداة للضبط السلوكي، وانحصر محتواه في النصوص اللاهوتية على حساب باقي فروع المعرفة. كما أفرز النموذج بيئة تعليمية صارمة، اعتمدت على التأديب الجسدي والمعنوي، وهدفت إلى تطويع الفرد للتوبة والطاعة، مما أدى إلى تغييب التفكير النقدي، وغياب أي اعتبار خاص للطفل، الذي وُضع في موقع متدنٍ داخل البناء الاجتماعي. كما شاعت ثقافة الضبط داخل الأسرة وخارجها كامتداد مباشر للتصورات اللاهوتية الصارمة. ومع ذلك، فقد أتاح هذا النموذج لبعض أبناء الطبقات الدنيا فرصة التعليم، بل ومكّن بعضهم من التدرج في السلك الكنسي، رغم أن هذا الانفتاح المحدود لم يكن موجّهاً لتحقيق عدالة اجتماعية، بل لخدمة القوة الكنسية (Rentzi, 2021, p. 109)

ظلت المدارس في أوروبا حتى عام 600م تهيّئ تعليماً ابتدائياً عاماً يهدف إلى إعداد الأفراد للحياة العملية. غير أنها سرعان ما تحوّلت تحولاً جذرياً إلى مؤسسات متخصصة في إعداد رجال الدين للمستقبل، نتيجة تغيّر طبيعة السلطة وانسحاب التعليم من المجال العام إلى الهيكل الكنسي. ويُلاحظ أن الشعوب الجرمانية،

بخاصة، أظهرت نفوراً قوياً من التعليم، حتى إن ثيودريك العظيم(Theodericus Magnus)(493–526م)، ملك القوط(Goths) الشرقيين، أصدر قراراً منع بموجبه إرسال أبناء القوط إلى المدارس، محتجّاً بأن الصغار الذين ينشؤون على الخوف من عصا المعلم، لن تكون لديهم في المستقبل الشجاعة الكافية لمواجهة السيوف والرماح. وهكذا، مع نهاية القرن السابع، كان التعليم في أوروبا قد أصبح دينياً صرفاً، مقتصراً على مدارس ديرية وأسقفية، واستمر الوضع كذلك حتى القرن الثاني عشر (عاشور، 2009، صفحة 121)

وعلى الرغم من التغيرات الجذرية التي طالت مضمون التعليم وأهدافه، فإن الانتقال من التعليم الكلاسيكي إلى تعليم العصور الوسطى لم يكن مفاجئًا في بنيته التنظيمية أو أساليبه، بل كان تحولاً تدريجيًا في روحه ومحتواه. فقد بدأت هذه الثورة المفصلية حوالي عام 600م، حين ازداد نفوذ البابوية في توجيه التعليم ورسم سياساته، فأصبح التركيز موجّهاً نحو الكتاب المقدس(Biblia Sacra) واللاهوت المسيحي، وهو ما أفضى إلى تهميش حاد للدراسات الإنسانية، التي كافحت طويلاً من أجل الحفاظ على وجودها في وجه تيار كنسي جارف. فقد اقتصرت المدارس الأسقفية والديرية على تدريس اللاهوت، والموسيقى الدينية، والكتاب المقدس، وسير القديسين المفعمة بالمعجزات والخرافات، بحيث بات التعليم مكرّساً لإعداد النشء ليكونوا من رجال الدين فقط. بل إن البابا گريگوريوس الأول(Gregorius Magnus)(590–م604)، اشتهر بكراهيته الشديدة للأسلوب البلاغي الكلاسيكي، وتفضيله للاتينية الدارجة(Latinitas Vulgaris)، إلى جانب قناعته العميقة بعدم جدوى أية دراسة لا تسهم في فهم العقيدة المسيحية (العدوي، 1961، صفحة 159؛ عاشور، 2009، الصفحات 121–122؛ يوسف، 1984، الصفحات 336–337).

في الوقت الذي خفت فيه نور المعرفة في معظم أرجاء أوروبا، كانت إيرلندا تحتفظ بجذوة ثقافية نادرة، تشكلت في سياق رهباني منعزل عن الاضطرابات السياسية للقارة، مما سمح لها بلعب دور مركزي في حفظ التراث القديم. وهكذا، لم يُقدَّر للبذور الثقافية الرفيعة والدراسات الإنسانية أن تبقى إلا في إيرلندا(Hibernia)، التي احتضنت أديرتها شعلة المعرفة، ثم بثّتها نحو كالدونيا(Caledonia)(اسكتلندا)، ونورثمبريا(Northumbria)، ثم سائر أنحاء إنگلترا(Anglia). ولم تلبث أن امتدت هذه الحركة العلمية إلى عمق القارة، عبر المؤسسات والأديرة الإيرلندية التي تأسست في گاليا الفرنكية(Gallia Francica), وألمانيا(Germania), ولومبارديا(Langobardia), ولا سيما دير سانت گال(Sanctus Gallus) ودير بوبيو(Bobium) (عاشور، 2009، الصفحات 160–163)

لم تكن البعثات التبشيرية التي خرجت من بريطانيا إلى القارة مجرد أدوات لنشر الدين، بل أصبحت قنوات تعليمية فاعلة ساهمت في إعادة بعث الحياة العلمية، لا سيّما من خلال رجال دين مثقفين ومؤسسات تعليمية جديدة. وكان من المحتمل أن تقضي الحركة البندكتية(Ordo Sancti Benedicti) على هذا الإشعاع العلمي، لولا جهود القديس بونيفاس(Sanctus Bonifatius) (توفي 755)، وزملائه من رجال البعثات التبشيرية الذين

غادروا إنجلترا إلى القارة الأوروبية. ورغم أن هدفهم الأساسي كان نشر العقيدة الكاثوليكية، فإن هذا الهدف لم يكن ليتحقق من دون أن يحصل رجال الدين على قدر من الثقافة اللاتينية، إذ كانت اللاتينية هي لغة الكنيسة الغربية. وهكذا يُعزى الفضل إلى الأديرة التي أسسها بونيفاس في فولدا(Fulda) وهرسفلد(Hersfeld)(في المانيا)، وإلى المدارس الديرية والأسقفية التي أنشأها أو أعاد إحياءها، في إنقاذ الحياة العلمية في العصور المظلمة، وتمهيد الطريق أمام الإصلاح المدرسي الكبير في عهد شارلمان(Carolus Magnus). وخلال عصر النهضة الكارولنجية، انتشرت المدارس الأسقفية والديرية في أنحاء إمبراطورية الفرنك، وقد استمر بعضها في أداء رسالتها حتى بعد انهيار الدولة الكارولنجية، مثل مدارس ريمس(Reims)، وليون(Lyon)، وفريير(Ferrières)، وكوربي(Corbie)، وفولدا(Fulda)، وپاڤيا(Pavia). وكان التعليم الرسمي في هذا العصر مقتصراً على الذكور، وإن ظهرت بعض النماذج لنساء متعلمات في القرن التاسع. وقد رأى بعض معاصري ذلك العصر فائدة في تعليم بنات النبلاء القراءة لتوسيع مداركهن، لكنهم عارضوا تعليمهن الكتابة خشية استخدامها في رسائل الغرام. ورغم أن التعليم ظل موجهاً أساساً إلى رجال الدين، فإن ثيودولف، أسقف أورليان، أصدر منشوراً يحث فيه على تعليم عامة الناس، سواء في المدن أو في الريف. كما صدر مرسوم في عام 802 ينص على ضرورة إرسال كل ولي أمر ابنه لتعلم القراءة والكتابة، على أن يبقى في المدرسة حتى يتم تعليمه. وفي عام 805 صدر مرسوم آخر يؤكد على أهمية تعليم الحساب، نظراً لأهميته في تحديد الأيام والأعياد الدينية، رغم أن الحساب ظل محدوداً بسبب استخدام الأرقام الرومانية، التي لم تُستبدل بالأرقام الهندية والصفر إلا في القرن الثاني عشر عن طريق العرب. وقد كان ثيودولف يحلم بتعليم مجاني يشمل الصغار، عبر دعم يقدّمه المحسنون، غير أن التعليم الكارولنجي ظل في جوهره وسيلة لإعداد القساوسة والرهبان. فأصبح لكل دير وكاتدرائية مدرستها الخاصة بصغار الإكليروس. وقد استمرت هذه النهضة التعليمية حتى بعد وفاة شارلمان، حيث انعقد مجمع كنسي عام 829 في عهد لويس التقي(Ludovicus Pius)(778–840) دعا إلى مواصلة سياسة والده التعليمية. كما أصدر البابا أوجينيوس الثاني(Eugenius II) مرسوماً عام 826 يُلزم كل أسقفية بإنشاء مدرسة واحدة على الأقل. ورغم الفصل الذي نص عليه المرسوم بين الفنون الحرة (Artes Liberales)، أي العلوم الدنيوية، وبين العقائد المقدسة (Sancta Dogmata)، فإن التعليم ظل في قبضة الكنيسة حتى منتصف القرن التاسع. وكان التعليم في القرن التاسع الميلادي منقسماً إلى ثلاث مراحل. المرحلة الأولى كانت أولية، وفيها يُدرّس الصغار القراءة والكتابة ومبادئ اللغة اللاتينية الدارجة، إلى جانب بعض المعارف الدينية والكتابية. ويبدو أن هذه المرحلة كانت إلزامية لمن يتهيأ للكهنوت، في حين لم يُقبل عليها العلمانيون إلا بقدر محدود. أما المرحلة الثانية، فكانت مكرسة لتعليم الفنون الحرة السبعة، التي قُسمت إلى: الثلاثية العقلية (Trivium): النحو، البلاغة، المنطق، والرباعية الوجودية(Quadrivium): الحساب، الهندسة، الفلك، الموسيقى. أما المرحلة الثالثة، فكانت مخصصة لتدريس اللاهوت والكتب المدرسية في ضوء آراء آباء الكنيسة، لا سيما القديس أوگستينوس Sanctus)

(Augustinus(354–430). ويُلاحظ أنه لم يكن هناك انسجام واضح بين المراحل الثلاث، إذ كانت تتداخل أو تتباعد بحسب الظروف، دون نظام صارم يربط بينها (عاشور، 2009، الصفحات 122–126)

لم تلبث حركة النهضة الكارولنجية أن استنفدت طاقتها حوالي سنة 877، أي عند وفاة شارل الأصلع(Charles the Bald)(823–877)، وإن بقي أثرها ممتداً دون أن يُمحى. وفي ظل التدهور الذي أصاب الإمبراطورية الكارولنجية خلال القرن التاسع، نتيجةً للأخطار الخارجية والانحلال الداخلي، نهضت المدارس الديرية، بين عامي(800–1100)، بمسؤولية حفظ التراث الثقافي الغربي، وأصبحت المراكز الرئيسية لتخريج عدد كبير من رجال المعرفة البارزين. ولهذا السبب، أطلق بعض المؤرخين على تلك المرحلة اسم العصر البندكتي(Benedictine era)، إذ غدا التعليم في أوروبا تحت إشراف رهبان الأديرة البندكتية. وقد لعبت هذه الأديرة دوراً يفوق ما قدمته الكاتدرائيات من الناحية التعليمية، بل وفتحت أبوابها لأول مرة لغير الرهبان الراغبين في التعلّم. ومنذ مطلع القرن التاسع، أصبح لكل دير مدرستان مستقلتان: واحدة للرهبان المنقطعين للعبادة(Oblati)، وأخرى للعامة من غير أبناء الدير. وبحلول أواخر القرن التاسع، بدأ مركز النشاط العلمي ينتقل تدريجياً من گاليا إلى ألمانيا، التي شهدت نهضة جديدة في ظل ملوك الأسرة السكسونية، وهي النهضة المعروفة باسم النهضة السكسونية أو النهضة الأوتونية، نسبة إلى الإمبراطور أوتو الأول(Otto I)(936–973). ورغم ضيق نطاقها مقارنة بالنهضة الكارولنجية، فقد أولت اهتماماً خاصاً بالفكر والأدب والنحو اللاتيني، باعتبار أن إتقان النحو شرطٌ لفهم الكتاب المقدس فهماً سليماً. وكانت مدرسة دير سانت گال(Saint Gall) من أبرز المؤسسات التعليمية في تلك المرحلة، واستمرت في الحفاظ على أثر التراث الإيرلندي العلمي. ومع أن هذه المدارس حافظت على طابعها الديني المغلق، ولم تقدّم تعليماً علمانياً منتظماً، فقد ظلت على مدار قرون تعتمد في التدريس على الطريقة الشفوية، نظراً لندرة الكتب وغلاء أسعارها وكثرة الأخطاء في نسخها، حتى بدأت الكتب تنتشر شيئاً فشيئاً في أواخر العصور الوسطى. وقد اتسم التعليم في هذه المدارس بصرامةٍ واضحة وحزمٍ شديد، شابه في كثير من الأحيان طابع العقاب، مع تواضع ملحوظ في مستوى المعلمين العلمي. ويمكن معرفة هذه الصورة من شهادة گيوبرت النوجنتي(Guibert de Nogent)(1055–1124)، الذي وصف معاناته في طفولته حين كان يُساق يومياً، وهو في التاسعة من عمره، إلى مدرسة الدير، حيث كان يتلقى دروسه على يد كاتبٍ قاسٍ جاهل، لم يتعلم النحو إلا في كِبَره. ويضيف گيوبرت أن أيام الآحاد والأعياد لم تكن استثناءً من الحضور الإجباري، وكان يُكلف في تلك الأيام بواجبات شاقة. أما معلمه، فكان عاجزاً عن تدريس الشعر أو النثر، ولا يُجيد سوى الضرب والإهانات. وكان يُلزم الأطفال بحفظ نصوص لا يفهمها هو نفسه، في حين يرى گيوبرت أن الصغار لا ينبغي أن يُجبروا على حفظ معلومات يُفترض أنها حقائق، ما لم تُفهم أولًا بشكلٍ سليم (العدوي، 1961، الصفحات 159–160؛ عاشور، 2009، الصفحات 126–128)

إلى جانب المدارس الديرية التي شكّلت النواة الأولى للتعليم الكنسي في أوروبا، بدأت تظهر منذ القرن التاسع الميلادي مدارس أخرى مرتبطة بالأسقفيات ، عُرفت بـ المدارس الأسقفية(Episcopal Schools). وقد أدّت هذه المؤسسات، رغم اختلاف طابعها التنظيمي عن الأديرة، دوراً محورياً في ترسيخ التعليم الديني وتأهيل الكوادر الكنسية، مع تطور تدريجي في إدارتها ومناهجها، سيؤدي لاحقًا إلى نشأة الجامعات.

كان الأسقف في البداية يتولى رئاسة المدرسة التابعة لأسقفيته، ولكن مع تزايد الأعباء الملقاة على عاتقه، فوّض المهام التعليمية إلى شخص خاص يُشبه مدير التعليم. ولم يكن يُسمح لأي فرد آخر بفتح مدرسة داخل حدود الأسقفية أو تدريس الفنون الحرة(Artes Liberales) دون ترخيص رسمي من هذا المسؤول، وإلا تعرّض للمحاكمة. ومن الواضح أن المدارس الأسقفية شهدت ضعفاً في الرقابة والانضباط مقارنة بالمدارس الديرية، مما جعلها بيئة خصبة للاضطرابات الطلابية. ومع ذلك، فقد كانت هذه المدارس الأسقفية، التي خفّ فيها الانضباط، هي التي قُدِّر لها البقاء والازدهار في أوائل القرن الثاني عشر، في الوقت الذي أخذت فيه المدارس الديرية بالتراجع البطيء. وهذا لا يعني تقليلاً من أثر الأديرة، إذ إن معظم رجال الدين المستنيرين في ذلك العصر تلقوا تعليمهم في الأديرة، كما أن العديد من مدرّسي المدارس الأسقفية أنفسهم كانوا من خرّيجي تلك الأديرة. غير أن الحركات الرهبانية الجديدة، وعلى رأسها الطائفتان الكلونية(Cluniac) والسترشيانية(Cistercian)، انشغلت بقضايا الإصلاح وشؤون العصر السياسية، فقلّ اهتمامها بالعمل التعليمي، على خلاف الأديرة البندكتية التي واصلت نشاطها في ألمانيا (عاشور، 2009، الصفحات 128–129)

وإذا كانت المدارس الديرية والأسقفية قد شكّلت الإطار العام للتعليم الكنسي في أوروبا، فإن التجربة التعليمية في إسبانيا مثّلت امتداداً خاصاً لهذا النموذج، اتخذ طابعاً مميزاً بفعل خصوصية السياق السياسي والديني، لا سيما في ظل حركة الاسترداد المسيحي من العرب المسلمين وتوصيات المجامع الكنسية. ففي شمال إسبانيا بدأت عملية إعادة بناء التعليم. فقد ورد أول ذكر واضح له في مجمع كويانزا(Council of Coyanza)(1050م)، الذي ألزم الأساقفة بإنشاء مدارس لإعداد رجال الدين، تلاه مجمع كومبوستيلا(Council of Compostela)(1056م) الذي أمر الرهبان بإنشاء مدارس داخل كنائسهم لتأهيل الكهنة. ومن بين هذه المدارس الكاتدرائية تبرز مدرسة ڤيتش(Vich)، التي نالت شهرة عالمية بفضل الراهب گيربرت(Gerbert)، الذي أصبح لاحقاً البابا سيڤستر الثاني(Pope Sylvester II)، وكذلك مدرسة كاتدرائية سانتياگو(cathedral school of Santiago) التي تخرّج منها الأسقف جيلميريث(Gelmírez)، صاحب النفوذ الكبير. وبحلول القرن الثاني عشر، ازداد عدد هذه المدارس الكاتدرائية في مدن مثل طليطلة(1133م) و(1172م)، سلامنكا (Salamanca)(1134م)، أستورگا(Astorga)(1154م)، وأورجيل(Urgell)(1163م). وقد شكّلت المجامع المسكونية اللاتيرانية (universal councils of Lateran)، ولا سيما الثاني (1179م) والرابع (1215م)، دافعاً

قوياً لمسار التعليم الكنسي، إذ فرضت ألا يقتصر التعليم على إعداد رجال الدين، بل يشمل أيضاً تعليم الأطفال الفقراء، مما مثّل نقطة تحوّل في فلسفة التعليم (Barea and Gutierrez, 2012, p. 4408)

نحو نهاية القرن الثاني عشر، سعت الكنيسة في إسبانيا لتفعيل توصيات المجامع المسكونية بشأن تعليم الفقراء وتحسين تأهيل رجال الدين. فنص مرسوم مجمع لاتيران الثالث(Third Lateran Council)(1179) على تخصيص دعم كافٍ من كل كاتدرائية لتعيين معلم يدرّس مجاناً للإكليروس والفقراء، مع ضمان احتياجاتهم. وفي عام 1228، زار الكاردينال هالگرين من أبيفيل(Cardinal J. Halgrin of Abbeville) مناطق قشتالة (Castile)، گاليسيا(Galicia)، البرتغال(Portugal)، وكتالونيا(Catalonia)، وعقد مجمعاً في ليبدا(Lleida) عام 1229، ألزم فيه كل أبرشية بإنشاء مدارس نحوّية وتعيين معلمين مناسبين. وقد تعزّز ذلك بدعم من السلطات المدنية، كما ورد في ميثاق ڤالنسيا(Valencia Charter)، الذي أجاز لرجال الدين وأصحاب الامتيازات تدريس الفنون والطب والقانون. وتأسست المدرسة الكاتدرائية في ڤالنسيا عام 1259 تحت إشراف مشترك من الأسقف والمجلس المحلي، وعُيّن معلم بلقب ريجنت(Regent) يحمل شهادة جامعية، وكان أجره في عام 1364 يبلغ تسع جنيهات، أي 2160 وحدة نقدية، مما جعل التعليم مقتصرًا على الميسورين (Barea and Gutierrez, 2012, p. 4409)

تمثّل العلاقة بين السلطات الكنسية والمعلمين المستقلين في العصور الوسطى إحدى الإشكاليات التنظيمية في تاريخ التعليم. ويُظهر المثال التالي من مدينة ساگونتو(Sagunto) الإسبانية في القرن الرابع عشر جانباً من هذا التوتر بين السلطة الأسقفية والمعلمين غير الخاضعين للإشراف الكنسي. ففي عام 1338، وصل إلى ساگونتو معلّم يُدعى پيدرو(Pedro) لتدريس النحو والمنطق، مما أثار نزاعاً مع المعلّم المحلي، فُعرضت المسألة على الأسقف، الذي سمح لكليهما بالتدريس، مع منح الطلبة حرية اختيار المدرسة. وقد أكد الأسقف كذلك حقّه في امتحان المدرسين، كما يظهر في وثائق امتحانات أُجريت عام 1336. وفي عام 1354، وُجّه تحذير إلى بعض رجال الدين والعلمانيين الذين كانوا يدرّسون دون أن يخضعوا لامتحان كنسي. وقد تدخّل النائب الأسقفي(Vicar) لتنبيههم بوجوب التوقف عن التدريس والتقدّم للامتحان خلال عشرة أيام، وإلا عُدّ ذلك مخالفة جسيمة ضد الكنيسة. يتّضح من هذا أن حقّ الأسقف في امتحان المعلّمين الأفراد لم يكن موضع نقاش، بخلاف حالة المعلّمين المعيّنين من قبل المجالس البلدية (Barea and Gutierrez, 2012, p. 4411)

قبل أن نختتم هذا المحور، لا بد من التوقف عند تعليم الفتيات ضمن المدارس الديرية والرهبانية، باعتباره مكوناً جوهرياً من طبيعة التعليم الديني في العصور الوسطى، وامتداداً طبيعياً للوظيفة التربوية التي اضطلعت بها المؤسسة الكنسية.

لعبت الأديرة دوراً محورياً في نشر التعليم الديني وتكريس القيم المسيحية، ولم يقتصر هذا الدور على الذكور فحسب، بل شمل النساء أيضاً، من خلال تأسيس مؤسسات تعليمية رهبانية خاصة بالإناث. وقد بدأت

معالم هذا التعليم النسائي في التبلور منذ وقت مبكر من العصور الوسطى. ففي القرن السادس، أسست سكولاستيكا(Scholastica)، شقيقة القديس بندكت(Saint Benedict)، أديرة نسائية أوروبية هدفت إلى تمجيد الله وتعزيز تأثير المسيحية. وخلال العصور الوسطى، التحقت كثيرات من النساء بالأديرة بعد أن تلقين قدراً من التعليم الأساسي فيها، حيث نذرن أنفسهن لحياة دينية منعزلة. فيما دخلت أخريات تلك الأديرة في سن السابعة تقريباً لتلقي التعليم قبل الزواج، الذي كان غالباً ما يتم في سن الرابعة عشرة. وفي كلا الحالتين، كان التعليم جزءً بارزاً من حياة الراهبات (Kersey, 1980, p. 188)

كان منهاج الدير المعتاد يتضمن تعليم القراءة والكتابة باللاتينية، والدين، والتطريز، والغزل، والنسيج، والرسم، والأخلاق، وآداب السلوك، والموسيقى. وكانت الموسيقى تحظى بأهمية كبيرة، إذ كان يُرتّل الترانيم والأناشيد الكنسية لتسبيح الله. وقد شملت بعض الأديرة دراسة القانون، بينما درّست أخرى الأدب الكلاسيكي، فيما أدرجت أديرة أخرى في مناهجها تعليم اللغة الاغريقية، والفنون الحرة، وقد دفعت الحروب والمجازر المتكررة التي عصفت بتلك الحقبة الراهبات إلى تعليم الطب والجراحة، لتمكين النساء من تقديم الرعاية الصحية في ظل غياب الممرضات والأطباء. ولم تكن أعمال النسخ شائعة في الأديرة خلال بدايات العصور الوسطى، لكنها ما لبثت أن انتشرت على نطاق أوسع في المراحل اللاحقة من تلك الحقبة. وكان التطريز يستغرق جزءً كبيراً من وقت الراهبات اليومي، غير أنه لم يكن نشاطاً ترفيهيًا بقدر ما كان ممارسة معرفية تتطلب إلماماً بمختلف مجالات الثقافة. فقد استلزم تنفيذ الأنماط الزخرفية والهندسية، والحكايات الرمزية، وقصص الكتاب المقدس، معرفة دقيقة بالتاريخ، والأدب، واللاهوت، وفنون التصميم، وتقنيات مزج الألوان والخياطة بالإبرة. وبرزت رئيسات الأديرة بوصفهن الأكثر علماً بين الراهبات، وغالباً ما تسلمن القيادة في سن مبكرة. وقد تمتّعن بمكانة اجتماعية تضاهي مكانة الرجال من طبقتهم، بل وتفوّقن عليهم أحياناً في العلوم الكلاسيكية، فكتبن رسائل في المنطق والبلاغة، وأدرن ممتلكات واسعة، وتمتّعن بسلطة ملموسة لم تكن متاحة لغيرهن من النساء في ذلك العصر. وقد ساهمت القوانين الكنسية في تعزيز تعليم النساء، إذ دعا أحد المجامع الكنسية في القرن السابع رؤساء ورئيسات الأديرة إلى تنمية حب القراءة داخل مجتمعاتهم الرهبانية. كما فرضت الكنيسة على جميع أفراد الجماعات الدينية، من رجال ونساء، إتقان اللغة اللاتينية. وتُعد رسائل الراهبات المكتوبة بلغة لاتينية فصيحة دليلاً على جدية الالتزام بهذا التوجيه حتى أواخر العصور الوسطى، حين بدأت اللغات المحكية تفرض حضورها بشكل متزايد. ومع تراجع المستوى الأكاديمي في تلك المرحلة الأخيرة، واجهت كثير من الأديرة أزمات مالية نتيجة ضعف التأهيل في الحساب، وغياب المهارات المتعلقة بحفظ السجلات. وقد أدى انحدار جودة التعليم، الى تراجع أهمية النصوص الدينية وافسحت المجال أمام القراءات الرومانسية والدنيوية، مما شكّل نقطة ضعف واضحة في الوظيفة التعليمية للأديرة (Kersey, 1980, pp. 188–189)

يمكن أن نلاحظ أنه من رحم هذه البيئة التعليمية الرهبانية، برزت شخصيات نسائية متميزة جسّدت في سيرتها هذا الدور التربوي والثقافي الذي اضطلعت به الأديرة في العصور الوسطى. فقد كانت بعض رئيسات الأديرة عالمات ومربيات بارزات، ساهمن في ترسيخ تقاليد التعلم والكتابة، وأضحين رموزاً لما يمكن أن تتيحه المؤسسة الرهبانية من فرص للمرأة في مجتمع هيمنت عليه السلطة الذكورية. ففي القرن السادس، تغلّبت القديسة راديگوند(Saint Radegund) على عقبات جسيمة لتصبح راهبة ومعلّمة. فقد أُجبرت على ترك موطنها الجرماني والزواج من أحد ملوك فرنسا، رغم عدم رغبتها في هذا الزواج. ومع ذلك، تطوّرت معرفياً من خلال محادثاتها مع العلماء وقراءتها المكثفة. وبعد ست سنوات من التوسلات، وافق زوجها على السماح لها بدخول أحد الأديرة. وقد أسست راديگوند دير في منتصف القرن السادس، وتولّت رئاسته لفترة، قبل أن تتنازل عن المنصب لتعيش كراهبة بسيطة. وقد اشتهر ديرها كمركز ثقافي، وكان أول دير مسجّل في التاريخ يضم مدرسة للفتيات. وقد اكتسبت راديگوند شهرة واسعة بوصفها مثقفة وشاعرة. ويكشف المقطع الوصفي التالي، الذي كتبته، عن معاناة النساء في القرن السادس، وقيمة الملاذ الذي وفّرته الأديرة، حيث تقول: "لقد رأيت نساء يُسقن إلى الرقّ، أيديهن مقيدة وشعورهن مبعثرة، إحداهن تمشي حافية في دم زوجها، وأخرى على جثمان شقيقها، وكل مشهد منها يستدعي البكاء، وقد بكيت على الجميع. بكيت على أقاربي الموتى، وأيضاً على من بقوا أحياء. وعندما تتوقف دموعي وتسكن تنهداتي، لا يهدأ حزني. وعندما يهمس النسيم، أرهف السمع بحثاً عن خبر، لكن لا ظلّ لأحد من أحبتي يزورني". وفي تصريحات لاحقة، عبّرت راديگوند عن أسفها لعدم قدرتها على التواجد إلى جانب أقاربها (Kersey, 1980, pp. 190–191).

تُعد القديسة هيلد(Saint Hild) من أهم نساء إنگلترا في ما قبل الفتح النورماندي(1066م)، وقد اعتُبرت أول معلمة عظيمة في البلاد. وقد بدأت حياتها المهنية كرئيسة لدير هارتلبول(Hartlepool)، ثم أسست في عام 657 ديراً مزدوجاً في ويتبي(Whitby)، يضم ديراً للراهبات ملاصقاً لدير للرجال، لتيسير تعليم الفتيات على يد الرهبان. وخلال فترة إدارتها، تلقى خمسة من الأساقفة المستقبليين تعليمهم هناك، إلى جانب الشاعر الشهير كيدمون(Caedmon). كما تُعد القديسة هيلديليث(Hildelith)، وهي إنگليزية من القرن السابع، من أبرز المعلمات، إذ درست في دير شيل(Chelles) في فرنسا، وعند عودتها إلى إنگلترا، ترأست دير باركينگ(Barking)، حيث درّست الراهبات القراءة والكتابة، وتفسير النصوص المقدسة، وتأليف الشعر باللاتينية، وذلك في وقتٍ كان فيه التعليم الكلاسيكي محدود الانتشار حتى بين رجال الدين (Kersey, 1980, p. 191).

كان القديس بونيفاس(Saint Boniface) من أبرز مناصري تعليم النساء، وتبادل الرسائل مع عدد من الراهبات، أبرزهن القديسة ليوبا(Saint Lioba). وقد اختتمت ليوبا رسالتها الأولى إليه، كما جرت العادة في القرن الثامن، بقصيدة شعرية من تأليفها. وقد أُعجب بونيفاس بأسلوبها الأدبي، فشجّعها على مواصلة المراسلة، وعيّنها لاحقًا رئيسة لدير أسسه بنفسه، ثم كتب سيرتها الذاتية. وقد تلقت ليوبا تعليمًا متقدّماً في اللاهوت(Theology)

والقانون الكنسي(Ecclesiastical Law)، وقدّمت إرشادات دينية للنبلاء ورجال الدين، وأسّست وأشرفت على عدد من الأديرة النسائية، ونالت احترامًا كبيراً لقدرتها على إعداد راهبات معلّمات. وقد كانت المرأة الوحيدة التي سُمح لها بدخول دير فولدا(Fulda)، مقر إقامة بونيفاس، وبناءً على وصيته، دُفنت إلى جواره بعد وفاتها (Kersey, 1980, p. 191).

أما هروسويثا(Hroswitha)، وتُعرف أيضًا بـ روسويثا أو هروتسويث(Roswitha/Hrotsuit)، فقد اشتهرت بلقب راهبة گاندرسهايم(Gandersheim). وخلال دراستها في مدرسة الدير، تعلّمت اللغة الاغريقية واللاتينية، والفلسفة الأرسطية، وبعضًا من الفنون الحرة. وقرأت أعمال ڤيرجيل(Virgil)، ولوكان(Lucan)، وهوارس(Horace)، واوڤيد(Ovid)، وتيرنس(Terence)، وپلاوتوس(Plautus)، إلى جانب كتابات الآباء المسيحيين. وقد مكّنها هذا التكوين المعرفي من أن تصبح واحدة من أبرز كاتبات السير في عصرها. كما كانت هروسويثا مؤلفة درامية لاتينية بارعة، وشاعرة، ومؤرخة كلاسيكية، ومعلمة متميزة. ومع ذلك، قلّل من شأن إنجازاتها، وعدّت بلا قيمة لمجرد كونها امرأة وليست رجلاً (Kersey, 1980, p. 191).

قدّمت راهبتان من القرن الثاني عشر، القدّيسة هيلديگارد(Saint Hildegarde) وهيلويز (Heloise)، إسهامات استثنائية في مجال تعليم النساء. إذ كانت هيلديگارد قد تلقت دروسها الأولى في اللغة اللاتينية في طفولتها، وهي اللغة التي شكّلت الأساس لتعليمها اللاحق. وبعد انضمامها إلى الرهبنة البندكتية، أصبحت رئيسة دير حازمة وفعّالة في بينگين على نهر الراين(Bingen on the Rhine)، حيث كانت تُدرّس الدين. وكانت كاتبة غزيرة الإنتاج، ألّفت مؤلفات دينية ضخمة، وكتبت أيضاً في الطب في مؤلفين مطوّلين، بالإضافة إلى نحو سبعين قصيدة وترنيمة دُرِست في العصر الحديث من قِبل باحثين موسيقيين في القرن العشرين. أما هيلويز، فقد تلقت تعليمها الأولي في أحد الأديرة، وتضمن دراسات في اللاتينية، والاغريقية، والعبرية، ثم تابعت تعليمها المتقدّم تحت إشراف معلّمها الشهير پيتير أبيلارد(1079–1142). وعلى الرغم من أن شهرتها ارتبطت بقصتها العاطفية التراجيدية مع أبيلارد، إلا أنها كانت صاحبة موهبة فكرية لافتة. وبعد انفصالهما، عادت إلى دير أرجنتويل(Argenteuil)، حيث درست في طفولتها، لتصبح فيه كبيرة الراهبات. وفي عام 1131، أسّست ديراً في پاراكليت(Paraclete)، وجذبت جماهير غفيرة للاستماع إلى محاضراتها العلمية الملهمة. وقد حظيت هيلويز بتقدير كبير، واعتُبِرت أرفع فكراً من غالبية معاصريها من الرجال والنساء على حدّ سواء .(Kersey, 1980, pp. 191–192)

3. السلطة والتعليم.

يحسن بنا أن نبدأ هذا الموضوع بالإشارة إلى حقيقة جديرة بالاهتمام، وهي أن التعليم في أوروبا خلال العصور الوسطى لم يقتصر على المؤسسات الأكاديمية المعروفة من مدارس وجامعات فحسب؛ بل امتد ليشمل بلاط كل أمير إقطاعي، الذي غدا بمثابة مدرسة لتعليم صغار النبلاء وتدريبهم ليكونوا في المستقبل فرساناً

صالحين، مؤهّلين خُلقياً وحربياً. فضلاً عن ذلك، كانت بيوت أصحاب الحِرَف والتجّار بمثابة معاهد لتعليم الصبيان وتربيتهم وتهيئتهم للحياة العملية. رغم اتساع بعض أشكال التعليم غير الرسمي في البلاط الإقطاعي وبيوت الحِرَف، فإن تلك المحاولات بقيت محدودة الأثر. فليس هناك من شك في أن هذه الاتجاهات وأمثالها قد أسهمت في تربية نسبة محدودة في اوروبا، خلال عصرٍ انكمش فيه التعليم العام وقلّ الإقبال عليه (عاشور، 2009، صفحة 119)

في سياق موازٍ، نشأت ما عُرف بـ مدرسة القصر في الدولة الميروڤنجية(Merovingian dynasty)(481–751م)، لكنها لم تكن مدرسة بالمعنى الدقيق للمصطلح، بل كانت استمراراً لتقليد قديم استلهم نموذج مدرسة تريف(Treverorum/Trier) في أواخر عصر الإمبراطورية الرومانية. وكان الهدف الأساسي من هذه المدرسة هو تدريب الشباب على المهارات الحربية، وتعليمهم ركوب الخيل وحمل السلاح، إلى جانب بعض المعارف الضرورية لمباشرة الوظائف العامة، مثل مبادئ القانون المدني(Ius Civile) والكنسي(Ius Canonicum). وفي هذه المدرسة كان يتدرّب غلمان البلاط الميروڤنجي، في إطار من التأهيل السياسي والعسكري أكثر من كونه تربوياً علمياً (عاشور، 2009، صفحة 121)

تُعد سياسة شارلمان(Charlemagne)(768–814) في المجالات الثقافية سياسة فريدة من نوعها خلال العصر الوسيط، إذ يُعد من المؤسسين الأوائل للنهضة الأوروبية. فقد أطلقت سياسته في هذا المجال حركة أدبية بارزة عُرفت فيما بعد بالنهضة الكارولنجية(Carolingian Renaissance). رغم أن هذه النهضة لم تكن شاملة، وأن العديد من جوانبها تلاشت مع زوال اقطابها، لكنها حققت نجاحاً كبيراً لسببين رئيسيين: أولاً، أنها ساهمت في إنقاذ الثقافة الأوروبية من موت محقق كان يهددها، وثانياً، أنها أُسست على قاعدة ثقافية قوية استمرت بعد سقوط الإمبراطورية الكارولنجية. من هنا، يمكن القول إن هذه النهضة شكلت نقطة الانطلاق الثقافي للعصور الوسطى (اليوسف، 1967 ، الصفحات 98–99).

بما أن إمبراطورية شارلمان كانت محاولةً لإعادة توحيد أوروبا الغربية أو إحياء الإمبراطورية الرومانية في الغرب، فقد اتخذت من التراث الكلاسيكي قدوةً ومنطلقًا لها، وهدفت إلى ربط حاضرها بالتقاليد الرومانية. ويتضح ذلك من خلال قول ألكوين(Alcuin)، أحد أبرز أقطاب النهضة الكارولنجية، مخاطباً شارلمان: "لو تم تنفيذ ما يجول بخاطرك، فمن المتيسر لنا إنشاء أثينا جديدة في فرنسا، تكون أفضل وأجلّ من أثينا الأولى؛ لأن التعاليم المسيحية قد شرّفت أثينتنا". وهنا يكمن جوهر النهضة الكارولنجية؛ فقد هدفت من ناحية إلى ربط عصرها بالتراث القديم، مؤكدةً في الوقت نفسه تمايزها عنه. إذ لم يكن طموح أقطاب هذه النهضة مجرد إحياء العصور القديمة فحسب، بل سعوا أيضاً إلى خلق نظام تعليمي على النمط الأثيني لكنه في إطارٍ مسيحي (اليوسف، 1967 ، صفحة 99).

شغل التعليم مكانة مركزية في سياسة الإمبراطورية الكارولنجية، وليس في ذلك ما يدعو إلى الاستغراب، إذ إن استمرار الإمبراطورية حينها كان يعتمد بصورة أساسية على وجود كوادر دينية متعلمة ومدربة. ولأول مرة في تاريخ العصور الوسطى، نجد سياسة تعليمية واعية ذات أهداف دينية وثقافية واضحة منذ البداية. ففي رسائل عديدة وجهها الإمبراطور شارلمان(Charlemagne)(768–814) إلى رؤساء الأديرة والأساقفة، عبّر فيها عن استيائه من جهل رجال الدين وكثرة الأخطاء في نسخ المخطوطات الدينية، بما فيها الكتاب المقدس، داعياً إلى إصلاح هذه الأوضاع عبر الاهتمام بالمدارس والمؤسسات التعليمية. والحقيقة كان من المتعذر على الكارولنجيين تحقيق مشروعهم التعليمي الواسع دون الاستعانة بقادة المراكز التعليمية المتفرقة في الأديرة الأوروبية، ومن أبرز هذه المراكز كانت مدرسة يورك في نورثمبريا(Northumbria) في أنگلترا، والتي شكلت قبساً تعليمياً مهماً استثمره شارلمان حين استدعى مديرها ألكوين(Alcuin)(735–804) عام 785 إلى بلاطه في آخن(Aachen)، أو إكس لا شابيل(Aix la Chapelle)، ليتولى الشؤون التعليمية. وقد تسلّم ألكوين في البداية رئاسة مدرسة القصر الإمبراطوري، ثم عُيّن لاحقاً رئيساً لدير القديس مارتن في تور(Tours)، حيث تفرغ لتطوير الخط اللاتيني، فاستعاض عن الحروف الكبيرة بأخرى صغيرة، ما أدى إلى ظهور الخط الكارولنجي الذي أصبح من أجمل وأوضح الخطوط في العصر الوسيط. وهكذا أصبح ألكوين القلب النابض للنهضة الكارولنجية، وقد حوّل مدرسة تور تحت إشرافه إلى مركز إشعاع ثقافي مهم في أوروبا الغربية، حيث أشرف كذلك على مراجعة الكتب الدينية وتصحيحها وإعادة نسخها وتوزيعها على الأديرة بصيغتها الجديدة. ومن جانب آخر، أحاط شارلمان نفسه في هذه الحركة التعليمية بنخبة من العلماء والمفكرين الذين استقدمهم من مختلف أقطار أوروبا، منهم پولس الشماس(Paul the Deacon)(725–799) من لومبارديا(Lombardy)، مؤلف كتاب تاريخ الـ لومبارد، والذي اختص بتدريس اللاهوت، وپيتر البيزي (Peter of Pisa)، الذي كان أستاذاً للغة اللاتينية في مدرسة البلاط. كما استقدم من إسبانيا رئيس أساقفة ليون، أگوبارد(Agobard)، أحد أبرز علماء الدين، وثيودولف (Theodulf) أسقف مدينة أورليانز (Orléans)، الذي عُرف باهتمامه بالشعر والأدب. كذلك كان من أبرز الوافدين پولينوس(Paulinus) النحوي(730–802) من أكويليا(Aquileia). أما الأكاديمية التي أسسها شارلمان، فقد كانت مركزاً للدراسات العليا، على غرار المؤسسات الاغريقية القديمة، والتي اقتصرت على نخبة من الطلاب والأساتذة المختارين لمناقشة موضوعات اللاهوت والفلسفة الإغريقية، وتولى شارلمان نفسه رئاستها بصفة فخرية. ومن أبرز أساتذة هذه الأكاديمية إينهارد(Einhard)(770–840)، ذو الأصل الفرنكي، والذي تخصص في الفلسفة والتاريخ وأصبح مؤرخاً رسمياً للبلاط الكارولنجي. وقد درس إينهارد في دير فلودا(Fluda)، ثم التحق ببلاط شارلمان عام 791 بتوصية خاصة من ألكوين، الذي أعجب بذكائه ومواهبه العقلية، رغم قصر قامته ونحافة جسمه. وقد حظي إينهارد بثقة شارلمان والنبلاء ثقة مطلقة، حتى اختاروه ممثلًا عنهم في مؤتمر عُقد عام 813 لاختيار ولي العهد. ومن أشهر مؤلفات إينهارد كتابه: تاريخ حياة شارلمان. ومن بين الأساتذة الآخرين الذين

تركوا أثراً بارزاً في النهضة الكارولنجية الفيلسوف الإنكليزي فردجيزوس(Fredegisus)، تلميذ ألكوين، صاحب كتاب(Nihilo et tenebris) "العدم والظلام"، وهو كتاب يتناول فلسفياً طبيعة العدم، وقد أثارت آراؤه معارضة أگوبارد رئيس أساقفة ليون. كذلك رابان مور(Raban Maur)، الذي يُنسب إليه نشر التعليم الكارولنجي في جرمانيا ويُعد مؤسس التعليم فيها، ومن أهم أعماله كتاب "المؤسسة الإكليروسية"، الذي ركّز فيه على أهمية دراسة العلوم الحرة والفلسفة الإغريقية لفهم أفضل للدين المسيحي. وقد تنوعت المؤسسات التعليمية في عهد شارلمان بين ثلاثة أنواع رئيسة، هي المدارس الديرية، والمدارس الكاتدرائية، ومدارس القصر الإمبراطوري. وأولى شارلمان اهتماماً خاصاً بمدارس القصر، التي خُصصت لتثقيف الأمراء وتدريبهم على الشؤون الإدارية والسياسية. كما أعاد تنظيم مدرسة القصر في آخن، لتحويلها إلى مجمعٍ للعلماء والأدباء، ومدرسة لإعداد النخب السياسية والفكرية، وقد اتخذ أعضاء هذه المدرسة أسماءً رمزية مستوحاة من أعلام الحكمة القديمة، فدُعي شارلمان بـ داود، وألكوين بـ فلاكوس، بينما اتخذ إنگلبرت(Engelbert) اسم هوميروس. كما أظهر شارلمان نفسه اهتماماً كبيراً بجميع فروع المعرفة، لاسيما علم الفلك، وكان يجيد التحدث باللغة اللاتينية وقراءتها، وإن كانت قدرته على الكتابة ضعيفة إلى حدٍ ما (عاشور، 2009، الصفحات 123-124؛ مدني، 1973، الصفحات 295-301؛ اليوسف، 1967 ، الصفحات 99-101؛ يوسف، 1984، الصفحات 339-341).

مما يُؤخذ على هذه النهضة الكارولنجية افتقارُها إلى الإبداع والأصالة، إذ لم يتجاوز نتاجها الثقافي حدود النقل عن الفلسفة الإغريقية، وخصوصاً فلسفة أفلاطون التي اعتمدتها الكنيسة آنذاك. كما تميّزت هذه النهضة بمحاكاتها لأفكار وأساليب فلاسفة المسيحية الأوائل. ومع ذلك، فقد كان لها أثرٌ ملحوظ على الجيل الثاني من الإمبراطورية، إذ ظهرت في ظلّها مساجلات لاهوتية مهمة حول القضاء والقدر، وطبيعة المسيح وعلاقته بالله. وبالرغم من أهمية هذه النهضة، إلا أنها ظلت معزولة كواحة صغيرة وسط صحراء مترامية من الجهل، وزادت من ضعفها وهشاشة بنيتها الغزوات التي تعرّضت لها أوروبا آنذاك (اليوسف، 1967 ، الصفحات 101-102)

استمرت هذه النهضة التعليمية حتى بعد وفاة شارلمان، وقد ساهم الإمبراطور لوثر الأول(Lothair I)(795-855) في دعم هذا المشروع، إذ أمر عام 855 بإنشاء عدة مدارس مركزية في پاڤيا، إيفريا(Ivrea)، تورين(Turin)، كريمونا(Cremona)، فلورنسا(Florence)، فيرونا(Verona)، وفيكنزا(Vicenza) (عاشور، 2009، صفحة 125).

في إسبانيا، أسهم الملوك في تعزيز التعليم في إطار جهودهم لاستعادة المدن، من خلال إصدار الامتيازات التي شجعت على تأسيس المدارس وضمان حرية التعليم في المناطق التي تم استعادتها من العرب (Barea and Gutierrez, 2012, p. 4408)

إلى جانب ذلك، ظهرت المجالس المحلية(Councils) في اسبانيا باعتبارها ثاني أهم جهة فاعلة في التعليم بعد الكنيسة، غير أن دورها لم يكن موحّداً في جميع المدن؛ ففي حين عمل مجلس مدريد (Madrid)

باستقلالية وسعى مبكرًا إلى احتكار العملية التعليمية، ارتبطت المجالس في كثير من مدن مملكة ڤالنسيا (Kingdom of Valencia) ارتباطًا وثيقاً بالمؤسسة الكنسية، مع وجود قدر أكبر من حرية التدريس للأفراد (Barea and Gutierrez, 2012, p. 4411)

وقد ورد في وثيقة صادرة عن المحكمة الأسقفية (Diocesan Curia) سنة 1358، أن بلدية ساگونتو (Sagunto) كانت تدير مدرسة للنحو والمنطق، وهو ما كان معمولاً به في سائر مناطق مملكة ڤالنسيا. وتنص الوثيقة على أن من حق أي شخص مؤهل أن يدرّس في المدارس العامة ويديرها في مدينة ومملكة ڤالنسيا، مستنداً إلى القوانين والامتيازات المحلية. ورغم أن المجالس البلدية(municipal jurors) كانت الجهة التي تتكفّل بدفع رواتب المعلمين، فإن حق امتحان المعلمين ظل بيد الأسقف، الذي كان يفوّض المجالس أحياناً على أن تبلغه بالنتائج. وقد سُجّل مثل هذا التعاون في عام 1319 حين أُنشئت مدرسة للنحو والمنطق على نفقة المجلس البلدي، وفي سنة 1373 عُيّن معلم من طرف المجلس، فطالب الأسقف بتعويض مالي للمعلم الذي سبق أن عيّنه. ورغم وجود تفاهم مستمر بين الأسقف والمجالس، فقد نشأت بعض النزاعات، كما حدث في عام 1373 حين ساءت أوضاع المدارس المختلفة في ڤالنسيا، بما فيها المدرسة الكاتدرائية، فقرّر المجلس البلدي إنشاء مركز تعليمي مستقل، وعيّن معلمًا دون الرجوع للأسقف. وقد عارض الأخير هذا الإجراء باعتبار أن له حق المصادقة على التعيين، فيما استند المجلس إلى الامتيازات القانونية (Fueros) لتبرير تصرفه، مما أدى إلى نزاع طويل الأمد بين الطرفين (Barea and Gutierrez, 2012, pp. 4410–4411)

استعرضنا سابقاً ملامح التعليم الديني للفتيات في البيئات الرهبانية، لذا يجدر بنا الانتقال إلى نموذج مغاير من التعليم النسائي ارتبط بطبيعة الحياة في القصور والبلاطات الأرستقراطية. فقد وفّر نظام القصور خلال العصور الوسطى على الأرجح فرص التعليم لأكبر عدد من الفتيات بعد الأديرة. وكانت المرضعة تعتني بكل طفل في القصر حتى بلوغه سن السابعة، ثم تتولى سيدة القصر مسؤولية تعليم الأطفال، إما بصورة مباشرة أو من خلال تنظيم دروس إضافية يقدمها الشعراء المتجولون أو قساوسة القصر دعماً لدورها التربوي. وعلى خلاف أقرانهن من الذكور، الذين كانوا ينخرطون في الحروب أو يشاركون في الحملات الصليبية، كانت معظم الفتيات من الطبقة الثرية قادرات على قراءة(Pater Noster)(صلاة أبانا الذي في السموات)، و(Ave Maria)(السلام عليكِ يا مريم)، و(Credo)(قانون الإيمان)، والمزامير (Psalms) باللغة اللاتينية. وإلى جانب هذا التحصيل الأساسي، تعلّمت الفتيات مهارات إدارة شؤون المنزل، استعداداً للمهام الإشرافية التي كانت تُلقى على عاتقهن في غياب الأزواج. وبسبب كثرة استدعاء الرجال للقتال، تلقت بعض الفتيات تدريباً في الفنون الطبية، بل وحتى الجراحة، بهدف رعاية الجرحى والعائدين من ساحات المعارك. وتشير الروايات الرومانسية في العصور الوسطى إلى أهمية هذا الدور الذي اضطلعت به نساء القصور في المجتمع الإقطاعي. كما تعلّمت النساء، من مختلف الطبقات، مهارات عملية مثل الغزل والتطريز، بهدف صناعة الملابس وأقمشة المذابح. وفي المقابل، استحوذت

أشكال تعليمية أقل جدية على جانب كبير من أوقات الفتيات في القصور، سواء كنّ يعشن في قصر أسرهن أو في قصر أحد أصدقاء والدهن. فقد شاركن في طقوس الفروسية، وتلقين تدريبات على الآداب الاجتماعية. وكانت سيدات القصر يُشرفن على تعليم الفتيات فنون الجاذبية، واللباقة، والعناية بالمظهر، وآداب الحديث. كما درّبنهن على الغناء، والرقص، والعزف على الآلات الموسيقية، وآداب المائدة. وتعلّمت الفتيات، تحت إشرافهن، التحكم في نبرة الصوت، وتقديم التحية، والمحافظة على سلوك متواضع. كما أُدرجت ألعاب النرد، والشطرنج، ومهارات الفروسية، والصيد بالصقور ضمن المهارات الاجتماعية المفضّلة لدى الشابات. وقد تميّز هذا النمط من التعليم القَصري بطابعه الاجتماعي والزخرفي عن التعليم المنضبط الذي كان يُقدَّم في مدارس البلاط. في القرن الثامن، استقدم شارلمان المعلّم الإنكليزي الشهير ألكوين(Alcuin) لتأسيس مدرسة بلاط، أو مدرسة قصر، تابعة للإمبراطورية الفرنكية. وقد تميز المنهج الفكري لـ ألكوين بتركيزه على الكتب المقدسة(Scriptures) والفنون السبعة الحرة، وهو ما يختلف عن الطابع الاجتماعي–النفعي الذي طبع التعليم في مدارس القصور. وقد التحقت زوجة شارلمان، وشقيقاته، وبناته، بتلك الصفوف إلى جانب أقاربه الذكور، ومسؤولي البلاط، وحتى الإمبراطور نفسه. وكان للمثال الذي ضربه شارلمان أثر بالغ في دعم قضايا المرأة، والمسيحية، والتعليم. وعموماً، كان التعليم في مدارس البلاط حكراً على أبناء وبنات النبلاء. ومع مرور الوقت، بدأ التركيز في المنهج على قواعد اللغة اللاتينية يتراجع تدريجياً لصالح اللغة الفرنسية، حتى في مناطق مثل إنكلترا والبرتغال. وأصبح من الرائج أن تُرسل البنات إلى مدارس البلاط الممتازة في فرنسا، ولاسيما إلى بلاطات شيل(Chelles)، وأكيتين(Aquitaine)، وأنجو (Anjou). ومع ذلك، لم تكن كل فتيات الطبقة العليا يرتدن هذه المدارس، إذ تلقت كثيرات تعليمهن على أيدي معلمين خصوصيين أو مربيات مقيمات. وكانت المربيات المقيمات يدرّسن الفتيات من العائلات الملكية والنبيلة آداب السلوك والفنون الاجتماعية. أما المعلمون الذكور، فكثيراً ما اقتصر دورهم على تعليم تخصص معين دون تدريس جميع المواد، حيث قدّموا دروسًا في اللاتينية، والاغريقية، والعبرية، والفنون ، والأدب، والدين (Kersey, 1980, p. 189)

4. النظام التعليمي ومراحله.

اتسم التعليم في العصور الوسطى بقدر كبير من التفاوت الطبقي، إذ بدأت العملية التعليمية في سن مبكرة وبشكل غير رسمي، متأثرة بالمكانة الاجتماعية للأهل ضمن النظام الإقطاعي. وكان الالتحاق بالمدارس النحوية أو الديرية متاحاً للأطفال الذين أظهروا قدرات استثنائية وتوفرت لعائلاتهم القدرة المالية، ما جعل التعليم النظامي امتيازاً للطبقات الثرية. في المقابل، اقتصر تعليم أبناء العبيد والفلاحين على المهارات الحياتية اليومية. وقد شملت التربية المهنية تدريب أبناء الحرفيين والتجار على أسرار المهنة. وقد تميّزت أساليب التعليم الابتدائي بالجلوس على الأرض أثناء الحصص، والكتابة بأدوات مصنوعة من العظام أو العاج على ألواح شمعية، بالإضافة إلى اعتماد التكرار والحفظ كأسلوب تعليمي، واستخدام العقاب الجسدي كوسيلة تأديبية. ينتهي هذا المستوى من التعليم

غالباً في سن الرابعة عشرة أو الخامسة عشرة، وهي المرحلة التي يُعتبر فيها المتعلم مؤهلاً لمتابعة دراسته العليا ضمن المؤسسات الكنسية. وكان للمدارس الديرية دور محوري في حفظ الأدب الكلاسيكي من خلال نسخ المخطوطات القديمة، كما ساهمت في تأسيس المرحلة التمهيدية للتعليم اللاهوتي. ومن أبرز النصوص التعليمية التي استُخدمت في تلك الفترة مؤلف مارتيانوس كابيلا(Martianus Capella) الموسوم: (زواج فقه اللغة وهيرمس) (Rentzi, 2021, p. 108; Barea and Gutierrez, 2012, p. 4412)

بالمقابل لم تُمنح الفتيات في الغالب فرصاً مماثلة، بل اقتصر تعليمهن على المهام المنزلية. فعلى امتداد العصور الوسطى، وحتى في أوساط الطبقات الدنيا، اضطلع المنزل بدور أساسي في نقل المعارف والمهارات الأولية إلى الفتيات. وكان الأبوان يدركان أن من واجبهما غرس القيم الدينية في بناتهما. وكانت الأمهات يعلّمن بناتهن شؤون التدبير المنزلي، وبعض المعارف الطبية البسيطة، وفي بعض الأحيان، القراءة والكتابة في حدودها الدنيا. غير أن محدودية تعليم الأم كثيراً ما كانت تنعكس مباشرة على مستوى تعليم ابنتها. وفي بعض الحالات الاستثنائية، حين يدرك أحد الأقارب الذكور أو كهنة الرعية عجز الوالدين عن أداء هذا الدور، كانوا يتدخلون لتعليم فتاة بدا أنها تمتلك موهبة فكرية واعدة (Kersey, 1980, p. 190)

بدأت المجامع الكنسية في القرنين الحادي عشر والثاني عشر بالدعوة إلى تأسيس مدارس في كل كاتدرائية عرفت بـ المدارس الكاتدرائية(Cathedral Schools)، مما أدى إلى ظهور عدد كبير من المدارس الكاتدرائية. وكانت هذه المدارس تدور حول مركز الأسقف، الذي يُعين موظفاً خاصاً يُلقب بـ أستاذ المدرسة(Magister Scholarum) للإشراف على التلاميذ، وإن كان أمين الكاتدرائية(Chancellor) يتولى هذا الدور في بعض الحالات، كما حدث في مدرسة كاتدرائية باريس(Paris). ولم تمضِ سنوات حتى أصبحت هذه المدارس الكاتدرائية، لا سيما في فرنسا، هي التي تقود النشاط الفكري في أوروبا الغربية مع مطلع القرن الثاني عشر. ومن هذه المدارس برزت مؤسسات كبرى مثل ريمس(Reims) وشارتر(Chartres)، التي أصبحت مراكز لعدد من المفكرين البارزين في ميادين العلوم والآداب. ومع أن هذه المدارس لم تختلف في جوهرها عن المدارس الديرية من حيث طابعها الديني وأهدافها الكنسية، إلا أن أثرها كان عميقاً في تشكيل النهضة الفكرية التي رافقت نشوء الجامعات الأوروبية في القرن الثاني عشر. وقد أولت هذه المدارس الكاتدرائية اهتماماً بالغًا بتعليم النحو، فاعتمدت على التلقين القواعدي ثم التطبيقات العملية، إضافة إلى دراسة النصوص الأدبية الشعرية والنثرية، وإخضاع الطلاب للاختبارات فيها. أما العلوم الأخرى، مثل اللاهوت والفلسفة والقانون، فقد نالت اهتمامًا متزايداً كذلك. وقد شهدت أوروبا الغربية في القرن الثاني عشر نهضة فكرية كبرى ساعد عليها ازدهار الحياة الاقتصادية، واستقرار الأوضاع السياسية والاجتماعية، بالإضافة إلى ازدياد احتكاك الأوروبيين بالحضارة الإسلامية، ولا سيما عن طريق الأندلس وصقلية وبلاد الشام. وقد أدت هذه العوامل جميعها إلى توسّع نطاق المعرفة في اوروبا، حتى باتت المدارس الأسقفية والديرية غير كافية لتلبية حاجات العلوم الجديدة وطلابها، مما مهّد الطريق أمام ظهور

الجامعات، التي يعتبرها بعض المؤرخين أعظم إنجاز ثقافي قدّمته العصور الوسطى للعالم الحديث (العدوي، 1961، صفحة 163؛ عاشور، 2009، الصفحات 129-130)

كانت بعض مدارس الكاتدرائيات متاحة للفتيات، وقد أشار اللاهوتي الشهير بيتر أبيلارد(Peter Abelard) إلى أن النساء النبيلات كنّ يرتدن مدرسته في نوتردام(Notre Dame). وقد كانت هذه المدارس تستقبل الفتيات وتقدّم لهنّ تعليمًا في الأشغال اليدوية إلى جانب التوجيه الروحي. كما كانت كل كنيسة تُدير مدرسة ثانوية، وكان بعض هذه المدارس مفتوحة أيضاً للفتيات. وبحلول القرن الحادي عشر، بدأت بعض المدارس الابتدائية العامة تُدرّس للفتيات أساسيات السلوك المهذب والأبجدية. وفي القرنين الثاني عشر والثالث عشر، ظهرت مدارس قروية مختلطة لتعليم القراءة والكتابة. وكان من المعتاد أن يُسمح للفتيات بالالتحاق بالمدارس الابتدائية، دون أن يتاح لهن الدخول إلى المدارس النحوية، وأن يُدرّسن باللغات المحكية بدلًا من اللاتينية. ومع ذلك، نظرت النقابات الدينية إلى الرجال والنساء على أنهم متساوون، ففتحت أبواب مدارس الترانيم للفتيات والبنين على السواء، لتهيئتهم للمشاركة في الطقوس الدينية. وعلى الرغم من أن هذه المدارس لم تستوعب إلا عدداً محدودًا من الفتيات، فقد برز نمط تعليمي جديد أكثر تأثيراً وهو نظام التدرّب المهني. وفي أواخر العصور الوسطى، أُتيحت فرص التدرّب المهني للأرامل والزوجات اللواتي احتجن إلى كسب الرزق. ومن المهن التي شغلتها النساء آنذاك: تخمير البيرة، وطحن الحبوب، والخياطة، والعمل في المعادن، والتطريز، وصناعة الحرير. ولم يكن من المستغرب أن تتعلم الفتيات مهارات إدارة المنزل من خلال هذه التدريبات، إلا أن تدريب بعض النساء على يد أطباء رجال يعكس تصوراً متقدّماً نسبياً في تلك الفترة. ورغم أن فرص الرجال كانت تفوق بكثير ما أتيح للنساء، فقد أتاح نظام التدرّب المهني للفتيات والنساء اكتساب مهارات عملية نافعة وقابلة للتسويق، ساعدتهن على الاندماج النسبي في الحياة الاقتصادية والمهنية (Kersey, 1980, p. 190)

5. نشوء الجامعات وتحوّلات البنية الأكاديمية.

نشأت أولى الجامعات الأوروبية في القرن الثاني عشر، وتصدّرت هذه البدايات كلٌّ من بولونيا(Bologna) في إيطاليا وباريس(Paris) في فرنسا. وقد تأسست هذه الجامعات من خلال إضفاء الطابع المؤسسي الرسمي على مدارس كانت قد برزت بشهرة راسخة وتقاليد تعليمية متميزة، ما جعلها تتفوّق على غيرها وتُعترف بها بوصفها مؤسسات مستقلة للتعليم العالي. وكانت كلمة "جامعة" (Universitas) مصطلحاً يُطلق في بداياته على مختلف أنواع التنظيمات، مثل النقابات التجارية، ونقابات أصحاب الحِرف، بل وحتى الفرق العسكرية، كفرق الحروب الصليبية؛ ثم أصبح يُطلق على أي رابطة مهنية تضم مجموعة من الأفراد، كالعلماء أو الأساتذة أو الطلاب، يجمعهم هدف مشترك، دون أن تكون بالضرورة مرتبطة بمؤسسة تعليمية كما هو مفهومها الحديث. وقد تجسدت هذه الرابطة خارجياً في شكل مدرسة يدرس فيها الطلاب، بغض النظر عن موطنهم أو خلفيتهم، وكانت شهادات الأساتذة الممنوحة فيها معترفاً بها في أي مكان آخر من العالم المسيحي، وهو ما أضفى على الجامعة

طابعاً عالمياً. وبمرور الوقت، أصبح هذا الاعتراف المتبادل بالدرجات العلمية هو العامل الحاسم في تحديد مكانة الجامعة، الأمر الذي دفع البابوات والملوك إلى تأسيس جامعات تمنح درجات علمية رسمياً اعتماداً على مستوى الشهرة والاعتراف الذي حظيت به الجامعات الأولى. كما كان هناك مصطلح آخر شاع في مطلع القرن الثالث عشر هو(Studium Generale)، ويعني "المدراسة العامة"، أي المكان الذي يجتمع فيه الطلاب من خلفيات متعددة. وقد اقترن هذا المصطلح بثلاثة شروط محددة: أن تضم المؤسسة طلاباً من جنسيات وقوميات متعددة، وأن تُقدَّم فيها دراسات عليا في أحد فروع التخصص الكبرى مثل اللاهوت(Theologia)، أو القانون(Jus)، أو الطب(Medicina)، وأن تحتوي على هيئة من الأساتذة المؤهلين. وقد استوفت هذه المعايير ثلاث جامعات كبرى مع بداية القرن الثالث عشر: باريس، بولونيا، وساليرنو. وكانت الجامعات في بدايتها على نوعين من ناحية التنظيم، هما جامعات الطلاب وجامعات الأساتذة، ومثّل النوع الأول جامعة بولونيا في إيطاليا والثاني جامعة باريس. ويمكن أن نلاحظ أنه من جامعة بولونيا انبثقت سائر الجامعات التي نشأت لاحقاً في حوض البحر المتوسط، بينما شكّلت جامعة باريس النموذج الذي احتذت به الجامعات التي تأسست في شمال وغرب أوروبا خلال أواخر العصور الوسطى. ففي بولونيا، بادر الطلاب إلى تأسيس الجامعة من خلال تنظيم أنفسهم في هيئة نقابية أطلقوا عليها اسم "الجامعة"، وقد سمحت سلطات المدينة حينذاك بتأسيس هذا الاتحاد، الذي تولّى الإشراف على الفعاليات داخل المؤسسة والدفاع عن حقوق الطلبة. وكان هذا الاتحاد مقتصرًا على الطلاب الأجانب فقط، إذ لم يكن يُسمح لأبناء المدينة بالتسجيل كطلاب نظاميين، بل يُتاح لهم حضور المحاضرات فقط. وقد وانقسم الطلاب الأجانب إلى فريقين كبيرين: أحدهما من جنوب جبال الألب (Alpes)، والآخر من الشمال، وتفرعت هذه الفرق إلى مجموعات إقليمية مثل لومبارديا(Lombardia)، توسكانا(Toscana)، ڤينيسيا(Venezia)، روما(Roma)، باڤاريا(Bavaria)، وسوابيا(Swabia). وكان لكل مجموعة مراقب يُمثّلها، ويجتمع المراقبون لاختيار رئيس الجامعة. ولم يكن الأساتذة في البداية جزءًا من هذا التنظيم، بل كانوا يتقاضون أجورهم مباشرة من الطلاب بحسب عدد المحاضرات، ثم أسّسوا لاحقًا نقابة خاصة، لكن السيطرة ظلت بيد الطلبة، الذين كانوا يحتفظون بحق فرض الغرامات على الأساتذة المخالفين (العدوي، 1961، الصفحات 163–164؛ عاشور، 2009، الصفحات 130–132؛ خطاب، 1933، صفحة 186؛ كين، 2000، الصفحات 137–138؛ اليوسف، 1967 ، صفحة 230) (يوسف، 1984، صفحة 354).

أما في جامعة باريس، فقد اتخذ التشكيل المؤسسي اتجاهاً معاكساً لما كان عليه الحال في جامعة بولونيا؛ إذ كان الأساتذة هم من أسسوا النواة الأولى للجامعة عبر رابطة مهنية مستقلة، تولّت الإدارة العليا للمؤسسة. ورغم ذلك، كان للطلاب أيضاً تنظيماتهم الخاصة، وانقسموا إلى أربع أمم طلابية (Nations) تمثل جنسيات مختلفة، هي: أمة الگال(Gual)، أمة النورمان(Norman)، أمة البيكارد(Picard)، وأمة الإنكليز(Angels). وكان لكل أمة ناديها الخاص، وتنظيم داخلي يتفرع إلى ولايات محلية، ولا يجوز أن تضم طلاباً من قوميات أخرى. وكانت

كل أمة طلابية تختار ممثلاً عنها ضمن هيئة الإدارة المالية للطلاب، حيث كان صندوق الجامعة المالي لا يُفتح إلا بحضور ممثلي الأمم الطلابية الأربع، ما يعكس نظامًا دقيقاً للمساءلة والرقابة. وعلى غرار الطلاب، كانت للهيئات التدريسية نقاباتها الخاصة، تنظَّم بحسب الاختصاص: الفنون الحرة، اللاهوت، الطب، وغيرها. وقد تمتعت منظمة أساتذة الفنون الحرة بمكانة بارزة في الجامعة، لكونها تشرف أيضاً على دراسات الماجستير وما بعدها. وكان مدير الجامعة يُنتخب من قِبل وكلاء الأمم الطلابية، وغالباً ما كان يشغل هذا المنصب رئيس أساقفة باريس(Archbishop of Paris)، بالنظر إلى أن الجامعة نشأت وتطورت عن المدرسة الأسقفية القديمة (the Episcopal School of Paris). ويُعزى تفوّق الأساتذة في إدارة جامعة باريس، مقارنة بسيطرة الطلاب في بولونيا، إلى اختلاف الفئات العمرية؛ إذ استقبلت مدرسة باريس طلاباً صغار السن (12–14 عامًا)، بينما كانت جامعة بولونيا تجتذب رجالاً ناضجين بسبب تركيزها على الدراسات القانونية. كما أن السياق الاجتماعي والسياسي ساهم في بلورة هذا الفارق؛ فبينما أتاحت الكومونات اللومباردية (Lombard Communes) في إيطاليا بيئة حرة وشجعت على استقلالية التنظيم الطلابي في بولونيا، كان السياق الكنسي المحافظ في باريس أكثر انضباطاً وتقيداً. ولهذا السبب، اتخذت الجامعات التي نشأت في شمال وغرب أوروبا نموذج باريس القائم على رابطة الأساتذة، بينما اقتدت جامعات جنوب اوروبا بنموذج بولونيا القائم على تنظيم الطلاب (العدوي، 1961، الصفحات 164، 169–170؛ عاشور، 2009، الصفحات 131–132؛ خطاب، 1933، صفحة 187؛ اليوسف، 1967 ، الصفحات 230–231؛ يوسف، 1984، الصفحات 357–358).

أثّر صعود الجامعات في أواخر العصور الوسطى على النساء بشكل متفاوت. إذ كانت مؤسسات التعليم العالي مخصصة في الغالب للرجال، غير أن بعض الدول، وخاصة إيطاليا، سمحت للنساء بالانضمام جزئياً إلى المجتمع الأكاديمي. ففي القرن الحادي عشر، التحقت بعض النساء بالهيئة التدريسية لكلية الطب في جامعة ساليرنو، التي أصبحت في القرن التالي تحتضن المدرسة الطبية المسيحية المختلطة الوحيدة في أوروبا. كما حصلت نساء على درجات علمية في القانون وألقين محاضرات في جامعة بولونيا. كما ضمّت جامعة سلامنكا في اسبانيا كليات نسائية. بينما شهدت جامعة مونپلييه (University of Montpelier) في فرنسا التحاق نساء بدراسة الطب وإلقاء المحاضرات خلال القرن الثالث عشر. ومع ذلك، ظلّت العقبات البنيوية ماثلة، وعلى رأسها الأحكام المسبقة المتجذّرة ضد تعليم النساء، وغياب الدعم المؤسسي الفعّال. فقد كان الاعتقاد السائد أن النساء يفتقرن إلى القدرة العقلية على التعلّم، أو أنهن لن يُحسنّ توظيف التعليم إذا ما حصلن عليه. ويُلاحظ، على سبيل المثال، أن الأديرة كانت ترسل الشبان المتفوقين أكاديمياً إلى الجامعات، بينما لم تُرسل أي امرأة (Kersey, 1980, p. 190)

قبيل ختام الحديث عن التعليم الجامعي، تجدر الإشارة إلى عدد من النماذج النسائية الاستثنائية التي اخترقت الحواجز الأكاديمية التقليدية، وتمكنت من نيل التعليم الجامعي أو المساهمة الفكرية خارج الإطار

الرهباني. ومن ابرز الأمثلة كانت بيتيشيا گوتساديني(Betisia Gozzadini)، وهي امرأة من القرن الثالث عشر، بلغت مكانة أكاديمية مرموقة خارج إطار الحياة الديرية. فقد كانت ابنة أحد النبلاء الإيطاليين، وكانت مولعة بالعلم، لكنها سخرت من سطحية التعليم المتاح للفتيات، فقررت نيل تعليم شامل؛ فالتحقت بكل دورة دراسية متاحة في جامعة بولونيا، التي كانت تهيمن عليها غالبية ذكورية. ونالت شهادتها الجامعية، كما مُنحت إكليل الغار لتفوّقها في دفعتها. وواصلت دراستها حتى حصلت على شهادة الدكتوراه في القانون. وقد استحقت احترام الجميع لما عُرف عنها من تقوى، وإنجازات فكرية، وقدرات خطابية بليغة (Kersey, 1980, p. 192)

لم تلبث الجامعات أن انتشرت في أوروبا، مستمدة نظمها من جامعة باريس في الغرب، وجامعة بولونيا في الجنوب. ففي إنگلترا، ظهرت جامعة أكسفورد (University of Oxford) في القرن الثاني عشر، وإن لم تكتسب صفتها الرسمية إلا نحو عام 1200م. وقد كانت أكسفورد، في الواقع، وليدة جامعة باريس، إذ أسّسها طلبة وأساتذة إنگليز كانوا قد درسوا في باريس، ثم أمرهم هنري الثاني(Henry II)، ملك إنكلترا، بالعودة إلى بلادهم عام 1167م، عندما ساءت علاقته بـ لويس السابع (Louis VII)، ملك فرنسا، وتعذّر على الطلبة الإنكليز متابعة دراستهم هناك. أما جامعة كمبردج (University of Cambridge)، فقد تأسست سنة 1209م، حين هاجر إليها بعض طلاب وأساتذة أكسفورد. وقد شبّه بعض الكتّاب انتشار الجامعات في العصور الوسطى بـ "تكوُّن خلايا النحل"، إذ يكفي أن ينتقل عدد من الأساتذة والطلبة من جامعة قائمة إلى مكان جديد، حتى يُنشئوا أساس جامعة جديدة. وهكذا شهدت أوروبا في القرنين الثالث عشر والرابع عشر ولادة عدد كبير من الجامعات: ففي عام 1222م، هاجر بعض رجال جامعة بولونيا إلى پادوا (Padua)، وأسسوا جامعة جديدة. وفي عام 1224م، وضع فردريك الثاني (Frederick II)أساس جامعة نابولي(University of Naples)، وكانت أول جامعة يُقيمها ملك أو حاكم في أوروبا. وبعد ست سنوات، أسّس البابا جامعة تولوز(University of Toulouse)، لتكون سنداً للبابوية في مكافحة الهرطقة الألبيجنسية(Albigensian Heresy). أما ساليرنو (Salerno)، فقد كانت مدرسة ذات شهرة عريقة في الطب منذ العصور الوسطى، تحوّلت إلى جامعة طبية مرموقة في القرن الثاني عشر، واستكملت طابعها الجامعي الكامل في القرن الثالث عشر. وفي إسبانيا(Spain)، ظهرت جامعة سلامنكا(University of Salamanca) قبل عام 1230م. وكانت جامعة پراگ (University of Prague)، التي أسسها شارل الرابع(Charles IV) عام 1347م في بوهيميا(Bohemia)، أولى الجامعات التي ظهرت شمالي الألب. ثم تلتها جامعة هايدلبرگ(University of Heidelberg)، التي أُسّست عام 1385م، وكانت أولى الجامعات الألمانية. ورغم اختلاف هذه الجامعات في كثير من النواحي، إلا أنها اشتركت جميعاً في سلوك طريق طويل نحو التحرر من القيود، حتى حققت استقلالها عن السلطات الكنسية والعلمانية على السواء. وقد أحرز رؤساء الجامعات مع الوقت نفوذاً إدارياً واسعاً، وحققوا ذلك بأساليب متعددة: أحياناً بالثورة، وأحياناً أخرى

بالاستعانة بالبابوية ضد الحكّام العلمانيين، أو بهؤلاء الحكّام ضد رجال الدين (العدوي، 1961، الصفحات 165-166؛ عاشور، 2009، الصفحات 138-139).

الخاتمة:

إن دراسة التعليم في العصور الوسطى يقود الباحث الى جوانب عادة لعل أهمها:

1. يُظهر تحليل بنية التعليم في أوروبا ما قبل الجامعات أن هذا النظام كان نتاجاً لتفاعل عميق بين السلطة الدينية والثقافية.
2. أن التعليم في أوروبا الوسيطة كان أداة للضبط الاجتماعي، لا للترقي الفكري الحر، لكنه وفّر البنية المؤسسية التي جعلت التحول ممكناً.
3. أن الجامعات لم تُولد بوصفها مشروعاً تحرريًا مكتملاً، بل كانت تسوية تاريخية بين الإرث الرهباني ومتطلبات المجتمع البورجوازي الناشئ.
4. أن استقلال الجامعات تحقق تدريجياً، بفعل النضال الطلابي والأساتذة معاً، وليس بمنحة من السلطة الكنسية أو المدنية.
5. أن التعليم الجامعي في أوروبا شكّل لأول مرة مؤسسة تُنظّم المعرفة وتوزّع الشرعية العلمية، ما جعلها الركيزة الأولى لنهضة أوروبا اللاحقة.
6. أن حضور النساء في هذه المنظومة ظل استثناءً لا قاعدة، ما يكشف استمرار اختلال التوازن بين الجنسين رغم تحرّر التعليم جزئياً من سطوة الكنيسة.
7. لقد مثّلت الجامعات تتويجاً لمسار طويل من التحولات التعليمية والاجتماعية، وكان لها دور حاسم في ولادة الحداثة الأوروبية، ليس فقط عبر مناهجها، بل من خلال قدرتها على خلق فضاء فكري حرّ نسبياً، أسّس لثقافة نقدية لم تنفصل كليًا عن الكنيسة، لكنها لم تعد تابعة لها بالكامل.

المراجع

1. Barea and Gutierrez, F. S. (2012). Some highlights of education in christian Spain the late medieval period. *Social and Behavioral Sciences, No.46*.
2. Bodrožić, I. (2017). *Challenges to Religious Education in Contemporary Society.* Catholic Faculty of Theology University of Split.
3. Kersey, S. (1980). ,Medival Education of Girls and Women. *Horizons, Vol. 58, No. 4*.
4. Pascal, N. R. (1984). *The Legacy of Roman Education.* The Classical Journal Vol. 79, No. 4.
5. Poynton, J. B. (1934). Roman Education. *Greece and Rome, Vol. 4, No. 10*.
6. Rentzi, A. (2021). *The Medieval elementary educational System: a Contradictory System Without Social Justice in: New Trends in Educational Research, Ed. Esteve Faubel and Rosa Pilar, Revisión y maquetación.* Universidad de Alicante.

7. ابراهيم أحمد العدوي. (1961). *المجتمع الأوروبي في العصور الوسطى*. القاهرة: دار المعرفة.
8. جوزيف نسيم يوسف. (1984). *تاريخ العصور الوسطى الأوروبية وحضارتها*. الإسكندرية: مؤسسات شباب الجامعة.
9. سعيد عبد الفتاح عاشور. (2009). *أوروبا العصور الوسطى ،ج2*. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
10. شرف الدين محمود خطاب. (1933). *التربية في العصور الوسطى*. القاهرة: مطبعة الاستقامة.
11. صلاح مدني. (1973). *تاريخ العصور الوسطى الأوروبية*. دمشق: مطبعة الانشاء.
12. عبد القادر أحمد اليوسف. (1967). *العصور الوسطى الأوروبية*. بيروت: المكتبة العصرية.
13. فرديناند شيفيل. (1952). *الحضارة الأوروبية في القرون الوسطى وعصر النهضة*. بيروت: دار العلم للملايين.
14. موريس كين. (2000). *حضارة أوروبا العصور الوسطى، ترجمة: قاسم عبد قاسم*. القاهرة: مؤسسة عين للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية.