Quaestio disputata ca metodă de predare în Universitatea medievală
The *quaestio disputata* as a teaching method in the medieval University

Marin Bălan

ANNALS of the University of Bucharest
Philosophy Series

Vol. LVII, no.1, 2008
pp. 119 – 133.

ANALELE
UNIVERSITATII
BUCUREȘTI

QUAESTIO DISPUTATA CA METODĂ DE PREDARE ÎN UNIVERSITATEA MEDIEVALĂ
(cu accent pe folosirea ei în predarea teologiei şi filosofiei)

MARIN BĂLAN

În secolul al XII-lea s-a pretrecut un eveniment destinat să marcheze întreaga Europă: naşterea universităţii; odată cu aceasta, a apărut o nouă formă de organizare a învăţământului. Ceea ce mă preocupă în acest studiu este modul în care se studia în universităţile medievale, situaţia şi practicile diferite în raport cu cele specifice lumii academice din zilele noastre. Una din cele mai importante practici dezvoltate în acel cadru este *quaestio disputata,* care a reprezentat, deopotrivă, formă de predare, exerciţiu de studiu şi probă de competenţă. Voi încerca să schiţez rolul jucat de *quaestio disputata* în universitatea medievală, cu deosebire în predarea teologiei şi filosofiei, examinând în acest scop aspecte legate de origine, structură şi evoluţie[1].

Universitatea medievală

Universitatea medievală s-a configurat ca o o comunitate – comunitatea tuturor acelora care sunt angajaţi în studii: magiştri *(magistri)* şi studenţi *(discipuli* sau *scolares)*, fiecare cu propriul rol, în mod egal implicaţi în această mare aventură. Lumea universităţii medievale avea propriile ei credinţe, atitudini şi norme pe care noul-venit trebuiau să le accepte ca *auctoritates*; numai pe măsură ce era iniţiat, el devenea capabil să le înţeleagă.

[1] Orice cercetare având ca subiect *quaestio disputata* trebuie să ia ca punct de plecare contribuţiile clasice privind tehnicile şi metodele de predare în universităţile medievale: P. GLORIEUX, „L'enseignement au Moyen Age. Techniques et métodes en usage à la Faculté de Théologie de Paris au XIIIe siècle", în *Archives d'Histoire doctrinale et littéraire du Moyen Age,* 35 (1968), pp. 65-186; M.-D. CHENU, *Introduction à l'étude de Saint Thoma d'Aquin*, Montréal, Institut d'études médiévales, Paris, Vrin, 1954; *idem*, „La théologie au douzième siècle", Paris, Vrin, 1957. O lucrare de referinţă a devenit şi studiul lui B. C. BAZÀN, „Les questions disputées, principalement dans les facultés de théologie", în B. C. Bazàn, J. W. Wippel, G. Fransen, D. Jacquart, *Les questions disputées et les questions quodlibétiques dans les facultés de théologie, de droit et de médicine* (Typologie des sources du Moyen Age occidental, fasc. 44-45), Turnhout, Brepols, 1985.

Tradiţia învăţământului din universităţile medievale prezintă puternice analogii cu arta meşteşugurilor. Mărturie în sensul conştientizării acestui fapt stă chiar terminologia universitară; cuvântul *ars*, care da numele facultăţii de Arte, însemnând, la origine, „meştesug" şi fiind aplicat metaforic artelor liberale; iar *universitas* desemnând un organism corporativ, în manieră similară cu cele din sistemul de breaslă, a căror funcţie era de a apăra drepturile şi privilegiile instituţionale, sensul juridic iniţial al termenului fiind extins astfel încât să cuprindă şi un sens academic[2].

Noul student venea la universitate pentru a-şi schimba atitudinile, intrând într-o comunitate de învăţare[3]. Asemenea ucenicului, studentul trebuia să accepte autoritatea magiştrilor; el nu spera să devină capabil să îi judece şi nici măcar să înţeleagă de ce îl învăţau ceea ce ei ştiau dinainte ca el să acepte normele comunităţii. La fel ca în comunităţile meşteşugarilor, cea a magiştrilor era singura în măsură să judece dacă examenele erau bine trecute şi dacă studentul era pregătit să obţină licenţa.

Odată intrat în universitate, studentul participa la *lectiones* şi *disputationes* – acestea erau principalele forme ale predării în universitatea medievală.

Lectio

Când prescria, în statut (1215), ce texte se puteau „citi" (*legere*) în facultatea de Arte din Paris, Robert de Courçon se referea la un proces – „citirea" (*lectio*) – foarte diferit de asimilarea privată şi oarecum pasivă a cititorului modern.

---

[2] În esenţă, *universitas* era un termen juridic în uz în dreptul roman şi însemna pur şi simplu un corp de oameni uniţi pentru a-şi apăra interesele şi drepturile. De fapt, tocmai în sistemul medieval al breslelor termenul *universitas* a atins iniţial o largă răspândire şi, adesea, a semnificat un organism profesional corporativ. Pentru a indica la ce breaslă sau vocaţie se referă, *universitas* a fost utilizat întotdeauna în conjuncţie cu termeni profesionali, ca în sintagma *universitas sartorum*. Întotdeauna, o *universitas* a urmărit şi s-a bucurat de recunoaştere şi independenţă instituţională, respectând, pe de altă parte, suveranitatea corporativă şi statutul juridic al celorlalte. Deoarece magiştrii şi studenţi unui *studium generale* s-au organizat în comun sau separat, în organisme corporative, într-o manieră similare cu cei din sistemul de breaslă, pentru a-şi apăra drepturile şi privilegiile instituţionale, ei au adoptat, de asemenea, termenul *universitas* pentru a defini aceste organisme corporative.

De exemplu, la *Studium generale* din Paris, cancelarul, magiştrii şi studenţii s-au reunit într-o uniune corporativă comună pe care au numit-o *Universitas Cancellarii et Magistrorum et Scolarium Parisiensum*, un nume abreviat, în practică, prin expresia mai simplă *Universitas Parisiensis*. În mod similar, la Bologna, uniunea studenţilor în drept a fost numită *Universitas scholarium iuristarum*.

Astfel, după cum se poate vedea clar din aceste exemple, sensul juridic iniţial al termenului *universitas*, legat de breaslă, a fost extins astfel încât să cuprindă şi un sens universitar şi academic. Schimbarea terminologică a introdus o nouă înţelegere, care a venit să constituie esenţa conceptuală a universităţii în sens modern; adică, în timp ce termenul *studium generale* indica în esenţă un loc de studiu, precum şi corpul celor şapte arte liberale de predat, termenul *universitas* a accentuat factorul uman în structura instituţională a unui *studium generale* şi a introdus idea umanistă potrivit căreia o universitate este mai degrabă un *organism* corporatist de funcţionari, instructori şi studenţi decât un *loc* de studiu.

[3] Se pare că în cazul universităţii din Bologna lucrurile au stat altfel, întrucât aceasta era considerată o comunitate de studenţi mai degrabă decât una de magiştri. Acolo studentul venea cu propriile lui atitudini. Dar cu siguranţă astfel au stat lucrurile în cazul universităţii din Paris, considerată o comunitate de magiştri, sau în cele cele organizate după acest model, precum universitatea din Oxford.

În tradiţia şcolii antice, începând cu Varro, *lectio* era prima fază din exegeza textului literar, pregătitoare în raport cu cele care urmau: *emendatio* (critica textului); *enarratio* (comentariul literal şi literar, o „explicare de text"); *iudicium* (judecata de valoare).

Lectio consta în citirea expresivă cu voce tare a unui text ce nu avea punctuaţia cu care suntem obişnuiţi noi astăzi; era un exerciţiu mult mai complex decât citirea noastră, căci se cerea să fie delimitate cuvintele, fragmentele de enunţ, perioadele, prin pauze şi inflexiuni ale vocii[4]. De obicei, magistrul era primul care citea textul, explicându-l; făcea deci o *praelectio*, în care introducea semne speciale, lega şi separa cuvinte, nota accentul, cantitatea, pauzele; apoi, unul după altul, îl citeau discipolii[5].

Aspectul auditiv era deci fundamental în şcoala antică pentru însuşirea culturii. Magiştrii medievali au făcut şi ei din aceasta o virtute. Radulphus Brito, magistru în arte şi apoi în teologie la universitatea din Paris, era convins că studenţii învaţă mai mult dacă li se predă decât dacă ar căuta prin eforturi proprii, că o singură lecţie „auzită" înseamnă mai mult decât zece lecţii citite personal, întrucât vocea vie afectează intelectul mai intens decât citirea cărţilor. Aceasta se justifica prin aceea că pronunţia dascălului, expresiile faciale, gesturile şi întregul comportament făceau discipolul să înveţe mai bine, întrucât se considera că ceea ce este auzit de la altă persoană se întipăreşte mai adânc în minte decât ceea ce se învaţă de unul singur[6].

În Evul Mediu, *lectio* reface întregul câmp al comentariului, de la simpla adnotare verbală, ca glosă între rândurile sau pe marginile manuscrisului, până la comentariul continuu, ca *expositio*. Dintre elementele pe care le presupune instrucţia ştiinţifică şi filosofică medievală – *lectio*, *doctrina* şi *meditatio* – *lectio* desemna dobândirea cunoaşterii prin studiul textelor[7]. A preda era similar cu a citi. Magistrul „citea" un text discipolilor; cursul său era o *lectio*, iar el se numea *lector – lego librum illi*. *Lectio* însemna însă şi „a urma cursurile"; discipolul audiază cursurile magistrului şi le citeşte – *lego librum ab illo*. În fine, exista şi *lectio* privată, personală – *lego librum*[8].

---

[4] Cf. H.-I. MAROU, *Sfîntul Augustin şi sfărşitul culturii clasice* (traducere de Drăgan Stoianovici), Bucureşti, Humanitas, 1997, pp. 33-34.

[5] Cf. *idem*, „Istoria educaţiei în antichitate" (traducere de Stella Petecel), Bucureşti, Meridiane, 1997, vol II., *Lumea romană*, p. 81. Asupra separării corecte a cuvintelor şi a pronunţării lor atrăgea atenţia şi Augustin când vorbea despre „ambiguităţile Scripturii" (*De doctrina christiana*, III, 3(2)-6(8)).

[6] Cf. A. KENNY, J. PINBORG, „Medieval Philosophical Literature", în N. Kretzmann, A. Kenny, J. Pinborg (eds.), *The Cambridge History of Later Medieval Philosophy (From the Rediscovery of Aristotle to the Disintegration of Scholasticism, 1100-1600*, Cambridge, Londra, New York, Cambridge University Press, 1982, p. 16.

[7] Corespunzător, *meditatio* desemna asimilarea personală, iar *doctrina*, ansamblul mijloacelor de instrucţie. (cf. M.-D. CHENU, *Introduction*…, p. 67). Cele trei elemente sunt menţionate explicit de Ioannes din Salisbury, în *Metalogicon* (I, 24) – vezi M.-D. CHENU, *Introduction*…, p. 67.

[8] Interzicerea unor lucrări ale lui Aristotel trebuie înţeleasa în sensul că se interzicea „citirea" în sensul predării lor de către magistru; este cel puţin discutabil dacă prohibiţia privea şi „citirea" personală.

Ciclul de *lectiones* se deschidea cu o scurtă *introductio* care conţinea: titlul cărţii ce urma să fie „citită", motivul compunerii ei, conţinutul, intenţiile autorului, foloasele pentru cititor, plasarea în sistemul ştiinţei. Fiecare din *lectiones* începea cam pe la ora 6 dimineaţa, dura în medie trei ore, pentru a fi reluată la ora 15, pentru încă trei ore.

În general, o *lectio* era structurată astfel:

a) citirea cu voce tare a unei secţiuni din textul scris[9] şi explicarea literală a cuvintelor şi expresiilor (*littera*); (în versiunile scrise această parte este adesea omisă sau doar sugerată prin citarea începutului secţiunii textului – *lemma*);
b) urma o descriere a structurii textului, în care acesta era divizat, prin dihotomii, în părţi tot mai mici, până se ajungea la propoziţii individuale (*divisio textus*); în această parte textul discutat este pus în legătură cu părţile precedente din *littera*, astfel încât studentul să aibă ordinea ideilor în minte;
c) analiza semnificaţiei fiecărei părţi (*sensus*): textul este parafrazat, oferindu-se o interpretare precisă, uneori rezumată în reguli; adesea, o serie de enunţuri, introduse prin *notandum* sau *nota*, ofereau un supliment de informaţie nesesară pentru înţelegerea textului (*notabilia*);
d) partea finală era reprezentată de degajarea intenţiei textului (*sententia*), către care ţintea întreaga *lectio*[10]; în această fază, fiecare explicaţie era urmată de o *collatio*, adică un fel de „muncă în grup" constând într-un schimb de idei între studenţi supervizat de magistru, ori de câte ori se întâlneau dezacorduri între argumentele examinate sau vreo contradicţie aparentă în textul biblic şi în comentariul unei autorităţi ecleziastice; se dezbăteau argumentele aduse de cele două părţi şi se ajungea la o soluţie. Discuţiile aveau loc în forma *disputatio* şi erau introduse prin expresiile *dubium* sau *dubitandum est*.

Cât priveşte modalitatea studiului personal, putem reaminti sfaturile date de ROBERT DE SORBONA (1201-1274): „Să consacre o anumită oră unei citiri determinate; să-şi fixeze atenţia asupra a ceea ce este doar citit, şi să nu treacă mai departe cu uşurinţă; să extragă din propria citire zilnică un gând, un adevăr oarecare şi să-l imprime în memorie cu o grijă specială; să scrie un rezumat, deoarece cuvintele care nu sunt încredinţate scrisului se dispersează ca pulberea în vânt; să se oprească asupra unui subiect cu condiscipolii săi în *disputationes* sau în colocvii personale: acest exerciţiu este cel mai util citirii, deoarece are ca rezultat clarificarea tuturor îndoielilor, tuturor punctelor obscure pe care citirea putea să le lase; să se roage: acesta este în realitate unul din cele mai bune mijloace de a învăţa" (*apud* LÉO MOULIN, *La vita degli studenti nel medioevo*, traducere de A. Tombolini, Milano, Jaca Book, 1992, p. 64).

[9] De obicei, era vorba de Biblie sau, în orice caz, un text de autoritate şi în mod universal recunoscut, precum *Sentinţele* lui PETRUS LOMBARDUS. Este bine de amintit că nu toţi studenţii, la mijlocul secolului al XIII-lea, dispuneau de câte o copie personală a Bibliei, nicidecum alte texte, din care cauză era de importanţă vitală să li se reîmprospăteze memoria.

[10] „Către ce altceva să ţintească citirea decât către înţelegerea textului (*textus intelligentia*), pe care noi o numim *sententia*" (ROBERT din MELUN, *Sententiae*, I, 1 – *apud* M.-D. CHENU, *Introduction*…, p. 70).

În ansamblu, procedeul rămânea analitic, textul – descompus, divizat şi subdivizat – fiind înţeles în succesiunea elementelor sale mai degrabă decât în ansamblul său.

Statutul de la 1215 reglementa şi felurile în care se „citeau" textele de către magiştri: unele trebuiau citite cu explicaţii foarte scurte de natură textuală (*cursorie*), iar altele, cu foarte multe informaţii şi lămuriri (*ordinarie*)[11]. *Lectio cursoria* avea ca rezultat glosele scurte şi a dominat predarea până în secolul al XII-lea; însemnările de acest fel nu fac referiri la probleme ridicate de text şi nu sunt de mare interes pentru istorici. Mult mai interesante sunt glosele care au rezultat în urma unei *lectio ordinaria*, transformate ulterior în comentarii foarte întinse – *expositiones* sau *commenta*. O astfel de „citire" era aplicată de magiştrii în teologie Bibliei, ei formalizând tehnicile exegetice dezvoltate în primele secole creştine pentru studiul textelor clasice. Metoda consta în divizarea textului în părţi tot mai mici, după care magistrul făcea expunerea, începând cu o explicaţie literală şi trecând apoi la o discuţie mai largă, iar dacă găsea necesar, şi la o exegeză alegorică.

Lectio şi *quaestiones*

În cazul altor texte teologice, cum erau *Sentinţele* lui Petrus Lombardus, *lectio ordinaria* se desfăşura conform unei alte metode: după divizarea fiecărei secţiuni a textului şi expunerea lui, urmau o serie de *quaestiones* asupra problemelor ridicate de acea secţiune. Cu timpul, devine o obişnuinţă să se omită atât diviziunea introductivă, cât şi expunerea literală a textului. „Citirea" *Sentinţelor* se va reduce la compunerea unor *quaestiones* în legătură cu problemele ridicate de fiecare parte a textului. În secolul al XIV-lea, devin mai libere chiar şi legăturile dintre *quaestiones*, pe de o parte, şi subiectele *Sentinţelor* şi ordinea lor, pe de altă parte; „citind" o anumită carte a *Sentinţelor*, magistrul pune în legătură toate acele *quaestiones* ridicate cu domeniul general al teologiei şi discută anumite probleme teologice particulare recent apărute.

Pe la mijlocul secolului al XIII-lea, şi magiştrii în arte foloseau *quaestiones* în *lectio ordinaria* a manualelor lor. Ei prezentau în mod detaliat textul, secţiune cu secţiune, şi compuneau seria de *quaestiones* asupra problemelor ridicate. Aceste *quaestiones* erau simple ca formă; contra soluţiei preconizate se avansau puţine argumente, iar contra-argumetele constau adesea într-un simplu apel la textul în discuţie.

Mai trebuie arătat că în universităţile medievale metoda de „citire" era adaptată tipului de text studiat. Astfel, Biblia era citită într-un mod care făcea necesară legarea oricărei discuţii de textul însuşi. Lucrările lui Aristotel şi ale celorlalte autorităţi filosofice erau citite într-un mod care să permită ridicarea unor probleme în termeni generali, dar şi trimiterea la textul de autoritate, ca cel care putea oferi cele mai raţionale explicaţii la problemele discutate. *Sentinţele* lui Lombardus, întrucât expuneau

[11] Potrivit statutului, lucrările lui Aristotel de dialectică trebuiau citite *ordinarie*, şi nu *ad cursum*.

concepţia Bisericii în domeniile de dezbatere teologică, erau citite într-un mod care permitea studenţilor să se concentreze numai asupra problemelor teologice.

Quaestio ca metodă

Quaestio este, după M.-D. Chenu, „actul tipic… al teologiei scolasticilor"; ea a apărut în *lectio*, la nivelul textului, spontan, în faţa unor dificultăţi literale sau doctrinare. Sfinţii Părinţi dezvoltaseră deja, în afara comentariilor biblice, şi o literatură de *quaestiones et responsiones*, în care se tratau probleme particulare ce depăşeau exegeza[12].

Dar *quaestio* ajunge să fie practicată metodic, tehnic, artificial numai în secolul al XII-lea, când *lector*-ul nu o mai formulează doar în faţa unei expresii vagi ce trebuia explicată, a două interpretări divergente sau a două autorităţi contrare în soluţia la aceeaşi problemă; *quaestio* se aplică acum metodic chiar şi acolo unde în principiu nu se întâlnesc dificultăţi. Are loc punerea în *quaestio* nu atât pentru a se elimina îndoiala privind adevărul asupra unor puncte, cât pentru a se obţine mai multă înţelegere.

O *quaestio* poate fi uşor recunoscută după cuvintele *Utrum…an*; formal, ea se prezintă sub forma unei contradicţii. Iniţial, în *quaestio* nu se folosea decât aparatul logic specific artelor care alcătuiau *trivium* – *Isagoge* a lui Porphyrios, comentariile lui Boethius, *Categoriile* şi *Despre interpretare* ale lui Aristotel asigurau în general instrumentele de lucru pentru noua metodă. Importante sub aspect metodologic erau, însă, şi o serie de lucrări ale autorilor medievali: lucrările de logică ale lui Abelard, comentariile lui Gilbertus Porretanus şi Clarembaut din Arras, *Quaestiones de divina pagina* ale lui Robert din Melun, *Quaestiones* ale lui Odon din Soissons etc. Dintre acestea, decisivă în ce priveşte instituirea lui *quaestio* ca metodă a fost *Sic et non* a lui Abelard, dar în ce priveşte amploarea, în centrul acestei literaturi stau *Quaestiones* ale lui Robert din Melun.

Punerea în scenă a noii metode era atribuită de Ioannes din Salisbury magistrului său, Alberic (*Metalogicon*, II, 10), dar, după Chenu, cel care a ridicat *quaestio* la rangul de metodă generală, depăşind limitele problematicii relevate în textele patristice, este magistrul şcolii din Chartres, Gilbertus Porretanus[13]. Acesta din urmă a ajuns la o formă mai rafinată de *quaestio*, aşa-numita *quaestio formata*, distinctă de *quaestio informis*, ca simplă problemă sau îndoială.

Momentele unei *quaestio formata* sunt:

a) *quaestio* (care din părţile contradictorii este cea adevărată?);
b) *dubitatio* (dintre argumentele contradictorii care este cel decisiv?);
c) *solutio* (aplicarea distincţiilor în vederea eliminării ambiguităţii);
d) *confirmatio* (contribuţia argumentelor care stabilesc definitiv adevărul uneia dintre părţile contradictorii)[14].

---

[12] M.-D. CHENU, *La théologie au douzième siècle*, p. 337.
[13] *Ibidem*, p. 338.
[14] Cf. H. C. VAN ELSWIJK, *Gilbert Porreta, sa vie, son oeuvre, sa pensée*, Louvain, 1966, p. 275

Din punct de vedere didactic, dacă *lectio* care presupunea un discipol receptiv doar, *quaestio* tindea să stimuleze activitatea intelectuală. Acesta este un moment major în istoria învăţământului european. Magistrul nu mai este doar un exeget; de acum înainte, el „determină" chestiunile căutând, dincolo de „jocul" autorităţilor, „raţiunile" care descoperă minţii rădăcina lucrurilor; iar discipolul cercetează împreună cu el. Magistrul, compunând *quaestiones*, începe să aibă *autoritate* personală şi îşi formează o *şcoală* în care practică noua metodă. Remarcabile sunt, în acest sens, şcolile lui Anselm din Laon şi Gulielmus din Champeaux, a lui Abelard şi Robert din Melun, şcoala de la Chartres (Gilbertus Porretanus, Theodericus din Chartes, Clarembaud din Arras, Simon din Tournai, Allanus din Lille) etc. În acelaşi timp, şcolile care nu adoptă noua metodă îşi încetează activitatea către sfârşitul secolului al XII-lea, de exemplu, cea de la Saint-Victor.

Quaestio este deci o metodă de învăţământ legată încă de text, dar numai ca sursă, mai exact de acel pasaj în jurul căruia există opinii divergente; magistrul aplică dialectica în evalauarea opiniilor şi „tranşează" chestiunea, afirmându-se astfel ca autoritate[15].

Quaestio disputata

Atunci când *quaestio* nu mai este solidară cu un text, nici ca problemă, nici ca soluţie, iar în punerea şi rezolvarea ei intervin conjugat doi sau mai mulţi magiştri, se constituie un exerciţiu special, *quaestio disputata*, cu totul în afara *lectio*.

Quaestio disputata constituia un act de învăţământ regulat al magistrului. Fără îndoială, magistrul era ceea ce am putea numi *autorul* chestiunii disputate: el alegea problema de disputat; distribuia responsabilităţile între participanţii principali; prezida discuţia; intervenea, ordonând sau aducând, eventual, argumente; da *determinatio*; respingea obiecţiile ridicate contra tezei sale; revedea materialul discuţiilor înainte de a prezenta o *editio*.

În afara magistrului, participau activ încă două personaje ale căror roluri şi sarcini erau distribuite de magistru: *opponens* (oponent) şi *respondens* (respondent), care constituiau împreună „o echipă dialectică având drept scop punerea în practică a metodei lui *sic et non*"[16].

Opponens trebuia să furnizeze argumente opuse tezei şi care să evidenţieze caracterul ei problematic.

Respondens avea sarcina să propună o soluţie preliminară, nu atât pentru a apăra poziţia magistrului cât pentru a evidenţia slăbiciunea argumentelor avansate de *opponens*.

(*apud* B. C. BAZÀN, *op. cit.* p. 30, n. 24).

[15] Ca metodă, *quaestio* este diferită de interogarea socratică, de aporetica aristotelică, de reducţia platoniciană, de îndoiala cartesiană, de dialectica hegeliană.

[16] BAZÀN, *op.cit.*, p. 53.

De fapt, nici unul din cele două personaje nu „evolua" *pentru* magistru, ci *sub* magistru, acesta putând să considere îndreptăţite argumentele aduse de *opponens* şi să respingă replicile date de *respondens*.

În rolurile de *opponens* şi *respondens* magistrul numea, pentru disputele private ţinute în propria şcoală, doi dintre bacalaureaţii săi; pentru disputele ordinare, dat fiind caracterul lor oficial şi public, apela şi la bacalaureaţi ataşaţi altor magiştri. Pentru bacalaureaţi, participarea la o *quaestio disputatio* era, deopotrivă, un privilegiu şi o datorie, obligaţiile de a aduce argumente şi de a da răspunsuri fiind prescrise în statutele universităţilor.

Cum se desfăşura o *quaestio disputata*?

Înainte să aibă loc disputa propriu-zisă, magistrul alegea tema[17], fixa ziua susţinerii şi distribuia rolurile de *opponens* şi *respondens*; în cazul disputelor ordinare, magistrul îl anunţa pe decan şi prin acesta era înştiinţată întreaga comunitate universitară; de asemenea, accepta şi bacalaureaţi ai altor magiştri pentru rolurile de *opponens* şi *respondens*.

Quaestio disputata cuprindea două momente distincte: o şedinţă de discuţie, denumită *disputatio*, în timpul căreia se propunea tema şi se avansau argumente *pro* şi *contra* de către *opponens* şi *respondens*, fără a exclude însă intervenţia altor participanţi, în principal, a magistrului; şi o şedinţă, denumită *determinatio*, în care magistrul îşi expune soluţia sa doctrinară şi răspunde argumentelor pe care eventual le ordonează conform scopului său.

Uneori, discuţia se desfăşura după o formulă alternativă între două soluţii şi cu o structură relativ simplă:

1) Punerea problemei şi formularea primelor argumente *pro* şi *contra*
   Quaestio est utrum…
   Quaestio non videtur…
2) *Responden* are prima intervenţie prin care oferă o soluţie (*positio*) de principiu şi răspunde primelor obiecţii.
3) *Opponens* ridică obiecţii contra soluţiei avansate şi pentru a releva slăbiciunea răspunsurilor date de *respondens*.
4) *Respondens* respinge obiecţiile ridicate.
5) *Opponens* revine cu noi obiecţii pentru a adânci cercetarea.
6) *Respondens* respinge ultimele obiecţii, punând totodată capăt discuţiei.

Alteori discuţia este mult mai agitată, presupunând mai multe serii de obiecţii şi respingeri imediate, intervenţia magistrului şi a altor participanţi, redefinirea soluţiei de principiu, definiţii şi foarte multe întreruperi la care recurge *opponens*. Pe măsură ce obiecţiile erau prezentate şi respinse, un secretar nota argumentele şi răspunsurile participanţilor, dispunându-le bipartit (*pro* şi *contra*), reluând într-un fel stilul adoptat de Abelard în *Sic et non*.

[17] În general, era aleasă una dintre temele cele mai dezbătute pe moment sau, oricum, una de certă pregnanţă teoretică şi legată de ciclul său de *lections*.

În şedinţa denumită *determinatio*, magistrul trebuia să dea soluţia sa la problema discutată, imediat după *disputatio* sau într-una din zilele următoare, cel mai probabil, a doua zi. *Determinatio* cuprindea un rezumat al argumentelor din şedinţa de *disputatio*, soluţia proprie şi respingerea obiecţiilor la teza sa.

În rezumatul întocmit pe baza notelor luate de către unul din asistenţii săi, atât argumentul cât şi răspunsul iniţial dat de *respondens* erau prelucrate pentru a li se da o formă mai riguroasă; schimbul de opinii dintre *opponens* şi *respondens* este prezentat sintetic, dar riguros pentru a pune în valoare răspunsul magistrului. Uneori, magistrul introducea şi argumente care nu fuseseră avansate în şedinţa de *disputatio*.

Partea consacrată soluţiei cuprindea câteva distincţii semantice, o trecere în revistă a principalelor opinii asupra problemei şi soluţia propriu-zisă care exprima poziţia magistrului. În a treia parte, răspundea obiecţiilor rând pe rând sau da un răspuns de principiu tuturor obiecţiilor, după cum putea lăsa fără răspuns unele dintre ele sau, invers, răspundea unor obiecţii nesemnalate în rezumat.

După susţinerea disputei, magistrului nu-i mai rămânea decât s-o pregătească în vederea publicării; altfel spus, să treacă la redactarea ei sau la elaborarea unei *editio*. Pentru aceasta el avea la dispoziţie cele două *reportationes*: o *reportatio* despre prima şedinţă întocmită de asistentul său şi pe baza căreia îşi pregătea *determinatio magistralis*; şi o *reportatio* despre a doua şedinţă; de asemenea, erau utilizate note personale. Faţă de *reportationes*, *editio* reprezintă forma elaborată a unui text în care se regăsesc doar fragmente din disputa propriu-zisă.

Quaestio quodlibetalis

În interiorul genului *quaestiones disputatae* s-a dezvoltat un tip particular de *quaestio* în legătură cu un subiect oarecare (*de quolibet*) – această dispută era numită *disputatio generalis*, iar raportul scris, *quolibet* sau *quaestio quodlibetalis*[18]. Asemenea dispute speciale erau organizate mai ales de către magiştrii facultăţii de teologie, de două ori pe an, în postul Paştelui şi în cel al Crăciunului; erau deschise unui public mult mai larg şi aveau ca subiect orice (*de quolibet*) propunea oricare (*a quolibet*) dintre membrii audienţei.

De obicei, cel care propunea subiectul oferea şi o pozitie pe care o susţinea cu argumente. *Respondens* – un bacalaureat, dar nu în mod necesar şi discipol al magistrului – contraataca argumentele. Într-o singură sesiune, diferiţi participanţi puteau ridica mai multe teze, toate fiind dezbătute în acest fel. În a doua sesiune, ca într-o dispută ordinară, magistrul oferea o *determinatio*, rezumând argumentele date de ambele părţi şi propunând soluţia sa.

[18] O foarte utilă introducere în acest subiect este studiul lui J. F. WIPPEL, „Quodlibetal Questions, Chiefly in Theology Faculties", în B. C. Bazàn, J. W. Wippel, G. Fransen, D. Jacquart, *op. cit.*, pp. 153-222. Pentru detalii, pot fi consultate lucrările lui P. GLORIEUX, în special *La literature quodlibétique de 1260 à 1320* (Bibliothèque Thomiste, V), Paris, 1925.

Într-o *quaestio quodlibetalis*, magistrul nu avea iniţiativa în alegerea subiectului şi se expunea unui mare risc, căci audienţa putea să nu fie interesată atât de părerea sa cât să-l pună în dificultate sau să îi joace o farsă de prost gust. Întrucât nici un magistru nu era obligat să organizeze *quodlibetales*, mulţi dintre ei se sustrăgeau unui asemenea test, părăsind oraşul pentru perioada respectivă. De altfel, în secolul al XV-lea, *quaestio de quolibet* degenerase deja într-o discuţie dominată de tot felul de subtilităţi. Totuşi, destui magiştri au acceptat să se supună unui astfel de test public, ei considerând asemenea dispute ca o parte necesară în instruirea studenţilor în teologie[19].

Quaestio disputata în facultăţile de Arte

Din statutele universitare putem afla că în facultăţile de Arte existau dispute şi că frecvenţa şi participarea din partea studenţilor erau cerute înaintea primirii unui grad[20]. Însă, despre proceduri nu aflăm decât că unele dispute erau în legătură cu *lectio ordinarie*, în timp ce altele erau mai mult sau mai puţin independente. Disputele independente erau de trei feluri: în primul rând, cele legate de logică, numite *de solphismatibus* sau *sophismata*; în al doilea rând, disputele în legătură cu acele ramuri ale cunoaşterii (*scientiae reales*) care privesc mai degrabă lucrurile decât metodele de argumentare despre ele, numite *de quaestione*; în fine, disputele deschise, *de quolibet*.

Prin inducţie, putem reconstitui multe din elementele unei dispute din facultăţile de Arte. Există mărturii că examenele finale includeau şi o dispută formală în care candidatul trebuia să-şi demonstreze capacitatea de a îndeplini una din sarcinile de magistru, aceea de a conduce o dispută; astfel, se poate presupune că se proceda după aceleaşi reguli care guvernau disputele regulate.

Structura disputelor incluse în examenul final era conformă, mai mult sau mai puţin, cu următorul model:

(1) viitorul magistru (care prezidează disputa) pune o chestiune da-nu, oferind câteva argumente de fiecare parte;

---

[19] În a doua parte a lucrării lui GLORIEUX (menţionată în nota anterioară), sunt menţionaţi 31 de magiştri care au susţinut *quaestiones quodlibetales*, al căror număr total este de 147; în vol. l II, intitulat *La literature quodlibétique* (Paris, 1953), lista magiştrilor ajunge la 117, iar numărul de *quaestiones quodlibetales*, la 348. Între magiştrii care au susţinut şi au redactat *quaestiones quodlibetales* se găsesc THOMA DE AQUINO, GODFREDUS DE FONTAINES, HENRICUS din GAND.

[20] În legătură cu programele de învăţământ metodele de predare în facultăţile de arte un amplu proiect de cercetare se derulează în prezent la *Huygens Instituut* şi *Institut de Recherche et d'Histoire des Textes* (Paris)**.** Miza acestui proiect este de a arunca o lumină asupra istoriei intelectuale a Facultăţii de Arte (Liberale), care oferea pregătirea preliminară necesară pentru facultăţile superioare (de teologie, drept şi medicină). Subiectul central al cercetării priveşte *disputatio* în Facultatea de Arte, ca metodă reprezentativă de predare şi cercetare. În acest cadru, OLGA WEIJERS, coordonatorul proiectului, a realizatmai multe lucrări, unele tratând explicit despre *quaestio disputata*, precum: *La 'disputatio' à la Faculté des arts de Paris (1200-1350 environ)* (Studia Artistarum 2, Turnhout, 1995); *La disputatio dans les Facultés des arts au moyen âge* (Studia Artistarum 10, Turnhout, 2002).

(2) respondentul dă o soluţie scurtă însoţită de o respingere a argumentelor care conduceau la concluzia opusă;
(3) viitorul magistru, în rol de oponent, argumentează împotriva soluţiei şi respingerilor respondentului;
(4) respondentul trebuie să răspundă;
(5) alt magistru poate apoi să argumenteze împotriva noii poziţii a respondentului;
(6) (nu este clar dacă respondentul era obligat la rândul lui să răspundă);
(7) urmează, se pare, *determinatio* dată de magistru (nu este sigur dacă *determinatio* avea loc în ziua următoare, dar analogiile cu disputele teologice ar permite o asemenea inferenţă).

Către sfârşitul secolului al XIII-lea, disputele din facultăţile de Arte încep să fie înlocuite cu *disputationes de sophismatibus*.

Prin cuvântul *sophisma* erau desemnate două aspecte: pe de o parte, însăşi propoziţia considerată a fi *sophisma*, adică o propoziţie care prin ea însăşi sau pe baza unor ipoteze dă naştere cel puţin la paradoxuri superficiale; pe de altă parte, tehnica disputei de tip *sophismata*, utilizată pentru a arăta că acelaşi raţionament care presupune o teză plauzibilă poate fi folosit pentru a stabili ceva neplauzibil.

Sophismata, îndeosebi cele practicate la Paris în ultima jumătate a secolului al XIII-lea, au, de regulă, forma chestiunilor disputate. Punctul de plecare este o propoziţie considerată a fi *sophisma*. Sunt ridicate de la una la patru chestiuni cu sau fără legătură cu propoziţia desemnată ca *sophisma*. Pentru fiecare chestiune sunt oferite câteva argumente de fiecare parte, urmate de o scurtă soluţie dată de *respondens* care răspunde, de asemenea, argumentelor împotriva poziţiei alese de el. Apoi, sunt ridicate numeroase contra-argumente împotriva primei soluţii, aparent de către oponenţi diferiţi, iar *respondes* dă replica la unele sau la toate acele contra-argumente. Sunt ridicate noi contra-argumente, uneori concentrate, asupra unui singur punct din argumentul *respondens*-ului; acest procedeu poate fi repetat de mai multe ori. În mod normal. *respondens* avea ultimul cuvânt. În unele *sophismata*, mai mulţi respondenţi pot participa suscesiv, fiecare fiind supus aceluiaşi tratament, dar păstrând adesea opiniile opuse. În cele mai multe *sophismata*, partea finală este consacrată determinării de către magistru a problemei[21].

Quaestio disputata în facultăţile de Medicină şi Drept

În facultăţile de Medicină, *lectiones* de desfăşurau tot în forma comentariului la un text de autoritate. Însă *quaestiones*, pe de o parte, erau suscitate de interpretările la *auctoritates* – ca în facultăţile de Teologie –, pe de altă parte, şi prin aceasta se diferenţiază, erau în legătură cu vechiul gen de *problemata* sau *quaestiones naturales*, apărute în antichitate şi reluate de magiştrii din Salerno[22].

[21] ALFONSO MAIERU, „University Training in Medieval Europe" (traducere de D. N. Pryds, Leiden, Brill, 1994), în special cap. 5, *Methods of Teaching Logic during the Period of the Universities*.

[22] Despre rolul acestei tradiţii în facultatea de Medicină de la Salerno, vezi B. LAWN, *The Salernitan*

Cât despre *disputatio*, aceasta era privită atât ca un act magisterial cât şi ca un exerciţiu care permitea obţinerea diferitelor grade academice. La universitatea din Montpellier, între probele pentru obţinerea gradului de magistru în medicină figura şi examenul „punctelor riguroase", o dispută asupra unei chestiuni din opera cancelarului Jacob Angeli, *Puncta medicine*[23].

În facultăţile de Drept, învăţământul magistral consta în citirea şi interpretarea textelor normative. Metoda *quaestio disputata* se situa în afara învăţământului magisterial, dar era prevăzută în programele academice, ca exerciţiu de pregătire a studenţilor pentru practica dreptului şi lua forma unui adevărat proces, pe o temă adesea concretă. Participanţii nu aveau de rezolvat contradicţiile descoperite între două sau mai multe texte; ei trebuiau să arate, prin argumente extrase din arsenalul juridic, că una din cele două alternative propuse are de partea ei dreptatea. Astfel, *quaestiones disputatae* aveau rolul de a iniţia pe jurişti în viitoarele lor sarcini ca avocaţi sau judecători[24].

Quaestio ca formă a scrierilor

Multe din scrierile autorilor medievali, începând cu a doua jumătate a secolului al XIII-lea, constau în *quaestiones*. Aceasta formă era cerută de curriculum-ul universitar. Care este structura unei *quaestio* în astfel de scrieri? Cum s-a dezvoltat *quaestio* în secolele următoare?

Voi ilustra forma unei *quaestio*, comună la mijlocul şi către sfârşitul secolului al XIII-lea, cu un exemplu din *Summa Theologiae*, unde autorul doreşte să arate că Dumnezeu există (I, q. 2, a.3):

(1) Punerea problemei, prin expresia *quaeritur* (s-a întrebat…): „S-a întrebat dacă Dumnezeu există".
(2) Introducerea poziţiei contrare, de obicei, prin cuvintele *videtur quod* (se pare că): „Se pare că Dumnezeu nu există";
(3) Argumentele în favoarea acestei poziţii (obiecţiile) bazate pe autoritate sau raţiune.
(4) Argumente în favoarea poziţiei alternative – de obicei, şi preferată – introduse prin expresia *sed contra* (dar din contră, dar împotriva) şi bazate pe autoritate sau raţiune: „Dar împotriva acesteia în Exod se spune…"

Questions. An Introduction to the History of Medieval and Renaissance Problem Literature (Oxford, Oxford University Press, 1963), care conţine şi o antologie de *questiones* salernitane.

[23] Vezi D. JACQUART, „La question disputée dans les facultés de médicine", în B. C. Bazàn, J. W. Wippel, G. Fransen, D. Jacquart, *op. cit*., pp. 281-315.

[24] A se vedea, pentru mai multe detalii, G. FRANSEN, „Les questions disputées dans les facultés de droit", în B. C. Bazàn, J. W. Wippel, G. Fransen, D. Jacquart, *op. cit*., pp. 225-277.

(5) Soluţia problemei dată de autor, introdusă prin cuvintele *respondeo dicendum* (Răspund că trebuie spus că…): „Răspund că trebuie spus că se poate dovedi că Dumnezeu există…”
şi explicarea poziţiei sale.
(6) Respingerea argumentelor în favoarea poziţiei contrare, unul câte unul.

Thoma începe cu prezentarea poziţiei contrare: „se pare că Dumnezeu nu există” şi aduce două argumente bazate pe raţiune. Potrivit primei obiecţii, dacă unul din contrarii este infinit, celălalt este total distrus; dar dacă acest cuvânt – „Dumnezeu” – implică un bine nelimitat, şi dacă Dumnezeu există, atunci nu trebuie să mai exite nici un fel de rău; or, există rău în lume; prin urmare, nu există Dumnezeu. Conform celei de-a doua obiecţii, atunci când un efect este deja explicat complet prin puţine cauze, nu este nevoie de mai multe; or, tot ce vedem poate fi explicat prin alte cauze, fără să facem apel la Dumnezeu: efectele naturale, prin cauze naturale, iar efectele inchipuite, prin raţiunea şi voinţa omului; prin urmare, nu este nevoie să presupunem că există Dumnezeu.

După aceste argumente, ambele bazate pe raţiune, urmează poziţia alternativă, introdusă prin expresia *sed contra* şi constând într-un argument de autoritate biblică: „Eu sunt cel ce sunt” (Ieşire, 3.14).

Apoi, Thoma oferă propria lui soluţie la această chestiune, expunând cele „cinci căi” – soluţia reprezintă „corpul” chestiunii.

În fine, el explică de ce fiecare dintre argumentele poziţiei contrare nu este convingător.

Se impun câteva observaţii. Mai întâi, numărul argumentelor în favoarea poziţiei contrare – în această *quaestio* particulară şi în general în *Summa theologiae*, între două şi cinci – este cu mult mai mic decât cel dintr-o *quaestio* bazată pe o dispută teologică, unde asemenea argumente ajung la cincisprezece sau chiar douăzeci. Şi, întrucât obiecţiile necesită respingeri, acele *quaestiones* bazate pe dispute sunt mult mai lungi decât cele din *Summa theologiae*.

Apoi, între autorităţile citate în obiecţii şi în poziţia preferată nu se găsesc lucrări ale autorilor contemporani sau mai recenţi; dintre autorii din secolele al XI-lea şi XII-lea doar Anselm şi Hugo de Saint-Victor sunt citaţi uneori; în rest, Aristotel şi alţi autori antici, arabi, evrei, dar mai ales Biblia, Augustin, Ps.-Dionisie, Boethius şi alţi Părinţi ai Bisericii.

Folosirea autorităţilor diferenţiază cel mai mult metoda *quaestio* din secolul al XIII-lea de metodele filosofice cu care este familiarizat cititorul modern. Citarea autorităţilor într-o *quaestio* nu este doar o modalitate de a prezenta puncte de vedere formulate de alţi autori asupra aceluiaşi subiect – aşa cum se întâmplă în multe articole filosofice moderne. Un astfel de citat are autoritate, în sensul că forţa sa nu derivă atât din coerenţa argumentului cât din identitatea autorului său. În plus, în secţiunea rezervată respingerii obiecţiilor, sunt respinse doar argumentele bazate pe raţiune, dar nu şi cele în care erau citate autorităţi; mai degrabă, în acestea din urmă, se explică de ce, în context, punctul de vedere al unei autorităţi nu este în fapt incompatibil cu poziţia alternativă.

În general, *objectio* (de la *objicere*, a da dreptate uneia dintre părţi) nu exprimă opunerea unui raţionament tezei stabilite în prealabil, ci este condiţia unei explicaţii satisfăcătoare; rolul ei este de a dezvolta cercetarea în vederea descoperirii cauzelor îndoielii. Corespunzător, *sed contra* introduce a doua serie de argumente nu *împotriva* seriei de *objectiones*, ci ca *alternativă*. Aceasta înseamnă că cele două serii de argumente nu se opun decât *indirect*. În mod *direct* opuse seriei de *objectiones* sunt răspunsurile care urmează „corpului" chestiunii, *responsiones ad objecta*. Dar şi în acest caz, numai rareori are loc o negare a poziţiei adverse; cel mai adesea, se delimitează partea de adevăr pe care se întemeiază, *responsiones ad objecta* apărând ca nişte distincţii.

În secolul al XIV-lea, *quaestio* folosită de teologi pentru a comenta *Sentinţele* lui Lombardus apare mult diferită ca formă faţă de cea din secolul al XIII-lea.

În primul rând, fiecare *questio* este mult mai lungă; şi, la fel, soluţia propusă de autor.

În al doilea rând, structura acestei *quaestio* prezintă noi aspecte. Se păstrează practica începerii cu argumente în favoarea poziţiei contrare şi a încheierii cu respingerea lor; de asemenea, argumentul în favoarea poziţiei alternative. Apar însă secţiuni noi consacrate prezentării poziţiilor altor gânditori, unii dintre ei fiind contemporani sau dintr-o generaţie foarte recentă şi, corespunzător, argumente împotriva acestor poziţii. Un alt element nou este faptul că în legătură cu propria poziţie autorul poate formula o serie de argumente împotrivă – *dubia* sau *instantia* – pentru a o prezenta apoi mai clar şi mai convingător.

În al treilea rând, autorităţile continuă să fie citate, dar numai în legătură cu argumentele pe care autorul însuşi voia să le prezinte. Astfel, deşi nu se poate vorbi încă de o contrazicere a autorităţilor, este sigur că în secolul al XIV-lea, problemele şi interesele prezente într-o *quaestio* nu mai sunt determinate de autorităţi.

Quaestio disputata şi libertatea de gândire

Cele mai mari restricţii privind libertatea de expresie, în Evul Mediu, priveau pe episcopi, predicatori sau pe oricine îndeplinea o funcţie în numele Bisericii. Este adevărat că intervenţiile papale în confruntările universităţii sunt oarecum frecvente, dar ele priveau mai ales chestiuni cu caracter formal-juridic, iar nu autonomia intelectuală a universităţii. La Oxford şi Paris a fost dezvoltat un raţionalism îndrăzneţ, despre care nu se poate spune că nu îl va fi îngrijorat pe papă; dar în acest raţionalism papa recunoştea roadele libertăţii umane. Corespondenţa dintre papă şi universitate este axată pe rituri şi ceremonii, aspecte legale şi respectarea regulamentului privind învăţământul; în toate acestea papa se afirmă ca arbitru, ca tutore, ca garanţie supremă[25]. Totuşi, în ce priveşte ordinea şi

[25] LÉO MOULIN, *op. cit.*, p. 190.

regulile studiilor, autonomia era totală; dacă libertatea învăţământului a fost uneori limitată, responsabilitatea a purtat-o lumea academică.

Exerciţiul unei *quaestio disputata* crea un vast spaţiu de libertate intelectuală; într-adevăr, universitatea era de pe acum considerată şi se considera ea însăşi drept locul prin excelenţă al unei libertăţi totale de gândire. Sub pretextul punerii unei probleme care merita să fie discutată, poate chiar ca simplă dorinţă de exersare a minţii, nu a rămas nici o chestiune fundamentală a credinţei care să nu fi fost discutată până la ultimele ei consecinţe.

THE *QUAESTIO DISPUTATA* AS A TEACHING METHOD IN THE MEDIEVAL UNIVERSITY
(with Special Emphasis on Its Use in the Teaching of Theology and Philosophy)

Summary

This article is intended to provide an account of the scholastic method of *quaestio disputata* and its use in the teaching of theology and philosophy in medieval universities. By a *quaestio disputata* the medievals have meant the debate of some question by setting up opposing answers and then trying to resolve the opposition. The opposition was introduced by having two scholars take the opposed roles of *opponens* and *respondens*. The method was tried in all subjects and heavily influenced the majority of treatises produced by the Schoolmen.