

Anders Eriksson:

# Retorikens didaktik

## Progymnasmata som förening av praktik och teori

Retorik är ett skolämne. Förhållandet mellan retorik och didaktik är därför ett centralt forskningsfält inom retoriken. Författaren hävdar att retoriken är en didaktik som utgår från elevernas egna övningar och där den teoretiska reflektionen är en följd av den egna praktiken. Detta manifesteras tydligast i det retoriska övningsprogrammet *progymnasmata*. Övningarna tränar grundläggande färdigheter, där en av de viktigaste är förmågan att skilja mellan *res*, sak, och *verba*, uttryckssätt, samt att förena dem på bästa sätt. Artikeln söker presentera den pedagogiska tanken bakom *progymnasmata*.

Den dubbeltydiga titeln ”Retorikens didaktik” kan tolkas både som ett sätt att undervisa om retorik och som den didaktik som finns i retorikämnet. Retoriken blir i det första fallet objekt och i det andra subjekt. Om man ser didaktiken som en undervisningslära om ett avgränsat ämne, ligger den första betydelsen närmast till hands. Retoriken blir då en teori som ska läras ut, en viss uppsättning begrepp och teorier. Men om man istället för ett vetenskapligt system ser retoriken som en didaktisk praktik kommer den andra betydelsen i förgrunden, retorikens didaktik är den didaktiska praktik som är kärnan i talekonsten.

Ekaterina Haskins har i sin uppmärksammade bok *Logos and Power in Isocrates and Aristotle* visat hur uppfattningen om retorik som teori för analys eller som praktisk talarträning representerar de två huvudtraditionerna inom retoriken. Den främste exponenten för den första uppfattningen är

Aristoteles och för den andra Isokrates.<sup>1</sup>

Aristoteles har gett oss den vetenskapliga begreppsapparaten för det akademiska ämnet retorik: triaden *ethos*, *pathos*, *logos*; de tre retoriska genrerna *genus iudiciale*, *deliberativum* och *demonstrativum*; den retoriska syllogismen han kallade *enthymem*, samt betydelsen av topiker som argumentationslänkar mellan påståendet och skälet för påståendet. Om vi tror att undervisning i retorik handlar om att lära studenterna betydelsen av dessa teoretiska begrepp, följer vi Aristoteles på vägen mot retoriken som en teoretisk vetenskap.<sup>2</sup>

1 Haskins (2004) rehabiliterar Isokrates och hävdar att hans ”filosofi” ligger närmare de mål vi idag har för vår retoriska teori och didaktik, än den gängse aristoteliska teorin.

2 Att teorin står i centrum för Aristoteles märks bland annat av hans berömda definition av retoriken där det ord som brukar översättas ”finna” är infinitiven *theôresai* som betyder ”se”, ”inse”, ”få insikt om”, *Retoriken*, 1.2.1.

Idag är det aristoteliska betraktelsesättet dominerande inom retorikundervisningen i Sverige.<sup>3</sup> Ett skäl till detta kan vara att man vill muta in ett ämnesområde med hjälp av en vetenskaplig begreppsapparat.

Historiskt sett är dock denna betoning på den vetenskapliga begreppsapparaten en anomali. Retoriken har alltid varit närmare förbunden med undervisning i det som nu kallas muntlig och skriftlig framställning än med filosofiska försök att uppställa universellt giltiga lagar och orsakssamband.<sup>4</sup> Retoriken är till sitt väsen snarare konst, *technê*, än vetenskap, *epistêmê*.

### Konsten att tala

Isokrates är den främste företrädaren för denna andra uppfattning av retoriken.<sup>5</sup> Precis som sofisterna före honom ser han retoriken som en konst som kan uppövas, en *technê*, dvs. ett hantverkskunnande, en konstfärdighet, en skicklighet. Retoriken är en färdighet som kan uppövas. En slående bild för detta ges i *Antidosis* 180–185 där Isokrates jämför ett träningsprogram i gymnastik med ett övningsprogram i talekonst. Talet kan tränas på samma sätt som kroppen, liknande metoder och övningar, *gymnasiai*, kan användas för både kropp och själ.<sup>6</sup> Att reto-

rik kan läras ut som en konst genom att följa ett visst övningsprogram kontrasterar skarpt mot den romantiska konstsynen som betonar den inspirerade konstnärens fria skapande.

Isokrates grundade i Aten ca 390 f. Kr den första stadigvarande retorskolan och han brukar därför betraktas som det västerländska utbildningsväsendets grundare.<sup>7</sup> Den retoriska traditionen efter Isokrates har betonat retorikens såväl bildnings- som färdighetsaspekt. Quintilianus understryker i *Institutio Oratoria*, utbildning i talekonst, att ”även om de regler som vi här har tagit upp behövs för vår insikt, så är de inte till någon hjälp för själva talarskickligheten om den befästa färdighet saknas, som grekerna kallar *hexis*”. Utbildningen i talekonst, retorikens didaktik, har som mål att göra talaren skicklig att tala ”och därför kommer talövningen ju helt visst före allt annat”.<sup>8</sup>

Retoriken förstås efter Quintilianus som en konst att lära sig tala, en talekonst. Hur gör man då för att lära sig talekonsten? Man börjar *inte* med att först lära in hela regelverket som ett teoretiskt system, utan betoningen ligger istället på en praktiskt tillägnad färdighet. Så uppstod redan i hellenistisk tid det retoriska övningsprogrammet, *progymnasmata*. Nikolaus av Myra kommenterar på 500-talet e. Kr:

Så snart man förstätt retorikens olika delar blev dess nytta klarare, men trots detta tyckte eleverna att ämnet var svårt att förstå, för det verkade inte så lätt för dem som började sina studier att se redan från början allt det som innefattades i retoriken. Därför började man med de retoriska övningarna, för i dem övar vi oss

ord som betyder både tanke och tal, både *res* och *verba*.

3 Särskilt tydligt hos Kurt Johannesson som hämtat inte bara titeln *Retorik eller konsten att övertyga* från Aristoteles definition utan även den analytiska infallsvinkeln.

4 Lennart Hellspongs *Konsten att tala* ligger, med sina rötter i svenskämnetts retoriska rudiment ”muntlig och skriftlig framställning”, närmare den isokratiska traditionen.

5 Andra företrädare för den isokratiska traditionen är Cicero, Quintilianus och renässanshumanisterna. Thomas Conley (1990) kallar denna retoriska huvudtradition för *controversia*-traditionen, s. 37. För Isokrates betydelse för den humanistiska bildningstraditionen, se bidragen i Poulakis (2004).

6 Isokrates kallade själens övningsprogram för sin filosofi. Denna filosofi handlar om bildningen, *paideia*, och bildningens förhållande till *logos*, ett

7 Andersen (1995), s. 234-235, Marrou (1956), s. 79-91.

8 *Institutio oratoria* X.1.1-3.

inte i hela retoriken samtidigt utan i varje enskild del i taget.<sup>9</sup>

Vilka är då de enskilda delarna som man gradvis övar sig i för att till sist få den befästa färdigheten? Hur ser det retoriska övningsprogrammet ut? I sin mest betydelsefulla form hos Afthonios har serien fjorton övningar: Fabel, berättelse, kria, ordspråk, vederläggning, bekräftelse, allmänplats, lovtal, smädelse, jämförelse, karaktärisering, beskrivning, tes och lagförslag.<sup>10</sup> Dessa övningar har bildat grunden i den västerländska retorikutbildningen och därmed bildat mönster även för undervisningen inom de olika modersmålsämnena.<sup>11</sup> Övningarna har ofta fått gå under namnet skolretorik, vilket särskilt på tyska, *Schulrhetorik*, har fått en negativ konnotation, närmast avseende att eleverna oreflekterat och slaviskt följt vissa uppgjorda mönster.<sup>12</sup> Även om denna kritik i många fall har varit berättigad behöver man inte förhålla sig slaviskt till råd och anvisningar, utan kan improvisera och skapa mera fritt när man väl har lärt sig grunderna. En viktig tanke bakom progymnasmata är dock att man måste lära sig grunderna först. I det följande ämnar jag ge en översiktlig bild av den pedagogiska tanken bakom det retoriska övningsprogrammet, retorikens didaktik.

9 Nikolaus av Myra, *Progymnasmata*, 1.15-2.3.

10 För övningarnas historiska inflytande, se Eriksson (2002). För min översättning och kommentar, se Afthonios (2002).

11 För övningarnas historiska betydelse för svenskt utbildningsväsen, se artiklarna i Hansson (2003).

12 Murphy (2001) 41, beskriver exempelvis progymnasmata som att "emphasis is upon fixed rules and stereotyped methods, to the extent that the ancient concept of topos or locus is replaced by long lists of specific directions about things to be done". I Sverige känner vi igen kritiken som det negativa i den "formalistiska" delen av svenskämnet.

## Den pedagogiska tanken

En tanke bakom övningsprogrammet är att de olika övningarna är en förberedelse för det färdiga talets olika delar. Övningen "berättelse" förbereder talets *narratio*, "vederläggning och bekräftelse" förbereder talets *refutatio* och *confirmatio*, "allmänplatsen" förbereder avslutningen och "fabeln" och "krian" kunde vara bra att börja med för att i talets inledning få åhörarna vänligt inställda. Den som praktiserat de olika övningarna i träningsprogrammet har därmed lärt sig var och en av de olika komponenterna i det färdiga talet.<sup>13</sup>

En annan tanke är att de olika övningarna förbereder eleverna för olika sorters tal och texter. *Progymnasmata* är en slags genrepedagogik, men de genrer som tränas är inte så specifika genrer som exempelvis inom den australiensiska genreskolan.<sup>14</sup> Målet med *progymnasmata* är inte färdig textproduktion utan en färdighet i att uttrycka ett innehåll inom relativt vida taltyper. De medeltida kommentatorerna ingrupperar de olika övningarna inom de tre retoriska genererna så att vederläggning, bekräftelse och allmänplats är juridiska; lovtal, smädelse, jämförelse och beskrivning är demonstrativa; kria, ordspråket, tesen och lagförslaget är politiska.<sup>15</sup> Därmed har man täckt in hela fältet av muntlig och skriftlig framställning. Men övningarna har mer karaktären av introduktioner in i dessa områden: man får lära sig grundläggande färdigheter som sedan byggs på i den fortsatta text- och talproduktionen utanför skolans värld. Övningarna har ambitionen att lära ut generella textmönster som sedan kan an-

13 Detta framhålls av Nikolaus av Myra, *progymnasmata*, 5.15-18.

14 Hellspong (2001).

15 Tendensen till klassificering finns redan i Hermogenes och Afthonios *progymnasmata*, men blir särskilt tydlig hos Nikolaus av Myra och senare hos Sardianos. Dessa finns nu i engelsk översättning av George Kennedy.

passas till de mer specifika konventionerna inom de färdiga genrerna. Ingen genrepedagogik kan hinna med att träna alla genrer. Retorikens didaktik är en genrepedagogik på en högre abstraktionsnivå.

En tredje tanke är att låta skolan vara skola. Skolans uppgift är att förbereda eleverna för det framtida yrkeslivet, att ge dem redskap för att hantera ett innehåll med hjälp av språket. Dessa redskap måste naturligtvis vara anpassade för verkligheten utanför skolan, så att funktionen står i centrum för inläringen, men samtidigt får man inte alltför snabbt försöka pressa fram färdiga resultat innan eleverna lärt sig de grundläggande färdigheterna. Enligt retorikens didaktik finns det vissa grundläggande färdigheter som behöver läras innan man kan variera grundmönstren i det praktiska yrkeslivet.

Ytterligare en tanke är att det muntliga och det skriftliga är intimt förknippat med varandra. De retoriska övningarna hade det färdiga talet som mål, men för att kunna slipa på formuleringarna gällde det att först formulera dessa skriftligt. Skriften ses alltså som ett förberedelsestadium för talet.

En femte tanke är att elevernas egna övningar är utgångspunkten för deras teoretiska reflektion. För studenterna handlar det inte om att praktisera en inlärd teori utan att fråga sig vad man lärt sig av det man just har gjort. Teori, praktik, handling och reflektion hör ihop på ett sätt som påminner om den pedagogik som förknippas med John Dewey och betoningen *learning by doing*.

Dessa fem observationer kan ses som ett sätt att försöka förstå tanken bakom retorikens didaktik. Om vi istället skulle försöka att gå in i retorikstudentens huvud och se vad han eller hon faktiskt lär sig i de olika övningarna kanske bilden blir delvis en annan. Vilka lärandemål förväntas eleverna uppnå i sitt arbete med de olika retoriska övningarna?

## Elevernas lärande

I den första övningen *fabel* får eleverna lära sig att återberätta sådana fabler som de redan lärt sig i barnkammaren (en pedagogisk tanke här är naturligtvis att man går från det kända till det okända, från tema till rema). Övningen bestod i att man återberättade fabeln på olika sätt, med egna ord såväl muntligt som skriftligt, återberättade den i obunden form istället för det versmått i vilket man först hört den, man kunde förlänga och förkorta fabeln. När man på detta sätt parafraserar en fabel gäller det att hålla fast vid fabelns kärna. Preciseringsen av fabelns kärna sker med hjälp av den tolkning av fabelns betydelse man själv gjort. Man fastställer fabelns moral. Denna moral ligger dock utanför fabelns berättelsestruktur, utanför dess fabel.

Det eleverna i fabelövningen har lärt sig är enligt min mening den kanske mest grundläggande insikten i retoriken, nämligen distinktionen mellan *res* och *verba*. Retorikens konst består enligt Lausbergs handbok av att "utforma det tankemässiga innehållet, *res*, och den språkliga utformningen av detta innehåll, *verba*, samt syntesen av dessa två".<sup>16</sup> Fabelövningen separerar i själva verket det tankemässiga innehållet, *res*, så långt som möjligt från den språkliga utformningen, *verba*. Varför berätta en fabel om en hare och en sköldpadda om man vill framhäva betydelsen av ödmjukhet eller ihärdighet? Fabeln problematiserar dessutom förhållandet mellan *res* och *verba*. Vilken är moralen till fabeln om haren och sköldpaddan? Är det att "högmod går före fall" eller att "trägen vinner"? Perspektivet som hare eller sköldpadda avgör tolkningen av fabeln. Diskussioner om fabelns moral leder med nödvändighet till olika personers erfarenheter. Eleverna tvingas reflektera över hur olika åhörare tolkar ett

16 Lausberg (1998), § 45.

budskap. Samtidigt tvingas man till insikten att man kan framföra ett budskap på olika sätt. En moral, *res*, kan framföras med hjälp av olika fabler så länge som de tolkas i önskvärd riktning och budskapet går fram. Eleverna lär sig att välja mellan olika framställningsformer för samma ärende och lär att centrum för retoriken är avsiktlig påverkan i moralisk riktning, inte kall informationsöverföring. Att programmatiskt fråga efter tesen i en text är fortfarande en grundläggande färdighet, som tyvärr alltför många elever inte fått uppöva.

### Berättelsen

Övningen *berättelse* utgår precis som fabeln från något känt, en händelse som eleven själv varit med om. I sin enklaste form handlar det om att återberätta en upplevd verklighet, men i dess mer avancerade former, som förberedelse för talets *narratio*, handlar det om att lära sig den överlagda tekniken att ge en partisk skildring av ett tänkt händelseförlopp. Berättelsen definieras som ”en redogörelse för en händelse som antingen inträffat eller som framställs som om den inträffat”.<sup>17</sup> Detta leder eleven till en praktisk erfarenhet av den dubbla betydelsen av retorikens *inventio*, både finna och uppfinna. Hur vet vi vad som egentligen hände när både den misstänkte och brottsoffret, både åklagare och försvarare, ger sina versioner av händelsen? Finns det en objektiv verklighet bakom orden, eller är *res* för evigt dolt bakom ordens slöja? Till sin hjälp har berättaren de sex berättelsetopikerna som vi känner bäst i frågeform: vem? vad? när? var? hur? och varför? Dessa topikar är heuristiska redskap, sökmotorer för att generera kunskap om händelseförloppet från ett visst perspektiv. Uppgiften i övningen är att få det att framstå som självklart att uppfatta verkligheten på det sätt som framställnin-

17 Afthonios (2002), s. 48.

gen ger vid handen. Kunskapssynen i *progymnasmata* är konstruktivistisk. Det är i berättelsen svårt att skilja mellan fakta och fiktion.

I arbetet med berättelsen får eleven också lära sig att skilja mellan händelsen och återberättandet av händelsen, ännu en variant på distinktionen mellan *res* och *verba*. Händelseförloppet har en början, utveckling och upplösning. Att återberätta detta från början till slut leder till en naturlig berättelseföljd, en *ordo naturalis*, med början, mitt och slut. Svårigheten ökar då man berättar berättelsen i omvänd ordning så att man exempelvis börjar *in medias res*. Berättelsen följer då inte tidsföljd utan en annan ordning, en *ordo artificialis*. Att lära sig att variera det konventionella uttrycket till ett mera konstfullt är en stegring i svårighetsgrad inom den retoriska konsten.<sup>18</sup> Hur berättar man en historia på ett fångslande sätt, om man redan från början talar om hur det gick på slutet?

Ytterligare en insikt från arbetet med berättelser var att varje enskild berättelse är insatt i ett större sammanhang. Precis som talets *narratio* är en del av talet, så är varje enskild berättelse, *diêgêma*, insatt i en större berättelse, *diêgêsis*. Episoden ingår i eposet. Vi skulle kunna kalla detta för kontextens betydelse för förståelsen av texten. Det större sammanhanget avgör tolkningen och betydelsen av den enskilda delen, episoden. Den retoriska figuren är metonymin, del och helhet. Meta-berättelsen avgör tolkningen av den enskilda episoden.<sup>19</sup>

18 Stilbrottet definierar alltså inte den retoriska konsten. Det konstfulla, *artificialis*, är en bearbetning av det konstlösa utgångsmaterialet, *naturalis*.

19 Meta-berättelsernas betydelse, Lyotard (1984), liknar betydelsen av den stora berättelsen, *diêgêsis*.

## Kria

I övningen *kria* får eleverna lära sig att utlägga betydelsen av ett yttrande eller en handling. Det gäller här att först fastställa en mening, ett tankeinnehåll, *res*, bakom det ofta kryptiska yttrandet, *verba*. Vad menas med Sokrates yttrande "Bildningens rot är bitter, men dess frukter är söta"? Vad menas Tage Danielssons ord "Utan tvivel är man inte riktigt klok"? Ligger betydelsen hos den som fällt yttrandet eller i den mening jag som tolkare kan skapa? Hur viktig är författarens intention i förhållande till läsarens reception? Till sin hjälp i tolkningsarbetet får eleven åtta topiker: *beröm*, *parafra*, *skäl*, *motsats*, *liknelse*, *exempel*, *cit* och *slutord*. Vem personen var, varför det han sa är viktigt, vad det inte betyder, vad man kan likna betydelsen vid, hur man kan exemplifiera, och om andra sagt något liknande; dessa topiker fungerar heuristiskt under *inventio*. De är hjälpmedel att fastställa den tanke, *res*, jag vill göra gemensam med mina åhörare. Tanken formuleras i parafrazen och denna får sedan fungera som tesen i framställningen. Eleven lär sig att skriva om det som någon annan har sagt med sina egna ord.

Man har dock inte förstätt yttrandets mening (eller handlingens innebörd) förrän man kan förklara dess betydelse för andra. Den tanke som kortfattat formulerats i parafrazen utläggs därför sedan i utläggningen. Ordet *kria* får därmed en dubbel betydelse: både det ursprungliga yttrandet och elevens egen komposition. Historiskt har betoningen kommit att bli på den färdiga produkten; *kria* blev i den svenska skolan liktydigt med stilskrivning och sedan skoluppsatsen. Men det som gick förlorat i den svenska skolan var kanske processen som leder fram till produkten. Hur gör man för att skriva uppsats? Vilka verktyg kan man använda? Etymologiskt kommer ordet *kria* från grekiskans *chreiodés*, "användbar". Övningen är användbar för att åstadkomma en enklare komposition. Tankens verktyg är

topikerna. De fungerar i utläggningen som dispositionspunkter. Det handfasta rådet till eleverna blir: Utlägg din tolkning av yttrandets betydelse genom att ge skäl för din tes, genom att motbevisa motsatsen, ge en liknelse, ett exempel och ett citat! Eleven får med hjälp av dessa topiker lära sig att resonera deduktivt logiskt och finna passande induktiva argument.<sup>20</sup>

Det finns en klar progression från berättelsen till *kria*, från ett berättande till ett logiskt utredande framställnings sätt. Grekerna talade om *mythos* och *logos* som två grundläggande framställningsformer.<sup>21</sup> Progressionen märks även på den stilistiska nivån, *verba*: från den löpande berättarstilen med satser radade efter varandra oftast i tidsföljd (*paratax*) till den periodiska stilens över- och underordnade satser (*hypotax*).

I den äldre skolan gav ofta läraren den ursprungliga *kria* som en skriftuppgift för eleverna. Då blir uppgiften att tolka och utlägga. I yrkeslivet som talare och skribent har man ofta en tanke att börja med och då söker man ett yttrande som passar den egna åsikten. Att Voltaire säger "jag kanske ogillar din åsikt, men är beredd att dö för din rätt att yttra den", det stöder yttrandefriheten. Att inlemma ett sådant citat i sin egen framställning ger tyngd åt den egna tanken. En god talare eller skribent har ett stort lager av sådana yttranden att ta fram då de behövs. Hon har ett överflöd av ord och uttrycks sätt, *copia*. Om hon kan skriva *kria*, kan hon dessutom använda dem.

Den fjärde övningen, *ordspråk*, är en repetition av *kria*s åtta topiker när det gäller

20 Topiken skäl ingår i ett deduktivt mönster och fungerar som en underpremiss till tesen. Huvudpremisen är underförstådd. Motsats, liknelse, exempel och citat ingår i induktiva argumentationskedjor.

21 Grekerna såg ibland övergången från det muntliga berättandet till det logiska tänkandet som en utvecklingsfas i den egna civilisationen. Denna övergång från myter till vetenskap hörde samman med skriftkulturens landvinningar.

utläggningen. Repetition är kunskapens moder. Det som är nytt är att stoffet inte tillskrivs en enskild person utan är allmångods. Ordspråken är hela folkets egendom, en sentensartad visdom. Skillnaden är mellan det partikulära och det universella, det enskilda fallet och principfrågan; mellan en *quaestio finita* och en *quaestio infinita*. Genom att lära sig ordspråk lär man sig en folklig visdom. I praktiken får eleven lära sig betydelsen av det retorikteoretiska begreppet *doxa*. Det gäller att hitta ordspråk som ansluter till åhörarnas åsikter och erfarenheter. Men eftersom människors erfarenheter är olika är ordspråk ofta motstridiga. Vi säger både ”bättre lyss till den sträng som brast än att aldrig spänna sin båge” och ”bättre fly än illa fakta”. Den som förstår att använda rätt ordspråk vid rätt tillfälle framstår som klok och livserfaren inför sina lyssnare.<sup>22</sup>

### Argumentation

Övningarna *vederläggning* och *bekräftelse* grundlägger ett analytiskt och kritiskt betraktelsesätt. I de tidigare övningarna har man komponerat; nu analyserar man och övar upp sin omdömesförmåga. Det undersökta stoffet är vanligtvis en berättelse, gärna en myt av något slag.<sup>23</sup> Till sin hjälp i bedömningen har eleven sex topiker som fungerar som kriterier. Är det utsagda *klart* eller *oklart*, *sannolikt* eller *osannolikt*, *möjligt* eller *omöjligt*, *logiskt* eller *ologiskt*, *passande* eller *opassande*, *fördelaktigt* eller *ofördelaktigt*? Övningen lär ett mycket handfast kritiskt tänkande.

Finns det *oklarheter* i framställningen, *verba*, som tyder på oklarhet i tanken, *res*? Den första topiken fokuserar på kommunikationen av budskapet. Förstår man klart och tydligt vad författaren vill säga? Kan det

missförstås? Ibland kan även det oklara vara önskvärt, exempelvis när en politiker inte vill göra alltför klara utfästelser innan valet för att inte bli anklagat för löftesbrott efter valet. Den andra topiken fokuserar på den mänskliga erfarenheten. Är påståendet rimligt och *sannolikt* med hänsyn tagen till omständigheterna? Brukar det gå till så här? Men ibland är det osannolika positivt laddat; det sensationella är inte sannolikt och just därför extra intressant. Den tredje topiken fokuserar på naturlagar och andra hinder för att vi ska skänka påståendet vår tilltro. Är det sagda överhuvudtaget *möjligt*? Strider det mot lagar, är det omöjligt att genomföra? Finns tillräckliga resurser i form av kapital, arbetskraft och kunnsande? Den fjärde topiken frågar om framställningen är *logisk*, konsekvent och sammanhängande? Den motsägelsefulla berättelsen förlorar i trovärdighet. Kriteriet gäller såväl det tankemässiga sakinnehållet, *res*, som ska vara logiskt sammanhängande, och den språkliga gestaltningen, *verba*, som ska vara följdriktig och konsekvent. Dessa fyra topiker kan sägas vara allmänna kriterier på ett vetenskapligt resonemang oberoende av situation. De två sista topikerna är mer specifikt retoriska eftersom de tar hänsyn till situationen. Den femte topiken *det passande* fokuserar på den konkreta situationen. Är det lämpligt att säga så här i detta sammanhang på det här sättet? Bedömningsgrunden för *decorum* är konventioner och normer för mänskligt uppträdande. Den sista topiken *det fördelaktiga* ger upphov till frågeställningar om nytta, intresse och vinning, en enkel form av ideologikritik. Vem tjänar på detta? Är handlandet långsiktigt och kortsiktigt? Stöder det egenintresset eller samhällets gemensamma väl?

Motsättningen mellan det kritiskt granskande i vederläggningen och det positiva understödande i bekräftelsen visar tydligt retorikens ursprung i den sofistiska traditionen. Protagoras *anti-logik* utgick från att det

22 Aristoteles betonar hur ordspråk påverkar talarrens ethos, *Retoriken*, II.21.1-15.

23 I retorikundervisningen idag använder vi gärna kolumner, insändare eller kåserier.

för varje påstående fanns minst en invändning eller avvikande åsikt.<sup>24</sup> För att få en allsidig belysning bör man känna till även dessa andra perspektiv. Den humanistiska bildningstraditionen har här sina rötter. Cicero och Quintilianus framhäver betydelsen av *controversia* och denna fria diskussion där åsikter bryts mot varandra blir sedan det centrala i renässansens bildningsideal.<sup>25</sup> Att kunskaper vinnas i det fria utbytet av åsikter känner vi idag som akademisk frihet.

Det finns en intressant skillnad mellan de två övningarna. Man börjar med att vederlägga, att plocka sönder och ifrågasätta. Analys kommer från *analuô*, knyta upp, sönderdelar. Vi talar om dekonstruktion och misstänksamhetens hermeneutik. Sedan fortsätter man genom att plocka samman delarna igen, man konstruerar en ny helhet av de delar som höll. Syntes är att sätta samman. Bekräftelsen understödjer och underbygger ett resonemang. Förhållandet till den ordväv som vävs med hjälp av orden i den granskade berättelsen, förhållandet till *verba*, är alltså diametralt motsatt.

*Allmänplatsen*, den sjunde övningen, understödjer en etablerad doxa i syfte att fördöma en enskild handling. Övningen lär hur man använder en principutsaga i ett konkret fall. Kontexten i *progymnasmata* är juridisk; skuldfrågan är avgjord och nu gäller det att fastställa straffsatsen. Från åklagarperspektiv förstorar man brottets allvar genom att ställa det i relation till än värre brott. Är brottet snatteri säger man att stöld är stöld och att det som börjar med en knappnål slutar med en silverskål. Har man på det sättet underbyggt föreställningen att snatteri är ett allvarligt brott, *quaestio infinita*, kan man därav dra slutsatsen att snattaren bör få ett kännbart straff, *quaestio finita*. När man understödjer principfrågan fungerar

24 För Protagoras anti-logik se Schiappa, (2003); för dess pedagogiska betydelse se Mendelson, (2002).

25 Conley (1994), s. 109-124.

allmänplatsen som en effektiv argumentmaskin.

Argumentmaskinens olika delar, de tankens redskap man använder, är ännu en samling topiker. Vissa av dem är bekanta, andra är nya. Retorikläraren känner igen dem från de allmänna topikerna hos Aristoteles och från status-läran,<sup>26</sup> men istället för att lära sig ett teoretiskt system lär sig eleven att praktiskt bruka dem i en specifik kontext. Topiken motsats kontrasterar det begångna illdådet mot en annan persons goda handlande i en liknande situation, eller också håller man ett lovtal till brotts-offret. Under *jämförelse* ställer man det begångna brottet jämte något ännu värre för att få det att framstå som nästan likvärdigt med detta hemska. Koppleri blir exempelvis än värre om man jämför det med slavhandel, vit slavhandel. Under *avsikten* säger man att personen handlar med berätt mod. Den tidigare livsföringen utmålas som klandervärd, det journalistiska drevet finner både det ena och det andra att anklaga den jagade för. För att tysta den anklagades försvarare tillgriper man topiken *förkastande av medlidande*, där man kan utförligt beskriva brottet. I retorikundervisningen gjorde man detta med verbalt ordmåleri, *evidentia*; i vår tid publicerar vi påträngande bilder. Topikerna lär eleverna att förstora betydelsen av ett konkret fall genom att ställa det i relation till en större fråga. Detta är grunden i den retoriska tekniken *amplificatio* d.v.s. att förstora, utvidga och utöka.

Allmänplatsen lär alltså eleverna att argumentera med utgångspunkt från vissa förutsättningar. Dessa förutsättningar skulle man kunna jämföra med den outtalade huvudpremisen i en syllogism, men skillnaden är att förutsättningen i den retoriska vardagsargumentationen inte är logiskt tvingande utan en lösare argumentationslänk grundad på åhörarnas doxa.

26 Aristoteles, *Retorik*, II.18-19.; *Ad Her* 1:18-25, 2.3-25; Cicero, *De Inventione*, I.10-16; II.12-115.

Att praktiskt få arbeta med att bygga upp sådana förutsättningar som grundas på doxa borde leda till en reflektion både över hur man själv har gått tillväga när man understödjer en allmän uppfattning och över hur andra gått tillväga. Reflektionen leder till en kritisk medvetenhet om betydelsen av doxa. Är dessa försanthållanden rena fördomar eller hedervärda utgångspunkter för argumentation?

### De pedagogiska målens taxonomi

De sju första övningarna i *progymnasmata* har i sin progression stora likheter med den taxonomi Benjamin Bloom ställt upp för de pedagogiska mål man som lärare bör ha för elevernas inläring.<sup>27</sup> Han utgår från att det finns olika nivåer av inläring och sätter dessa i relation till varandra. Först behöver eleverna *nöta in viss grundläggande kunskap*, vilket i *progymnasmata* motsvaras av de fabeler, krior och ordspråk eleverna lär sig utantill. Den grundläggande kunskapen i *progymnasmata* är dock inte i första hand ett tankeinhåll man lärt sig utantill, utan en uppsättning topiker som kan användas som tankeredskap för att själv söka kunskap. Sedan behöver man lära sig att *tolka och förstå*. Att fastställa betydelseinnehållet, *res*, är en grundläggande del av både fabel, berättelse och särskilt framträdande i den egna parafrasen av krians yttrande eller handling. Blooms tredje nivå är att *tillämpa* kunskapen i ett nytt sammanhang, vilket är precis det man gör då man utlägger betydelsen av en kria eller ett ordspråk. Den fjärde nivån innebär att *analysera*, att dela upp kunskapen i mindre delar, vilket motsvaras av vederläggningen. På den femte nivån *syntetiserar* eleven sin kunskap, sätter samman gammalt och nytt i en kreativ process, vilket motsvaras av bekräftelsen. Slutligen ska eleven på den sjätte nivån göra en kvalitativ

och kvantitativ bedömning av vad man gjort enligt en rådande standard. En sådan omdömesförmåga uppövas i de argumenterande övningarna och särskilt allmänplatsen uppmuntrar etiska ställningstaganden kring de moraliska normer som gäller i en viss grupp.

### Lovtal och smädelse

Om de sju första övningarna har betonat konsten att finna och bearbeta ett tankeinhåll så kommer det språkliga uttrycket mer och mer fokus i de sju återstående övningarna. Det finns en progression från *res* till *verba*. Detta märks särskilt i de demonstrativa övningarna lovtal och smädelse. De tidigare övningarna har endast betonat att språkdräkten skall vara enkel och naturlig, i berättelsen ska stilen exempelvis vara kort, klar och trovärdig. I *genus demonstrativum* gällde det att smycka det språkliga uttrycket så att det sköna språket motsvarade objektets höghet. Målet var alltså den balans mellan *res* och *verba* som åsyftas med begreppet *decorum* eller *aptum*. Att hitta det rätta ordet för sitt ärende är målet med talekonsten.

Betoningen på språket innebär dock inte att *inventio* har fallit bort från övningen lovtal. Om man inte känner till så mycket om den som skall hyllas fungerar lovtalets topiker som sökfrågor för att ge eleven mer stoff. Topiken *härkomst* leder till frågor om varifrån personen härstammade: folkslag, fädernesland, familj och föräldrar. *Uppväxten* ger en slags historisk redogörelse för hur personen blev den han blev. Topiken *kropp* leder utforskningen till det yttre och topiken *själ* till det inre. *Livsgärningen* samlar in vad personen har åstadkommit. Dessa topiker är hämtade från de listor av persontopiker som sammanställts för att belysa en enskild person.<sup>28</sup> Lovtalet är därmed en för-

27 Bloom (1956).

28 Cicero, De Inventione, I.34-36; II.177-178

djupning av topiken *person* i berättelsen och topiken *beröm* i krian.<sup>29</sup>

Persontopikerna ger även en slags kronologisk dispositionsmodell för framställningen. Man börjar med personens börd och slutar med livsgärning och betydelse för andra. En stegring av svårighetsgraden inom lovtalet var att använda en alternativ disposition, en *ordo artificialis*, i form av en tematisk behandling av personens företräden med hjälp av de olika dygderna.

Lovtalets systerövning *smädelsen* är samma sak, fast tvärtom. Att göra bådadera är en handfast påminnelse om det dubbla perspektivet i retorikens didaktik. Man bör vara beredd att se både det positiva och det negativa hos en person eller företeelse. Att uppöva båda dessa förmågor är en handfast övning i att se det partiska i all talekonst. Det är syftet som avgör vad man finner. Den som vill svartmåla kan göra det och den som vill skönmåla kan göra det. Att det är syftet som är avgörande är ledstjärnan även för den retoriska uppdelningen i genrer som går tillbaka till Aristoteles.<sup>30</sup> På ett liknande sätt betonar nyare genreteorier att det är syftet, snarare än gemensamma drag, som kännetecknar genrer.<sup>31</sup>

Syftet med talen inom *genus demonstrativum*, där såväl lovtal som smädelse ingår, är att lyfta fram de gemensamma värderingar som håller åhörarna samman. Om en elev får lära sig att såväl smäda som hylla en person eller en företeelse leder det till en reflektion över de gemensamma värderingar som åtgör grunden för smädelsen respektive hyllningen. Kan man med bibehållen inte-

gritet både hylla och klandra Perikles eller Olof Palme? Är det olika värderingar som lyfts fram beroende på det varierande syftet? Delar min publik dessa värderingar?

## Jämförelsen

Den tionde övningen är jämförelsen. Om lovtal och smädelse har varit produktionsinriktade så är jämförelsen mera analytisk. Jämförelsen övar kritiskt ställningstagande mellan två objekt. Tidigare i övningsserien har man inriktat sig på att hitta likheter, exempelvis topiken *likenelse* för krian och den avslutande *jämförelsen* i allmänplatsen och lovtal/smädelse. I övningen jämförelse gäller det istället att framhäva olikheter som möjliggör ett kvalitativt ställningstagande. Man använder samma persontopiker som tidigare. Det nya är att man på punkt efter punkt jämför de två objekten, som kan vara personer, städer, idéer, växter, djur etc. I princip kan man jämföra helhet mot helhet eller del för del, men det senare är mest effektivt.<sup>32</sup>

Att på punkt efter punkt jämföra är ett tillvägagångssätt, en metod, som leder till ett kvalitativt utlåtande. Att skärskåda likheter och olikheter övar upp den analytiska förmågan genom att fokusera på de värderingar som utgör bedömningsgrunden, men huruvida Rom är att föredra framför Aten, Danmark framför Sverige, eller AIK framför Djurgården har även att göra med den personliga subjektiviteten. Övningen får därmed till följd att man ifrågasätter den egna subjektiviteten, den partiska doxa som delas av mig själv och min grupp, men inte nödvändigtvis av alla andra.

När studenten har jämfört de två objekten har han fått lära sig ett sätt att producera kvalitativa argument. Jämförelsen presenteras sedan i en löpande framställning där persontopikerna fungerar som dispositionspunkter. När man på varje punkt jämför de

29 Handlingstopikerna i berättelsen (*handling, tid, plats, tillvägagångssätt och orsak*) fördjupas på motsvarande sätt i övningarna *vederläggning, bekräftelse och allmänplats*. För handlingstopikerna, se Cicero, *De Inventione*, 1.37- 43.

30 Aristoteles, *Retoriken*, 1.3.5 betonar ändamålet, *telos*, som det avgörande för den retoriska genren.

31 Så exempelvis Miller, (1984).

32 Afthonios (2002), s. 73.

två jämförelseobjekten resulterar detta i olika sorters argument. Resultatet av processen kan klassificeras som argument med beteckningen "likhet", "från större till mindre" och "från mindre till större".

### Karaktärisering

Karaktäriseringen utgår från den personteckning man lärt sig i lovtalet, men istället för att betrakta personen på distans går man så att säga under huden på personen och karaktäriserar honom eller henne genom att tala i första person. Man ska i ord fånga personens karaktär. Övningen tränar därmed inlevelse och empati. Personteckningen contextualiseras och övningens sökfråga blir: Vad skulle den här personen sagt vid det här tillfället?

Till sin hjälp har eleven, som vid det är laget kanske hunnit bli student,<sup>33</sup> persontopikerna. Personens härkomst, familjebakgrund, uppväxtförhållanden, kroppsliga och själsliga egenskaper samt livsgärning påverkar naturligtvis hans eller hennes uttryckssätt, de ord hon väljer, *verba*. Språket ska vara ledigt, utan konstfulla perioder, färgstarkt och anpassat till situationen. Ledstjärnan är inlevelse i en annan persons livssituation. Den som levt sig in i en annan persons livsöde och med hjälp av sitt ordval återskapat personens känslor har lärt sig en teknik för att framställa sitt eget ethos och sina egna känslor och för att med hjälp av dessa påverka åhörarnas känslor. Studenten

33 I antiken var *progymnasmata* förberedande övningar för tonåringar under grammatikerns ledning innan eleven vid 16-18 års ålder började på retorskolan för att lära sig de mer avancerade övningarna i form av deklamationer, politiska tal, *suasoriae*, och juridiska tal, *controversiae*. I svensk stormaktstid blir övningarna, under inflytande av bland annat Johannes Schefferus *Gymnasium styli*, en del av den framväxande gymnasieskolan. Idag använder vi *progymnasmata* för den grundläggande retorikundervisningen på universitetet.

får praktiskt lära sig innebörden av de retoriska begreppen ethos och pathos.

Övningen karaktärisering är pedagogiskt mycket användbar. Det är roligt att låtsas vara någon annan, att spela en roll, samtidigt som det kan vara mycket krävande att sätta sig in i en annan persons tankevärld och känslvärld. Vad skulle till exempel Olof Palme säga om kriget i Irak? Övningen tränar perspektivbyte och inlevelse, och samtidigt är den ett stimulerande sätt att lära sig faktakunskaper i olika ämnen.

### Beskrivning

Det förvånar många moderna pedagoger att övningen beskrivning kommer så långt från berättelsen. Är man van vid att se berättelsen och beskrivningen som textformer för analys, där den ena betonar temporalitet och den andra rumslighet, är förvåningen förståelig, men om man ser dem som färdigheter som bör uppnås är det inte så konstigt. Det är helt enkelt mycket svårare att beskriva än att berätta. Syftet med övningen är att så klart och tydligt beskriva någon eller något att åhöraren liksom ser det framför sig med sina egna inre ögon. Målet är att skapa sinnesintryck hos åhörarna och förutom synen kunde man också ta hörsel, lukt, känsel och smak till hjälp. Det är svårt nog att beskriva utseendet på en person som man känner väl, hur mycket svårare är det då inte att beskriva en frukt så att åhöraren känner just den smaken i munnen?<sup>34</sup>

Anvisningarna för övningen blir mera kontextberoende och därmed mindre detaljerade än tidigare. Istället för krians handfasta topiker får man nöja sig med det mera vaga "från huvudet och nedåt", "utifrån och in", och "från det första till det sista". Det ger viss vägledning för beskrivning av ett synintryck, men hur långt räcker det för

34 Denna mening är i sig ett exempel på jämförelseargumentet *a minore ad maius*.

övriga sinnesintryck? Språket ska vara ledigt och detaljrikt, man ska "helt enkelt efterbilda det som beskrivs".<sup>35</sup> Stildygden är *evidentia*, åskådlighet, en tydlig mental föreställning av det beskrivna.

För att åstadkomma *evidentia* är det särskilt viktigt att studenterna lär sig att använda metaforer. Cicero menar att det speciella med metaforen är att den talar till våra sinnen, särskilt synsinnet. "En doft av huvudstaden, bildningens känsla, havets dån, talets sötma" är metaforer hämtade från de övriga sinnena, "men de metaforer som talar till ögonen verkar mycket mera levande och starkt, eftersom de så att säga sätter inom själens synfält sådant som vi inte kan se med våra kroppsliga ögon [...] Själens öga riktas lättare mot det vi har sett än det vi bara har hört om. Metaforens främsta förtjänst består i att den möter våra sinnen direkt".<sup>36</sup> Den goda metaforen får åhöraren att uppfatta det beskrivna, *res*, så som talaren vill. En funktion för övningen beskrivning är att studenterna ska lära sig skapa egna välvalda metaforer genom att hämta dem från de fem sinnena. Men metaforen får inte vara inte vara alltför främmande och konstlad. Idealet är ett språk som låter det beskrivna självt komma till tals.<sup>37</sup> Det betecknande, *verba*, får inte komma i vägen för det betecknade, *res*.<sup>38</sup> Studenten ska sträva efter det språk som saken kräver, d.v.s. *decorum*.

35 Afthonios (2002), s. 77.

36 Cicero, *De Oratore*, III. 161, 163.

37 Aristoteles, *Retorik*, III.10.6

38 Här syns en kritik mot det överlastade blomsterspråket, en kritik som retorikens kritiker Descartes senare gjorde sig till tolk för i sin argumentation för det evidenta när han tillskrivs slagordet "Ge mig bevis, inte argument": Verkligheten ska tala. Det naturliga och exakta språket som inte fick komma i vägen för observationen av verkligheten blev sedan idealet inom vetenskapen.

## Tes

Om förhållandet mellan språk och verklighet på olika sätt stått i fokus i de närmast föregående övningarna, så fokuseras studenternas färdighet i övningen tes återigen på att fastställa ett tankeinhåll. *Res* är inte det samma som verkligheten, ett objekt för en empirisk undersökning, utan det ärende som talaren vill framföra till sina åhörare på ett sådant sätt att de blir övertygade.

Ärendet i övningen tes är principiellt. Tesen är ett ställningstagande i en allmän frågeställning, *quaestio infinita*, som kan fungera som huvudpremiss i en argumentation i en enskild frågeställning, *quaestio finita*. Övningen tes handlar om att utarbeta egna huvudpremissier för argumentation. En huvudpremiss i en politisk argumentation skulle kunna vara att frihandel är att föredraga framför protektionism. Med utgångspunkt i denna tes kan man argumentera för att sänka tullen på speciella varor i ett enskilt fall. I olika ärenden krävs olika utgångspunkter för argumentation, talaren behöver därför lära sig hur man skapar sådana utgångspunkter.<sup>39</sup>

Övningen tes har därmed likheter med allmänplatsen som även den fungerar som utgångspunkt för argumentation. Skillnaden är dock att allmänplatsen förstärker en rådande doxa, medan tesen försöker upprätta en ny doxa. Tesen är därmed en nyskapande ideologiproduktion som försöker skapa tolkningsföretråde inom en frågeställning eller ett ämnesområde.

Tesen är ett ställningstagande i en allmän frågeställning. Hur går man då tillväga för att utarbeta en tes? Hur kommer man fram till sitt ställningstagande i sakfrågan? Innan talaren kan framföra sitt ärende måste han först fastställa det. En första fas i övningen tes, som faller inom *inventio*, är att precisera

39 Perelman (1969), s. 65-66, betonar betydelsen av argumentationens utgångspunkter eller premisser ur ett teoretiskt analytiskt perspektiv. Övningen tes lär studenten praktiken.

frågeställningen. Den klassiska frågeställningen hos både Quintilianus och Afthonios var: Bör man gifta sig? Men vad innebär denna frågeställning? Enligt Quintilianus kan frågeställningar vara enkla och sammansatta.<sup>40</sup> ”Huruvida man bör gifta sig” kanske bara är en enkel fråga om man inte tar hänsyn till de olika tolkningarna av frågeställningen. Handlar det om äktenskapet som institution, om ekonomi, sexualitet, kärlek eller patriarkalt förtryck? Handlar det om lösa förbindelser, sambo, vigselaktens utformning (kyrkröllop eller borgerlig vigsel) eller kanske homosexuellt partnerskap?

När man väl preciserat frågeställningen gällde det, i en andra fas av övningen tes, att ta ställning i sakfrågan genom att väga för- och nackdelar mot varandra. Eftersom det är en politisk frågeställning tar studenten hjälp av den deliberativa retorikens topiker, dvs. nyttan och dess många varianter: fördel, vinst, kortsiktigt och långsiktigt intresse, det gemensamma goda. När man utsträckt nyttan till att gälla även andra i ett längre perspektiv kommer man närmare en uppfattning om det moraliskt goda. Detta moraliska goda skall jämföras med topikerna *det lagliga*, vad lagen säger, *det rätta*, vad lagen borde säga, *det fördelaktiga* för olika sidor och *det möjliga* dvs. praktiskt genomförbara. Genom att skriva ned *pro- et contra*-listor över nyttoargument för och emot frågeställningen kommer studenten gradvis fram till det egna ställningstagandet. I exemplet med giftermålet kanske en student väljer att vinkla det från aspekten tryggt samliv grundad på ömsesidig kärlek och finner att argumenten för giftermålet väger över argumenten emot. En annan student kanske väljer att precisera frågeställningen som den borgerliga institutionen äktenskapets för- och nackdelar och därvid kommer fram till att nackdelarna överväger. Båda

40 Quintilianus *Institutio oratoria*, III.6.7-9.

studenterna har därmed konstruerat en tes som kan fungera som utgångspunkt för vidare argumentation i frågan.

En tredje fas i arbetet med övningen tes är den komposition som blir övningens slutprodukt. Denna består av både tes och antites. I vederläggning respektive bekräftelse fick man ensidigt tala emot eller för berättelsens påstående. Nu gäller det att ta med invändningarna mot den egna tesen i den egna framställningen genom att bemöta dem. Eftersom invändningarna citeras blir framställningen en slags fiktiv dialog, och precis som alla fiktiva dialoger kan man då utforma den avvikande synpunkten på ett sätt som passar den egna sidan. Efter att under *inventio*-fasen ha undersökt både för- och nackdelar bör studenten vara väl förberedd på att både framföra den egna ståndpunkten och bemöta andra ståndpunkter. Det råder en relativt stor frihet för hur man sedan disponerar uppläggningsen av den egna framställningen. Att Afthonios rekommenderar att man bör använda den alternativa dispositionen *insinuatio*, en kringgående rörelse som först efter ett tag kommer fram till det saken gäller, tyder dock på att tesen i de flesta fall är kontroversiell. Den strider mot åhörarnas doxa och kan därför uppfattas som stötande. Topikerna *det lagliga*, *det rätta*, *det fördelaktiga* och *det möjliga*, som under *inventio* använts för att komma fram till ett ställningstagande i sakfrågan, kan nu även användas som dispositionspunkter för den egna framställningen, under *dispositio*.

### Lagförslag

Den sista övningen handlar om att upprätta en gemensam lag, ofta genom att ersätta en gammal lag med en bättre. Lagen är oftast en skriftlig kodifiering av rådande överenskommelser för mänskligt umgänge. I sin mest avancerade form är övningen därför en förberedelse för lagstiftarna, juridiskt skola- de beslutsfattare, men i enklare former

handlar det om att upprätta gemensamma överenskommelser i skola, familj och samhällsliv. Lagförslag kan ses som en övning i gemensamt beslutsfattande, kanske som en övning i sammanträdesteknik. Det handlar om att lära sig ta ansvar inte bara för sig själv utan för sin sociala gemenskap. Målet med utbildningen i retorik är att fostra den ansvarstagande samhällsmedborgaren, vare sig detta ansvarstagande sker som politiker eller engagerad föreningsmedlem.

Utgångspunkten, det stoff som skall bearbetas, är en rådande lag. Denna lag granskas med hjälp av samma topiker som i övningen tes: *det lagliga, det rätta, det fördelaktiga* och *det möjliga*.<sup>41</sup> Man undersöker alltså överensstämmelse med andra lagar, vår uppfattning om det moraliskt rätta, vilka som gynnas och missgynnas av den rådande lagen, samt praktiska konsekvenser och genomförbarhet. Quintilianus uttrycker detta som att man kan kritisera den befintliga lagen antingen med utgångspunkt i ordalydelsen, *verba*, eller sakförhållandena, *res*. Lagens ordalydelse kan vara tvetydig och oklar, lagens betydelse kan vara inkonsekvent, retroaktivt verkande, reserverad vissa individer, strida mot vår rättsuppfattning och mot nyttan.<sup>42</sup>

När studenten har granskat den gamla lagen och funnit skäl till att ersätta den med en ny, sätter han så samman sitt eget lagförslag. Övningen lagförslag innehåller därmed samma tre faser som övningen tes. Först preciserar man frågeställningen och den gamla lagens betydelse, sedan tar man egen ställning med hjälp av topikerna och i den tredje fasen komponerar man sin egen framställning. Först *inventio* i form av analys, sedan *dispositio* och *elocutio* i form av komposition. Kompositionen formuleras på lik-

nande sätt som i övningen tes. Man redogör först kortfattat för sakläget, (detta moment kan ofta utgå eftersom det kan förutsättas bekant), sedan kan man använda topiken *motsats* och visa på de ödesdigra konsekvenser som skulle bli följden av att talarens förslag inte antas. Därefter lägger man fram sina argument och bemöter samtidigt i sin framställning invändningar från den andra sidan. Den skrivna kompositionen blir sedan underlag för den muntliga föredragningen, på samma sätt som i de tidigare övningarna.

### Likheter och skillnader

Den didaktik som här kortfattat presenterats har vissa likheter med den undervisning i muntlig och skriftlig framställning som idag bedrivs i skolan. Progression och uppdelning i textsorter känns igen av många. Att retorikens didaktik har genomsyrat hela utbildningsväsendet har varit en av mina teser i framställningen. Det jag dock vill hävda är att den pedagogiska tanke som höll samman språkinläringen gått förlorad.

En sådan tanke är att *progymnasmata* gav eleverna träning i de grundläggande beståndsdelarna som de senare behövde för att komponera tal och texter. Retoriken kan sägas bestå av mindre delar som eleverna först måste bemästra innan de kan sätta dem samman till en fungerande helhet.

En annan tanke är att varje övning har en väldefinierad struktur som gjorde den lätt att lära. Eleverna fick krokarna att hänga upp sitt lärande på i form av övningarnas olika topiker.

En tredje fördel med *progymnasmata* är att eleverna fick arbeta med ett så brett material, alla de tre retoriska genrerna, både berättelser, beskrivningar, argumenterande texter och utredningar/avhandlingar.<sup>43</sup>

41 Dessa topiker har ett eget namn, *telika kefalalaia* eftersom de inriktas på talets ändamål, dess telos. På latin kallas de *capitula finalia*, se Cizek (1994), s. 266-267.

42 Institutio oratoria, II.4.37.

43 Dessa fyra framställningsformer, på norska skrivmått, på engelska modes of discourse, är en rest av progymnasmata.

En fjärde fördel är den genomtänkta progressionen, från enkelt historieberättande till det komplexa att argumentera för och emot ett lagförslag. Men dessutom finns en progression från korta till långa texter, från poesi till samhällligt ansvarstagande, från berättande stil till argumentation, från konkreta till abstrakta ämnen, från standardiserade till öppna textmönster, från okontroversiella till kontroversiella frågeställningar, från grundläggande till mer sofistikerade krav på kulturell medvetenhet hos studenten, från mer till mindre beroende av lära-

rens vägledning.<sup>44</sup>

*Progymnasmata* är sammanfattningsvis en integrerad didaktik för konsten att tala. Övningarna kombinerar läsande, lyssnande, skrivande och talande. Övningarna tränar studenterna att både finna ett innehåll de kan stå för, *res*, och att kunna uttrycka detta innehåll i ord, *verba*. Kanske retorikens didaktik inte bara var den didaktik som historiskt genomsyrade hela västerlandets utbildningssystem, utan även är en didaktik som fungerar idag?

44 Fleming (2003).

### Om författaren:

Docent Anders Eriksson är lektor i retorik vid universitetet i Örebro. Han har översatt Afthonios *progymnasmata* och leder det utbildningsvetenskapliga forskningsprojektet "Retorikens didaktik".  
E-post: anders.eriksson@hum.oru.se

### Litteratur

- Ad Herennium (2005): *De ratione dicendi ad C. Herennium*. Övers. Birger Bergh. 2 uppl. Rhetor förlag, Åstorp.
- Afthonios (2002): *Retoriska övningar: Afthonios' Progymnasmata*. Inledning, översättning och kommentar av Anders Eriksson. Nya Doxa, Nora.
- Andersen, Øivind (1995): *I retorikkens hage*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Aristoteles (1983, 2002): *Retorik*, Översat med introduktion av Thure Hastrup. Museum Tusulanum Forlag, Köpenhamn.
- Bloom, Benjamin S. (1956): *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. Longmans, New York.
- Cicero, M Tullius (1980, 2003): *De Oratore*. I dansk översättning av Thure Hastrup: *Retoriske skrifter I: Om taleren*. Syddansk Universitetsforlag, Odense.
- Cizek, Alexandru (1994): *Imitatio et tractatio: Die literarisch-rhetorischen Grundlagen der Nachahmung in Antike und Mittelalter*. Niemeyer Verlag, Tübingen.
- Conley, Thomas (1994): *Rhetoric in the European tradition*. University of Chicago Press, Chicago.
- Eriksson, Anders (2002): "Afthonios: Västerlandets lärare", i: *Rhetorica Scandinavica* 24, s. 20-34.
- Fleming, David (2003): "The Very Idea of a Progymnasmata", i: *Rhetoric Review*, 22.2, s. 105-120.
- Hansson, Stina (red.) (2003): *Progymnasmata: Retorikens bortglömda text- och tankeform*. Rhetor förlag, Åstorp.
- Haskins, Ekaterina (2004): *Logos and Power in Isocrates and Aristotle*. University of South Carolina Press, Columbia, South Carolina.
- Hellspång, Lennart (2001): "Progymnasmata och genre-teori", i: *Rhetorica Scandinavica* 20, 2001.
- (2004): *Konsten att tala: Handbok i praktisk retorik*, 2 uppl. Studentlitteratur, Lund
- Isokrates (1986) *Fire taler*. Övers. Thure Hastrup. Museum Tusulanum Forlag, Köpenhamn.
- (1929): "Antidosis", i: *Isocrates in three volumes*. Utg. G. Norlin. Loeb. Harvard University Press, Cambridge, Mass.
- Johannesson, Kurt (1998): *Retorik eller konsten att övertyga*. 2 uppl. Norstedt, Stockholm.
- Kennedy, George (2003): *Progymnasmata: Greek Textbooks of Prose Composition and Rhetoric*, Translated with Introductions and Notes by George Kennedy. Society of Biblical Literature, Atlanta.
- Lausberg, Heinrich (1998 [1960]): *Handbook of Literary Rhetoric: A Foundation for Literary Study*. Brill, Leiden.
- Lyotard, Jean Francois (1984 [1979]): *The postmodern condition: A report on knowledge*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

- Marrou, Henri Irénée (1956 [1948]): *A History of Education in Antiquity*. University of Wisconsin Press, Madison, Wisconsin.
- Mendelson, Michael (2002): *Many Sides: A Protagorean Approach to the Theory, Practice, and Pedagogy of Argument*. Kluwer Academic Publishers, Dordrecht.
- Miller, Carolyn (1984): "Genre as social action", i: *Quarterly Journal of Speech*, 70, s. 151-162.
- Murphy, James J (2001): *Rhetoric in the Middle Ages: A History of the Rhetorical Theory from Saint Augustine to the Renaissance*. Arizona Center for Medieval and Renaissance Studies, Tempe, Arizona.
- Nikolaus av Myra (1913): *Nikolai Progymnasmata*. Utg. J. Felten. Teubner, Leipzig.
- Perelman, Chaim & Lucille Olbrechts-Tyteca (1969): *The New Rhetoric: A Treatise on Argumentation*. University of Notre Dame Press, Notre Dame.
- Poulakas, Takis & Daid Depew (2004): *Isocrates and Civic Education*. University of Texas Press, Austin, Texas.
- Quintilianus, Marcus Fabius (2002): *Den fulländade talaren*. Översättning från latinets med inledning och kommentarer av Bengt Ellenberger. Wahlström & Widstrand, Stockholm.
- Schefferus, Johannes (1653): *De stylo illiusque exercitiis, Ad veterum consuetudinem Liber*. Johannes Paulus, Uppsala.
- Schiappa, Edward (2003): *Protagoras and Logos: A Study in Greek Philosophy and Rhetoric*. 2 uppl. University of South Carolina Press, Columbia, South Carolina.