

Lennart Hellspong:

Giambattista Vico och idén om en retorisk didaktik

På många sätt har det känts naturligt att välja Giambattista Vico (1668-1744) som klassiker i ett temanummer om retorisk didaktik. Vico är visserligen inte den enda bland äldre retoriker som har intresserat sig för undervisningsfrågor. Cicero och Quintilianus är andra betydelsefulla namn. Men Vico har en bredd i sitt pedagogiska perspektiv, som man knappast möter hos någon annan av retorikhistoriens förgrundsgestalter. Och hans syn på lärande inskränker sig inte till hur man undervisar i retorik, även om den konsten också är viktig för honom. Den utsträcker sig till ett principiellt grundat didaktiskt program, som på punkt efter punkt ställs i motsats till den logiskt-deduktiva metod som Vico uppfattade som tidens dominerande utbildningsideologi.

Vicos didaktiska tänkande har inte bara ett kulturhistoriskt intresse. Än idag kan det kännas aktuellt som uppslagskälla till en retorisk didaktik, alltså en genomtänkt syn på hur man närmar sig undervisningens problem från ett retoriskt perspektiv. Med en rad olika infallsvinklar visar Vico hur retoriken kan tjäna som sammanhållande band i ett helt uppfostringsprogram.

Vico levde och verkade i Syditalien, där han som trettiåring blev professor i retorik i Neapel (hans ambition var egentligen att

erövra samma titel i juridik). Den text som vi återger här består av utdrag från det tidiga verket *De nostri temporis studiorum ratione* (1707), "Om vår tids studiemetod".¹ I det finns redan fröet till viktiga idéer i det större arbete som framför allt har gjort Vico berömd, *Scienza nuova* (1725), "Den nya vetenskapen". Där lägger Vico fram sin historiefilosofi om kulturens rörelse från ett mytiskt över ett heroiskt till ett mänskligt stadium. Och där framhäver han den inlevelsefulla fantasin som historikerns viktigaste medel för att förstå det förflutnas främmande föreställningsformer.

De tankar som utvecklas i "Om vår tids studiemetod" rör visst inte bara skolundervisning. Ordet "studium" ska fattas som alla former av mänsklig förkovran. Därför ägnas det största utrymmet åt konster och vetenskaper. Boken är upplagd som en jämförelse mellan antiken och den moderna tiden. Vico konstaterar att det nya på många sätt överträffar det gamla. Särskilt gäller det för naturvetenskap och teknik. Men antiken överglänsar hans egen tid i klokhed och vältalighet. Den bristen vill Vico korrigera.

Vicos betoning av fantasin rör inte bara hans nya vetenskap om människans kultur-

1 Ett annat utdrag ur samma verk publicerades i *Rhetorica Scandinavica* 8/98

historia. Den är central också för hans syn på utbildning. Det är genom fantasin som tänkandet får sin rikedom på idéer. Den ska skolan bidra till genom att låta eleverna möta ämnen och studiemetoder som fyller dem med intryck och bilder. Inte minst är det viktigt under ungdomsåren, när känsla, sinne och minne är särskilt starka och lättpåverkade. Tids nog blir det dags att också utveckla den analytiska konsten att granska och bedöma. Men utan en livlig föreställningsförmåga blir kritiken torr och död.

Vicos skrift har en polemisk udd. Framför allt vänder den sig mot cartesianismen, fast utan att nämna Cartesius. För den franske filosofen vinnas all giltig kunskap med samma metod. Först skärskådar vi våra föreställningar och förkastar allt oklart i dem. Det ger oss en fast grund. På den bygger vi sedan genom logiska slutledningar upp ett säkert vetande i en allmängiltig form. Mot den hållningen ställer Vico retorikens topiska tänkande, som hämtar idéer från *sensus communis*, den allmänna meningens vid en given tid, för att övertyga i enskilda fall. Eftersom vårt tänkande för Vico alltid gjuts i retoriska former som växlar med tiden, måste han avvisa Cartesius tro på en kunskap som är absolut och objektiv och höjer sig över vår historiska horisont. Cartesius såg ju också med förakt på själva historieskrivandet, som enligt honom förlorade sig i skrönor och strunt utan värde som kunskap. Men för Vico var det en grundläggande vetenskap, som låter oss själva framträda som kunskapens formade och formande subjekt.²

Om vi med utgångspunkt i de textutdrag som följer söker ringa in Vicos didaktiska grundsyn, kan vi urskilja några huvudtankar i den. Vill vi sammanfatta dem i en lista

2 Vem av de två som segrat till sist är svårt att säga. Än har Cartesius en mycket starkare ställning än Vico i filosofins kanon. Ett litet tecken på det är att min dators rättstavningsprogram godtar "Cartesius" men rödmarkerar "Vico".

kan vi säga att skolans undervisning bäst motsvarar Vicos ideal om den 1) täcker många olika ämnen i 2) former som anpassas till elevernas utvecklingsnivå för att 3) stimulera uppfinningsförmågan (*inventio*), 4) odla fantasin, 5) träna minnet, 6) öva ett klokt omdöme, 7) utveckla språket och genom allt detta också 8) stödja vältaligheten. Låt oss se vad det här kan innebära i ljuset av Vicos skrift.

Ämne

För Vico hägrar Ciceros ideal om en fulländad talare som behärskar alla fält. Därför vill han att skolan ska ge en bred allmänbildning. Eleverna ska inte bli specialister utan generalister som ser hur kunskapen hänger ihop. I sist hand har kravet på vida utblickar att göra med Vicos helhetssyn på människan, där känsla, vilja och förstånd är lika viktiga för vår utveckling. Då måste alla sidor hos eleverna få stimulans i skolan. Därför tänker sig Vico att humanistiska och naturvetenskapliga ämnen kan utveckla olika delar av deras begåvning. Så är exempelvis historia bra för minnet och berättarförmågan, medan geometri kan passa för att öva slutledningskonst och logisk analys.

I sin tur ska skolans undervisning anpassas till ämnet. För det finns inte en väg till kunskap utan många. Medan samma syllogismer enligt Cartesius ska ge oss full visshet om allt vi kan veta, så hävdar Vico att kunskap nås på olika sätt och med olika säkerhet i olika fall. I ett ämne som matematik kan vi finna ostridiga sanningar genom att utgå från premisser som vi själva har uppfunnit. Men på andra områden får vi nöja oss med ett vetande som bara är sannolikt, eftersom vi inte kontrollerar förutsättningarna för det. Det gäller inte bara för historia, där vi hänvisas till vår psykologiska fantasi, utan också för fysik, där vi experimenterar, observerar och mäter. För Cartesius var det senare ämnet ett mönster för

exakt kunskap. Men Vico ser fysikens lagar som blotta antaganden om en natur som i sista hand undandrar sig människans fulla förståelse, eftersom den är Guds och inte hennes skapade verk.

Vico ger alltså matematiken en särställning. Genom att den är gjord (*factum*) av oss blir den också sann (*verum*). Att något är sant innebär för Vico att vi förstår *varför* det är på ett visst sätt. Visserligen kan den fysiska världens principer formuleras matematiskt. Men ursprunget till dem är inte människans konstruktiva fantasi utan en redan föreliggande materiell verklighet som vi möter ”utifrån”, som en del av våra objektiva villkor. Därför är de inte säkra sanningar som matematikens bevisade satser utan bara ”sannolika”.

Utveckling

För Vico ska skolans undervisning anpassas till elevens utvecklingsnivå. Det betyder att barnet inte kan börja med de abstraktioner som Cartesius utgår från i sin filosofi. I stället måste det få möta åskådliga föreställningar som vädjar till ögat, hjärtat och inbillningskraften. Här ser vi hur Vicos didaktik föregriper hans historiefilosofi. För den går tänkandet från ett poetiskt stadium fullt av bilder till ett sakligt och kritiskt. Det är en rörelse som upprepas hos barnet.

Utvecklingstanken knyter vetandet till hur människan förändras som dess bärare. Kunskapen är inte objektiv. Den är ett medel att hantera vår värld. Därför följer den våra kulturella förutsättningar. Ser vi retoriken i motsats till logiken som en ”öppen” kunskapslära, så är det en retorisk kunskapssyn som Vico står för i sin didaktik.

Utvecklingstanken innebär också att olika ämnen får spela huvudrollen på undervisningens olika stadier. Så ser Vico måleri, poesi, retorik och juridik (!) som särskilt bra för barnet, eftersom de appelle-

rar till synen, hörseln och minnet. Av samma skäl kan vi anta att även språkstudier bör komma tidigt. Mer abstrakta ämnen bör däremot vänta till senare. För att träna barnets logiska förmåga rekommenderar Vico som sagt geometri, men inte Cartesius analytiska med dess matematiska funktioner utan Euklides syntetiska som stödjer bevisen med figurer.

Tanken att undervisningen ska rätta sig efter elevens utvecklingsnivå är förstås inte ny. Vi möter den redan hos Quintilianus, som varnar läraren att kräva för mycket av barnet. I den klassiska retorikskolan kopplas också ämne till ålder. Som bekant studerade eleverna först grammatik och sedan dialektik för att sluta med retorik. Den sista studiegrenen sågs som svårast och byggde på de förra. I viss mån vänder Vico på den ordningen. Han ser inte logiken som en grund för retoriken. Snarare passar den senare bättre för yngre elevers konkreta tänkande och minnesgoda utantillärande.

Även retorikskolans *progymnasmata*-övningar tar hänsyn till barnets mognadsnivåer. Därför har serien en progression som inte bara är strukturell, så att senare uppgifter är mer komplexa. Den rör också vilka frågor som är lättare eller svårare att förstå för ett barn.³

Inventio

För Vico är det viktigt att undervisningen stimulerar *inventio*, att upptäcka synpunkter på olika frågor. Därför är dess mål en kunskap som är rik och mångsidig. Det här betyder inte att Vico förringar värdet av skärskådande sanningsprövning. Men vi kan inte kritisera det som inte finns. Därför måste eleverna först söka idéer för att sedan granska om de duger.

Samma rörelse kan vi se i den retoriska produktionsprocessen. De tidigaste studier-

3 Se Anders Erikssons artikel i det här numret.

na motsvarar då *inventio*. De fyller barnets huvud med användbara tankar. De senare studierna liknar snarare *dispositio* och *elocutio*. Deras analytiska inriktning hjälper eleven att ordna tankarna logiskt och uttrycka dem klart. Men jämförelsen är förstås grov.

Att Vico betonar *inventio* lyfter fram *topos*, de sökställen för idéer som finns på alla kunskapsområden. Dit kan eleverna gå för att få kreativa impulser. Ju fler *topos* de behärskar, dess bättre kan de se frågor från olika håll och föra mångsidiga resonemang. Medan Cartesius tänker sig en smal men fast bas för kunskapen genom ett fåtal säkra axiom, så antar Vico en bred men lös bas i form av många *topos*.

Också den fortsatta vägen är olika för de två tänkarna. För Cartesius går den framåt genom logisk analys. Det ger *inventio* en underordnad roll i skolans undervisning. Vad det gäller är inte att få uppslag utan att lära sig resonera korrekt. Men för Vicos synsätt är bevisföring en framkomlig väg endast på mycket speciella kunskapsfält som matematik. På andra områden kan vi bara ge mer eller mindre goda skäl för vår mening. Dem får vi leta efter var helst vi kan finna dem genom en inventiv sökprocess.

Vico uppskattar den form av *inventio* som förknippas med sofisterna och med greken Carneades. Den innebär att betrakta en sak från motsatta sidor, så att man kan tala både för och mot en viss syn på den. På det sättet övas tankens smidighet och rörlighet. Och man kan lägga sina ord rätt i varje situation. Didaktiskt kräver det att eleverna får diskutera olika ämnen och försvara olika meningar. Då problematiserar de också kunskapen. På så vis, får vi anta, kan de bedöma den kritiskt för att finna sin egen hållning.

Den här dubbla logiken, att både stötta och välta, kontrasterar förstås skarpt mot den cartesianska metoden att utifrån en säker sats härleda nya sanningar i en rak linje. En argumentation från båda sidor

präglar för övrigt Vicos egen framställning. Där pläderar han ömsom för den moderna tidens överlägsenhet, ömsom för antikens, för att till sist söka överskrida bådas brister i en samlande syntes.

Fantasi

Vico anser vidare att undervisningen ska utveckla fantasin (*phantasia*). Vad han syftar på då är inlevelse, uppfinningsförmåga och associationsrikedom. För honom är fantasin den källa som hindrar tanken att förtorka. Genom den får vi ständigt nya infall, som ger oss något att säga i varje situation.

En viktig egenskap hos fantasin är att se samband mellan saker som ligger långt från varandra. På det sättet är fantasin en förutsättning för att skapa metaforer, en färdighet som Vico skattar högt. Allmänt är det fantasin som får tanken att ta djärva språng i stället för att följa det logiska tänkandets små försiktiga steg. När vi talar yttrar den sig i överraskande idésammanställningar, i det som vi kallar för kvickhet. Men den kommer också fram i digressioner, i inspirerade utvecklingar från ämnet. De infallen präglar för övrigt även Vicos egen skrift. Där bidrar de till både dess charm och det lite osystematiska intryck, som den kan göra ibland på en nutida läsare.

Också här finns en motsats till cartesianerna. Kan inte fantasin grumla observationsförmågan och leda logiken på avvägar? Har den inte rentav avlat alla tankespöken som förvillade människan innan hon utvecklade en vetenskaplig metod för att nå säker insikt? Men för Vico är fantasin ett centralt kunskapsorgan. Det vetande som är viktigast för honom och som vi säkrast kan nå rör vårt släktes historia. Och den kan vi bara kan tränga in i med vår psykologiska inbillningskraft. Då överskrider vi gränserna för vad vi direkt kan se. Från människors handlingar och deras spår söker vi oss till deras tankeformer och bevekelsegrunder.

Det går fast det är svårt, därför att psyket har beständiga former under det som växlar kulturellt. Tack vare dem kan vi rekonstruera det förflutnas tänkande genom levande igenkänning.⁴

I skolan får fantasin odlas genom ämnen som när den. Det gör alla som vädjar till elevernas inlevelse i andras tankar och öden och som lockar fram åskådliga föreställningar hos dem, för fantasin vill ha bilder. Vi har redan gett exempel. Dit hör historia, poesi, måleri och visuell geometri.

Minne

För Vico är det viktigt att träna minnet. Framför allt är det så på lägre skolstadier, när minnesförmågan är störst och analysförmågan svagast. Vi kan se det som en följd av principen att undervisningen ska anpassas till barnets utveckling.

Att träna minnet kan verka motsatt målet att främja fantasin, för vi förknippar det lätt med pluggskola och kunskapsdrill. Men för Vico finns här ingen konflikt mellan att skapa och bevara, eftersom fantasin söker stoff i minnet. Det är en äkta retorisk tanke. För att tala fritt och fantasifullt krävs ett välfyllt minnesförråd. Det gäller också för det litterära gestaltandet. Hos Vico finns den klassiska tanken att Mnemosyne är musernas moder. Ur minneskonsten föds skaldekonsten.⁵

I Vicos försvar för minnet kan vi nog också se ett försvar för lärdomen, som ju är ett minne av andra tiders tankar. Här står Vico som en motståndare till den cartesianska epokens intellektuella metod. I princip innebär den ju att börja från början. Det är vad

4 Det här är en tanke som Vico utvecklar till ett huvudtema i *Scienza Nuova*; Vico (1984).

5 *poetae optimi phantastici sint, et peculiare eorum numen Memoria, eiusque soboles Musai* [”poeterna lär vara de främsta fantasimänniskorna och deras särskilda skyddsgudinna Minnet och hennes döttrar Muserna”]; Vico (1963), s.76.

Cartesius gör, när han med sitt berömda tvivel rensar bort allt övertaget (sken)vetande för att med bara observation och logik grunda en ny och säker kunskap. Då blir devisen: ”Glöm det gamla och tänk själv!” Men Vico håller på en äldre tradition, där en djup förtrogenhet med tidigare uppfattningar är en viktig resurs i vårt eget tänkande, som inte skapar något ur inget utan bara i dialog med andra idéer.

Omdöme

Skolans ska inte bara träna minne, fyndighet och fantasi. Den ska också odla klokhet och gott omdöme (*prudencia*). Medan Cartesius hyllar den logiska skärpa som krävs för klara och säkra resonemang, ser Vico ett klokt övervägande som mer grundläggande. För om slutledningskonsten inte vägleds av ett gott omdöme, kan den tappa fotfästet i den sociala värld som människan tillhör enligt sin natur. Vico betonar ett medborgarideal snarare än ett expertideal. Därför blir rationell fackkunskap inte det viktigaste utbildningsmålet. Det är en humanistisk undervisning med ett starkt samhällsansvar som Vico talar för.

Vico betonar vidare att slump och val styr våra liv.⁶ Men för att fatta goda beslut i osäkra situationer räcker inte en kalkylerande vetenskaplig rationalitet. Det behövs något annat – handlingsklokhet. Den kan eleverna inte lära sig genom algebra och logisk bevisföring. I stället ska de lägga goda föredömen på minnet och odla sin förmåga att se olika möjligheter genom inlevelse och uppfinning.

Att Vico hyllar det kloka omdömet som ett didaktiskt mål har också att göra med hans syn på människans kunskap. På de flesta områden är den problematisk – sanno-

6 *rerum humanarum dominae sint occasio et electio* [”de mänskliga frågornas härskarinnor är slumpen och valet”] (a.a., s.58)

lik och möjlig snarare än säker och viss. Men för att handskas med det troliga krävs en övad bedömningsförmåga. Bara så kan vi avgöra vad vi ska tro eller tvivla på. Här räcker det inte med en analytisk skicklighet av det slag som upptäcker luckor och fel i bevis.

Vico är kritisk till undervisning genom regelnlärning. I stället förordar han att eleverna ska utveckla sitt eget omdöme, som man gjorde under antiken. Det kan tolkas så att topiskt inventio, fantasi, minne och klokhet ska leda eleverna i deras kunskapsutveckling snarare än givna instruktioner för alla tänkbara fall. Här ser vi åter en motsats till Cartesius, som sökte skapa ett regelsystem, *Metoden*, för konsten att upptäcka nya sanningar. Därmed lade han också grunden för den tro på metodologin, som sedan har blivit en hörnsten i modern vetenskap.

Vicos skepsis mot allt mekaniskt bruk av regler och rättesnören kan ha göra med hans utbildning som jurist.⁷ Liksom en läkare ska en domare hantera enskilda fall. Men då kan han inte bara lita på allmänna grundsatser, eftersom omständigheterna skiftar. Det betyder förstås inte att läkaren eller domaren får vara okunnig om kroppens och statens lagar. Men den kunskapen måste förenas med god urskiljningsförmåga i det konkreta fallet. Annars haltar resultatet. För Vico hänger det samman med att hur vi ställer oss kan avgöras av obetydliga detaljer. Men de noteras inte i en kunskap som är inställd på generella principer.

Genom att betona vikten av att utveckla egenskaper som omdöme och klokhet ger Vico skolan en fostrande roll. Den var ju för övrigt naturlig förr, när läraren var i "faderns ställe" och hade ansvar inte bara för elevernas kunskapsutveckling utan också för deras karaktärsutveckling. Då fick

7 Ganska många sidor av "Om vår tids studiemetod" ägnas åt rättshistoriska frågor. För Vico var de centrala för att förstå människans samhällsutveckling.

undervisningen en etisk uppgift. Vico säger själv att det viktigaste syftet med alla våra "konster" är att vi ska handla rätt.⁸ Det får väl tolkas så att det sanna är underordnat det goda och att det som vi i sista hand ska lära oss genom studier är en klok och riktig vandell. För det behöver vi kunskaper av olika slag, också de analytiska och mekaniska som är särskilt väl utvecklade i modern tid. Men dessa är inget självändamål utan ska hjälpa oss att leva som vi bör. Därför ska vetande och undervisning tjäna människan som ansvarig samhällsmedlem.

I den här meningen kan alla studier bidra till moralisk fostran. Så var det ju också under medeltiden, när även kyligt iakttagande vetenskaper som astronomi hade det högre syftet att inge vördnad för Gud som världssalltets lagstiftare. Och Vico skriver att vi ska studera fysik för att kuva vår stolthet⁹, eftersom naturen i sin innersta ogenomtränglighet visar hur vår kunskaps gränser sätts av en överlägsen skaparmakt.

Språk

Vico ville att skolan skulle odla elevernas språk, så att det blev rikt, smidigt och välklingande. Som retoriker företräder han en humanism som hyllar språket som andens spegel. Därvidlag visar han sig för övrigt som en sann språkpatriot. Visserligen medger han att franskan, Cartesius modersmål, passar utmärkt för att tänka logiskt genom alla sina abstrakta substantiv. Men den står långt efter italienskan i sinnlig uttrycksfullhet och bildskapande förmåga.

Det senare är viktigt också intellektuellt.

8 *Natura enim incerta est, et praecipuus, immo unus artium finis, ut nos certos reddat, recte fecisse* ["Ty naturen är osäker, och konsternas främsta, ja enda mål att förvissa oss om att vi gör rätt"] (a.a., s.28).

9 *ut humanos spiritus deprimamus* ["så att vi må nedböja de mänskliga högfärdsandarna"] (a.a., s.40).

För Vico kan ett metaforiskt språk få tankarna att röra sig fram och tillbaka mellan idéer på stort avstånd från varandra.¹⁰ Ett språk av den arten stimulerar inventio genom att skapa synteser, som lyfter våra föreställningar till nya plan.

Som förebild för elevernas språk bör undervisningens framställningssätt vara livfullt och åskådligt. Men för det finns också didaktiska skäl. Det gäller att främja ämnesinläringen genom att vädja till fantasin. Därför är Vico kritisk till den cartesianska analysens torra och osinnliga stil. Att den är olämplig här betyder inte att Vico avvisar ett tekniskt fackspråk. Också det har sin funktion. Som symboliskt redskap har det gett starkt stöd åt avancerad beräkning i mekanik och matematik. Men de studerande måste också lära sig ett otekniskt sätt att tala, som även icke-specialister förstår.¹¹ Framför allt är det viktigt för deras roll som medborgare. För då ska orden nå ut till många.

Vico vänder sig vidare mot tanken att sanningen bara kan förmedlas prosaiskt, för skalderna jagar den lika ivrigt som filosoferna.¹² Det kan vi tolka så att figurer är mer än utsmyckning i ett retoriskt språk. Tvärtom uttrycker de insikter som bara kan fångas med deras hjälp. Vicos skrift är för övrigt själv ett vackert välталighetsprov med sitt böljande flöde av troper och konstfulla perioder. Så bygger den också på muntlig grund, en föreläsning som Vico höll för att inviga

det akademiska året.

Det framgår inte av Vicos didaktiska program om han vill att eleverna också ska lära sig främmande språk. Vi kan nog anta att åtminstone latin är ett självklart bildningskrav för honom som humanist och filolog. Mer intressant är Vicos intresse för språket som symbolisk form. Det kontrasterar mot Cartesius kallsinne mot att studera det.¹³ Ty för honom bildar orden bara en behållare för tanken. Som vi möter den i vetenskap och logik, utan retoriskt bjäfs, är den ofärgad och genomskinlig. Därför förtjänar den inget intresse i sig. Men för Vico har olika nationer, kulturer och epoker sina språkliga grundstilar som präglar deras tanke-sätt. Därför måste skolans undervisning gå till språket för att fånga kunskapen.

Vältalighet

Det är naturligt att sluta vår genomgång med vältaligheten, eftersom den är central för Vicos didaktik. Här knyter han an till antikens och humanismens tanke att talekonsten höjer människan över andra varelser. Därför ska också undervisningens alla trådar leda fram till den. Då blir det viktigt att uppöva egenskaper hos eleverna som gott omdöme, säkert minne, livlig fantasi och vaken blick för idéer. För skolans uppgift är att utbilda ansvariga medborgare. Och de kan bara hävda sin mening i viktiga samhällsfrågor genom att tala väl.

Ett rikt språk stärker förstas talarkonsten. Men den hämtar också kraft från de övriga punkterna i Vicos didaktiska program. Retoriken inskränker sig ju inte till elocutio. På olika sätt kan de alla ses som stöd för vältaligheten som deras krona och kulmen.

Till att börja med är det viktigt att behärska många *ämnen*. För en talare ska ha vida kunskaper och inte stå mållös inför någon fråga som rör människans liv och

10 Det är ett språk som "överför lyssnarnas tankar till vitt åtskilda och avlägsna ting genom likheternas kraft"; *auditorum mentes in res longe dissitas et remotas vi similitudinum transfert* (a.a., s.72)

11 Vico (a.a., s.42) lämnar också anvisningar om hur det kan gå till: genom digressioner som hindrar lyssnarna att tröttna, retoriska figurer som fångar deras uppmärksamhet, längre uppehåll vid särskilt viktiga punkter som ska stanna i deras minne, med mera.

12 *in ea sum sententia, poëtas...aeque ac philosophas ex instituto vera requi* ["jag är av den åsikten att poeterna lika mycket som filosoferna har för sed att söka det sanna"] (a.a., s.78)

13 Gianturco (1990).

värld. Och Vico ser heller inget hinder för att även naturvetenskaper kan behandlas elokvent. Men då gäller det att ersätta en stel geometrisk presentation med en friare och fantasifullare framställning.¹⁴

Att anpassa undervisningen till elevernas *utveckling* är viktigt också för hur de kan utnyttja den som talare. För de blir ytliga och oäkta, om de rabblar vad de ännu inte förstår. Då brister de även i *inventio*, i konsten att finna passande synpunkter för den retoriska situationen. Det senare är för övrigt ett starkt skäl för att träna ett topiskt tänkande. Då får de studerande redskap att snabbt finna skäl för sin sak i pressade lägen, som när de senare i livet ska yttra sig i rådslag eller domstol.¹⁵

De som talar inför publik ska dessutom ha *fantasi*. Då kan de överraska genom oväntade associationer. Vidare kan de slå broar till motsatta meningar genom djärva synteser av disparata idéer. Inte minst viktigt är att de kan leva sig in i olika synsätt, även när de är främmande för dem. Hur ska de annars nå fram till andra än meningsfränder? Också *minne* är en konst att öva för talare. Då reder de sig utan att läsa från papper och kan gå till sin lagrade kunskap för att finna de synpunkter som stunden kräver. Därutöver ska eleverna odla sitt *omdöme*. För klokhet övertygar mer än spekulativ analys. Det senare är snarare en dialektisk färdighet, som passar för en specialist. Men det fordras förstånd för att yttra sig i allmänna frågor, där var och en tar ställning efter sin egen bedömning av saken. För att då göra intryck måste talarens ståndpunkt få uttryck i ett *språk* som väcker mångas intresse och tillit.

14 Vico (1963), s.44.

15 Mot denna topiska snarfyndighet kontrasterar Vico sarkastiskt cartesianernas långa beviskedjor: *At nostri critici, com quid dubii iis oblatum est, illud respondent: Ista de re sine cogitem* [”Men när man lägger fram något problematiskt för våra kritiker, så svarar de på detta: Låt mig tänka på den saken.”], (a.a., s.30).

Här har vi summerat hur man kan tolka och motivera Vicos didaktiska program. Då har vi låtit olika inslag samverka för en retoriskt skolning. Det utesluter inte att de också har ett eget värde. Men sin fulla betydelse får de först i ljuset av Vicos höga uppskattning av värtaligheten som bildningsmål.

En retorisk didaktik för dagens skola

Något större inflytande tycks Vicos idéer inte ha haft på den pedagogiska utvecklingen utanför Italien, om ens där.¹⁶ Så säger en rad verk om Vico av engelskspråkiga författare som Berlin (1976), Verene (1981), Schaeffer (1990), Danesi (1991), Goetsch (1995) och Hobbs (2002) mycket lite om ”Om vår tids studiemetod” och nästan inget om dess didaktiska program. Det får i stället stå tillbaka för hans historiefilosofi, kunskapsteori, språksyn och annat. Inte heller i de tyska och engelska utgåvorna av Vicos pedagogiska huvudskrift (Vico 1963, 1990) fokuserar redaktörernas kommentarer på det didaktiska innehållet. Och när Vico beskriver sin intellektuella utveckling i självbiografin från 1728 (Vico 1999), behandlar han sina pedagogiska idéer rätt kort. I stället betonar han mer filosofiska frågor.

Ändå är det intressant att diskutera vad Vicos pedagogiska tankar kan betyda för vår tids ”studiemetod”. I vad mån kan de bidra till en retorisk didaktik med aktualitet för dagens skola? Jag tänker då på en undervisningsteori, som bygger på retorisk grund. Av det skälet tillskriver den tal, samtal och argumentation en stor pedagogisk betydelse. Utifrån en helhetssyn på människan betonar den vidare skolans personlighets-

16 I den italienska filosofen Benedetto Croce's bok *La filosofia di Giambattista Vico* från 1911, Croce (2002), som fick stor betydelse för Vicos moderna berömmelse, finns ingen plats för Vicos didaktiska idéer.

fostrande roll. Till *logos* knyter den därför också *ethos* och *pathos* som viktiga för läran-

det. Den retoriska didaktiken är inte detsamma som en retorikdidaktik, alltså en undervisningslära för muntlig framställning. I stället innebär den att behandla kunskapen diskursivt i alla skolans ämnen genom att med retorikens många medel omsätta vad eleverna lär sig i tal och skrift. Målet är att göra stoffet relevant för att övertyga, uttrycka egna erfarenheter och lösa gemensamma problem. Låt oss relatera det syftet till Vicos didaktiska program, som vi har tolkat det tidigare.

När Vico säger att den som studerar väl-talighet för honom som professor i Neapel bör bilda sig i samtliga discipliner, så tar han upp en grundprincip för en retorisk didaktik. Det är att retoriken rör alla kunskapsområden. Och den gör det på två sammanvävda sätt, kan vi tillägga: praktiskt och kritiskt. Genom tal, uppsatser och diskussioner lär sig eleverna att behärska en ämnesdiskurs. Och språkligt medvetet reflekterar de kring grunderna för den, värderar följderna av den och tolkar dess innebörd.¹⁷

Men är inte olika ämnen olika tillgängliga för en retorisk didaktik? Jo, det är Vico klar över. Så går det lättare att berätta och diskutera i historia och religion än i analytiska och induktiva ämnen som matematik och fysik.¹⁸ Men för en retorisk didaktik i dag är det viktigt att konsten att övertyga och överväga får en plats också i de senare. Bara så kan de öppnas för tolkning och vär-

dering och inte bara för faktainläring och regelstyrd problemlösning. Då kan diskussionen gälla deras tillämpning och sociala relevans. Men den kan också knytas till hur de väljer sina utgångspunkter, ställer sina frågor och bildar sina begrepp. För det är ju inte givet av naturen utan har vuxit fram ”retoriskt”, genom tankesprång, argumentation och förhandling.

Att låta undervisningen följa de lärandes utveckling kan vara svårt om lärarmonologen dominerar. Men i en retorisk didaktik spelar deltagarnas egen kommunikation en avgörande roll. Därför måste ämnets form och innehåll anpassas till elevernas förmåga att göra retoriskt bruk av vad de lär sig. Det är också naturligt för en retorisk didaktik att utgå från de ungas egna erfarenheter för att sätta dem i ett dialogiskt samspel med skolkunskapen. Också det kräver att undervisningen är i nivå med eleverna.

För en retorisk didaktik med inriktning mot kommunikation och argumentation måste vidare inventio få en central roll. Det viktigaste blir då inte att förmedla fakta och regler utan att stimulera till ett aktivt kunskapande. Till stor del kan det ske i diskutrande form. Då söker eleverna med lärarens stöd svar på frågor som kräver att de tar ställning. Men de gör det från olika infallsvinklar och i ljuset av olika intressen och behov. Det är en mångsidighet som hindrar att svaren stannar vid det som allmänt tas för givet. I den processen måste det inlästa och utlärdas samspela med reflektion och erfarenhet. Då kan topos spela en viktig roll som mötesplatser mellan skolans lärostoff och elevernas tankar och liv. Det ger en dialogisk form för att överväga som också kan övertyga och lägga en grund för en egen mening.

När Vico vill att skolans undervisning ska öva elevernas fantasi, så syftar han bland annat på förmågan att skapa bilder, se likheter och foga samman idéer från olika håll. Antagligen gynnas det senare av ett tvär-

17 Se min egen artikel i detta nummer.

18 Från en annan utgångspunkt pekar Vico på problemet genom att tala om det entydiga hos de fysikaliska fenomenen i motsats till det mångtydiga hos människan: *vestigamus naturam rerum, quia certa videntur; hominum naturam non vestigamus, quia est ab arbitrio incertissima* [”vi utforskar tingens natur, emedan den verkar säker, men vi utforskar inte människornas natur, emedan den verkar synnerligen osäker genom deras frihet att välja”]; Vico (1963), s.58.

vetenskapligt förhållningssätt. Liksom det omvända gäller: utan ett analogiskt tänkande kan olika teorier och ämnen inte integreras utan bara sammanfogas additivt. Men fantasin kan också övas i samtal, där eleverna får möte andra perspektiv än sina egna. Där tränar de också ett aktivt och empatiskt lyssnande som ökar deras inlevelseförmåga. Av just det skälet bör en retorisk didaktik bejaka en interkulturell skola, där eleverna vidgar sina horisonter genom att utmana vad de redan tror.

Den minnesträning som Vico förordar kan låta otidsenlig idag. Men här gäller det snarast att se minnet som en skapande förmåga i förbund med fantasin än som något mekaniskt reproduktivt. Liksom en talare i första hand ska hämta sitt stoff hos sig själv, därför att det då är ett med hennes jag, så har den kunskap som stannar i minnet just den personliga form som den retoriska didaktiken eftersträvar. Det är en form som tillåter ett eget uttryck. Att be eleverna att lita på sitt minne är på sätt och vis att uppmana dem att inte skriva av bokens ord utan att tänka vidare på egen hand.

Att skolan utöver sitt kunskapsuppdrag har en fostrande roll kommer fram när man idag tar upp frågor om värdegrund och demokrati i läroplanen. Men syftet är inte en auktoritär moralförmedling. I stället ska olika åsikter dras in i deliberativa samtal, där eleverna själva får pröva skälen för dem. Det blir ett sätt att utveckla deras etiska känsla och sociala omdöme. Därmed kommer den handlingsklohet, som Vico betonar så starkt, att bli ett mål också för dagens skola. För en retorisk didaktik får det också andra följder att framhäva omdömet skolning. Så är det inte oviktigt för eleverna att lära sig fakta och att dra slutsatser av dem. Men ambitionen måste vara att odla en urskiljningsförmåga som gör det möjligt att tolka vad saker gäller för att sätta in dem i meningsfulla sammanhang.

För att skapa samband i ett myller av information krävs ett rikt och rörligt språk, som låter oss beskriva och värdera också en komplex verklighet. Vad Vico understryker hos den språkliga förmågan är kanske snarare den retoriska vitaliteten och uttryckskraften. Men bådadera kunde gynnas av att essäistiskt skrivande och litterärt läsande får gott om plats i skolans undervisning. Det förra är naturligtvis inte främmande för dagens skola, där det "fria skrivandet" länge har haft en stark ställning, fast pendeln har börjat slå tillbaka i riktning mot en stramare och mer genrestyrd sakprosa, som har setts som mer kognitivt utvecklande och socialt relevant. I en retorisk didaktik blir en språklig medvetenhet viktig också av ett annat skäl än att odla elevernas formuleringsförmåga. Det har att göra med retorikens syn på språket som kunskapens bärare och formare. För att förstå hur vi och andra tänker måste vi ge akt på våra symboler. Därför blir den språkliga medvetenheten ett viktigt inslag i en kunskapskritik.

I en modern retorisk didaktik måste vältaletsidealet få en delvis annan funktion än det hade för Vico. I antikens anda förklarar han att retorikens funktion är att övertyga och att vältalet riktas till känslan och viljan mer än till förnuftet för att rycka åhörarna med sig.¹⁹ Men en retorik för dagens skola och för dagens demokratiska samhälle måste få en mer dialogisk natur. Det kräver att den inbjuder till sökande och prövande samtal snarare än att tvinga på

19 *non cum mente, sed cum animo tota eloquentiae res est* ["vältaletens hela sak har inte att göra med tänkandet utan med hjärtat"] (a.a., s.66). Den vältalet som Vico förespråkar är i hög grad präglad av ett samhälle med väldiga skillnader mellan en bildad elit och den stora massan. Den senare kan inte tillägna sig mer komplicerade resonemang utan måste ledas genom kraftfulla värdjanden till dess känslor. För den viktiga politiska handlingen är retoriken redskapet.

andra sin mening med suggestiva ord.²⁰ Att utveckla en sådan dialogisk retorik som ett

didaktiskt instrument får sägas vara en viktig uppgift för dagens företrädare för retoriken som skolämne.

20 Ett försök till det finner vi i den feministiska retorik som Karlyn Kohrs Campbell beskriver i *Rhetorica Scandinavica* nr 27, 2003.

Om författaren:

Lennart Hellspong är professor i retorik vid Södertörns Högskola.

E-post: lennart.hellspong@sh.se

Litteratur

- Berlin, Isaiah (1976): *Vico and Herder. Two Studies in the History of Ideas*. Chatto & Windus.
- Croce, Benedetto (2002) [1911]: *The philosophy of Giambattista Vico*. Översatt av R.G. Collingwood och med en inledning av Alan Sica. Transaction Publishers.
- Danesi, Marcel (1993): *Vico, Metaphor and the Origin of Language*. Indiana University Press.
- Gianturco, Elio (1990): "Translator's Introduction". i: *G. Vico On the Study Methods of our Time*. Cornell University Press.
- Goetsch, James Robert Jr (1995): *Vico's Axioms. The Geometry of the Human World*. Yale University Press.
- Hobbs, Catherine L (2002): *Rhetoric on the Margin of Modernity. Vico, Condillac, Monboddo*. Southern Illinois University Press.
- Schaeffer, John D. (1990): *Sensus Communis. Vico, Rhetoric and the Limits of Relativism*. Duke University Press.
- Verene, Donald Phillip (1981): *Vico's Science of Imagination*. Cornell University Press.
- Vico, Giambattista (1963) [1706]: *De nostri temporis studiorum ratione. Vom Wesen und Weg der geistigen Bildung*. Latinsk-tysk utgåva. Översatt av Walter F. Otto och med en efterskrift av C.Fr. von Weizsäcker. Wissenschaftlicher Buchgesellschaft Darmstadt.
- (1984) [1744]: *The New Science of Giambattista Vico*. Översättning, inledning och kommentarer: Thomas Goddard Bergin & Max Harold Fisch. Cornell University Press.
- (1990) [1706]: *On the Study Methods of our Time*. Översättning, inledning och kommentarer: Elio Gianturco. Cornell University Press.
- (1999) [1728]: *Självbiografi*. Översättning, inledning och kommentarer: Paul Enoksson. Atlantis.

Vor tids studiemetode

I. Afhandlingens program

For meget af det, som vi har opdaget, var de gamle aldeles uvidende om, og meget af det, de vidste, har vi intet kendskab til overhovedet. Vi har forskellige evner til at gøre fremskridt på nogle områder, de havde evner til det på andre. De helligede sig kunstarter, som vi i reglen tilsidesætter, vi helliger os kunstarter, som de ligefremt ringeagtede. Mange fagområde, som vi har splittet ad, var hos dem forenede på behørig vis. Vi har forenet andre, som de på uhensigtsmæssig vis behandlede som adskilte, og endelig har ikke så få fagområder blot fået ny profil og betegnelse

Disse kendsgerninger har foranlediget mig til i jeres påhør, ædle, unge mænd, at diskutere følgende spørgsmål: ”hvilken studiemetode er den bedste og mest korrekte, vores eller de gamles?”

I undersøgelsen af det vil vi opregne fordele og ulemper ved begge, samt anføre dels hvilke af vor studiemetodes ulemper, der kan undgås og på hvilken måde, dels hvorvidt vor metodes uundgåelige ulemper opvejes af de gamles. Hvis jeg ikke tager meget fejl, så er dette tema nyt, men så nødvendigt er det at kende til, at man må undre sig over dets nyhed.

Not: Texten är ett utdrag från *Vor tids studiemetode*, övers. Conni-Kay Jørgensen, Museum Tusulanums Forlag, København, 1998. Översättarens noter har i regel förkortats och ibland utelämnats, LH.

II. De fordele, som vor studiemetode har i og med de videnskabelige redskaber

Kritikken skænker os den primære sandhed¹, som man – selv når man tvivler – kan være sikker på, og takket være hvilken man mener fuldstændigt at have tilbagevist Det nye akademi.²

Ved hjælp af analysen har vi forunderligt nemt løst geometriske problemer, som i oldtiden var uløste. De gamle brugte geometri og mekanik som redskaber i fysikken³, men kun lejlighedsvis; vi bruger dem konsekvent, efter at have forbedret dem.

III. Ulemper ved den nye kritik

Hvad angår de videnskabelige redskaber, kan for det første framhæves, at studierne i dag indledes med kritikken. Med henblik på at rense sin primære sandhed for ikke blot de falske, men tilmed for det muligvis falske, befaler kritikken ikke alene det falske, men også de sekundære sandheder samt sandsynlighederne uddrevet af bevidstheden.⁴

- 1 Ved hjælp af den primære sandhed, jeg tænker, altså er jeg (”cogito, ergo sum”) havde Descartes opnået den nødvendige garanti for erkendelsens sandhed, hvorved han mente at have overvundet skepticisismen på dens egen grund.
- 2 Det nye akademi blev ledet af den ekstreme skeptiker Carneades (ca. 215-129 f.Kr.)
- 3 Med mekanik skal forstås den eksperimentelle og induktive metode.
- 4 Med *kritik* menes stadig den cartesianske erkendelsekritik, og med *den første sandhed* menes dels *cogito*’et, dels den apodiktiske præmis i en syllogismes oversættning.

Men dette er virkelig uhensigtsmæssigt, for de unges fællessans⁵ skal hurtigst muligt udvikles, så at de ikke opfører sig besynderligt eller anmassende i det pulserende liv, når de er nået till skelsår og alder.

På samme måde som videnskab hidrører fra det sande, og vildfarelse fra det falske, udspringer fællessansen af det sandsynlige.⁶ Det sandsynlige er nemlig på sin vis en mellemting mellem det sande og det falske, fordi det som oftest er sandt og kun sjældent falsk.

Da det alltså først og fremmest er de unges fællessans, der skal udvikles, skal man passe på, at den nye kritik ikke kvæler den i dem. Fællessansen er normen for forstandighed såvel som for veltalenhed: talerne har ofte mere besvær med en sand påstand, der ikke lyder sandsynlig, end med en falsk, der fremstilles troværdigt.⁷ Derfor er der fare for, at vor kritik gør de unge mindre egnede til talekunsten.

Endelig kan det fremhæves, at vore kritikere anbringer deres primære sandhed før, uden for og oven over enhver forestilling om noget konkret anskueligt.⁸ Men de belærer de unge om denne sandhed for tidligt; mens de endnu er umodne. For som alderdommen udmærker sig ved fornuften, udmærker ungdommen sig nemlig ved fantasien, der altid er blevet betragtet som et lyk-

keligt varsel om fremtidig begavelse, og som på ingen måde må neddæmpes.

Det er bydende nødvendigt at udvikle erindringen – der er om ikke det samme, så næsten det samme som fantasien⁹ – hos børn der ikke udmærker sig ved nogen anden åndsevne. Og på ingen måde må et talent inden for de kunstarter, der virker gennem fantasi, erindring eller begge, som for eksempel maler-, digte-, og talekunsten samt retsvidenskaben, sløves. Og kritikken, der i dag¹⁰ er alle kunstarters og videnskabers fælles redskab, må ikke under nogen omstændigheder blive en hæmsko.

I oldtiden, hvor geometrien blev bibragt børnene som en øvelse i at tænke,¹¹ blev disse vanskeligheder undgået. Idet de gamle efterlignede lægerne, der retter sig efter naturen, lærte de børnene denne videnskab, som man næppe kan tilegne sig uden gode evner til at danne forestillingsbilleder, for at børnene, passende till deres mentale udviklingstrin, kunne bli fortrolige med tænkningen.

I dag dyrker man kun kritikken. Topikken¹² bliver ikke blot nedprioriteret, men faktisk tilsidesat. Også det er uhensigtsmæssigt, for ligesom det at finde frem til argumenter går naturligt forud for afgørelsen om deres gyldighed, således bør i undervisningen topikken gå forud for kritikken.¹³

5 Fællessansen (*sensus communis*) definerer Vico i *Den nye videnskab* således: "Fællessansen er en dom helt uden refleksion, som er fælles følt af en hel orden, et helt folk, en hel nation eller af hele menneskeslægten." (§142)

6 Det vil sige, at fællessansen udspringer af sanserceptioner, der i sig selv hverken er sande eller falske. At opdage deres sandsynlighed betragter Vico som en aktiv percipering, en talentful opdagelse.

7 I *Den nye videnskab* forklarer Vico, at en opdigtet karakter kan være mere sand end en faktisk. Af den grund nemlig, at fantasifiguren, det såkaldt *poetiske universale*, i sig selv kan indeholde samtlige sandsynlige og troværdige træk.

8 Hentydning til cartesianernes benægtelse af sanserfaringens mulighed for at give sand erkendelse.

9 Vico mener, at den latinske betegnelse *memoria*, hukommelse eller erindring, betyder det samme som den græske *phantasia*. I den klassiske filosofi var fantasi lige med *imaginatio*, forestillingsevne eller inbilledningskraft.

10 Det vil sige for cartesianerne med deres påstand om den rationalistiske metodes universalitet.

11 Påstanden om, at studiet af de kvantitative videnskaber kræver fantasi og erindring ud over fornuft, udgør kimen til Vicos senere overbevisning om, at fantasien bør spille en rolle også i den abstrakte tænkning.

12 Hos Aristoteles er topikken kunsten at finde sandsynlighedsbeviser, som er baseret på fælles meninger.

13 Vico knytter her an til den ciceronianske skelnen mellem *ratio inveniendi* og *ratio iudicandi*.

[...]

Således er begge diskussionsmetoder behæftet med fejl; topikkens metode er det, fordi den ofte tager det falske til sig, kritik-kens er det, fordi den ikke tager det sandsynlige i betragtning.

Jeg vil mene, at man med henblik på att undgå begge fejltagelser fordomsfrit¹⁴ skal oplære de unge i samtlige videnskaber og kunstarter, så at de kan opnå kendskab til topikkens argumentationspunkter. I mellem-tiden skal de gøres mere forstandige og veltalende ved fællessansens hjælp. Og ved fantasiens og erindringens hjælp skal de styrkes i de kunstarter, der udmærker sig ved netop disse evner.

Dernæst skal de unge tilegne sig kritikken, så att de fordomsfrit og selvstændigt kan danne sig en mening om de ting, de har lært, og øve sig i at argumentere for begge sider af en diskussion.

På den måde ville de blive sandfærdige i videnskaberne, duelige i handlingslivet, dygtige i talekunsten, fantasifulde i digte- og malerkunsten, og klæbehjerner i retsvidensskaben. Og samtidig kunne det forhindres, at de bliver ubesindige, ligesom dem, der diskuterer ting, de endnu har at lære, eller overdrevent autoritetstro, ligesom dem, der kun holder det for sandt, som underviseren har sagt.

IV. Ulemper ved den geometriske metodes indførelse i fysikken

Lad os følgelig studere fysik som filosoffer, der vil sige med henblik på at bringe vort indre i orden. Ved således at dyrke dette studium for at nedboje den menneskelige stolthed, vil vi overgå de gamle, som studerede for syndigt at kappes med guderne i lykke. Lad os ligesom de gamle søge sandheden,

14 Det står egentlig "under en samlet dom" (*integrò iudicio*), hvori høres det humanistiske ideal om en erkendelse, der indeholder såvel rationelle som fantasifulde elementer.

som vi så ivrigt tragter efter. Og hvor vi ikke finder den, vil sandhedslængslen føre os til den almægtige Gud, som alene er vejen og sandheden.

V. Om analysen

Geometrien præsenterer de studerende for en stor mængde figurer,¹⁵ som de i tankerne skal kunne gennemløbe med lynets hast, som var det bogstaver, og de skal udvælge og sammensætte figurerne for at løse de fremsatte problemer.

[...]

Det kan konkluderes, at man bør opvise forsigtighed, når talenterne skal udlæres i mekanik, så at de unge mennesker ikke lærer matematik ved hjælp af symboler,¹⁶ men derimod ved hjælp af figurer.

VII. Hvilke ulemper, vor studiemetodes målsætning medfører for etikken, statskundskaben og talekunsten

Den største ulempe ved vor studiemetode er, at mens vi særdeles ivrigt dyrker naturvidenskaberne, så gør vi ikke så meget ud af etikken. Specielt ikke den del, der handler om vore naturlige anlæg og ønsker i retning af samfundslivet og talekunsten, om dyders og lasters kendetegn, om gode og slette adfærdsmønstre, om de for hvert alderstrin, køn, vilkår og samfund, for hver slægt karakteristiske træk, og om den vanskeligste af alle færdigheder: kunsten at føre sig med værdighed. Kort sagt, er den omfattende og særdeles vigtige statskundskab i dag forsvundet og glemt.

Da sandhed i dag er studierne eneste mål, spørger vi efter tingenes væsen, der synes at være uomtvisteligt. Men men-

15 Med geometriske figurer (*formae*) menes den syntetiske euklidiske geometris anskuelige konstruktioner.

16 Med symboler (*species*) menes algebraiske symboler for indeterminable størrelser.

neskets væsen spørger vi ikke efter, da det på grund af viljens frihed er højest tvivlsomt.¹⁷

Denne studiemetode medfører for de unge den ulempe, at de fremover ikke vil kunne optræde forstandigt nok i samfundslivet og ikke tillstrækkeligt godt vil kunne give deres tale et karakteristisk præg, end-sige gøre den følelseladet.

[...]

Og den uforstandige lærde, som fra den universelle sandhed styrer direkte hen imod de partikulære, snubler over tilværelsens mange forhindringer. Da der ingen direkte vej gives til den evige sandhed, søger vismanden den derimod ved at tage omvejen over tilværelsens snørklede og usikre sidespor. Denne forholdsregel vil på længere sigt gavn ham i den udstrækning, der er muligt.

At det ovenstående fremgår, at man ikke bør anlægge videnskabens synvinkel og den rationelle tænkningens målestok på forstandighedens områder. For folk, der for en god dels vedkommende er tåber, lader sig ikke styre af fornuften, men af tilfældigheder og eget forgodtbefindende.¹⁸

[...]

De selv samme lærde påstår, at deres studiemetode ikke skader, men tværtimod tilfører talekunsten den største gavn. De siger, at det er meget bedre ved hjælp af sandfærdige argumenterer at gøre et uudsletteligt indtryk på tanken, end at bevæge sindene ved retoriske lokkemidler og lidenskabelige ord, der kun virker i og med fremførelsen. Når denne er afsluttet, genindtager tilhørerne deres oprindelige holdning.

Men hvad nu, hvis talekunsten ikke retter

sig mot tilhørernes tanke, men alene mod deres sindelag? Tanken lader sig fange i sandhedens finmaskede net, mens sindet kun lader sig påvirke og overbevise af veltalenhedens korpulente maskineri.¹⁹

Veltalenhed er evnen til at overbevise om pligtskyldighed. Den som vækker det ønskede sindelag i tilhørerne, forstår at overtale. Det pågældende sindelag indtager den vise af sin egen frie vilje, som er tankens mest trofaste følgesvend. Derfor er det tilstrækkeligt at belære den vise om hans pligt for at få ham till at udføre den.

Men mængden og folk i almindelighed rives med og bort af deres begær, der er forstyrret og oprørsk. Og fordi begæret er en skamplet, som sjælen har pådraget sig ved berøring med legemet, hvis natur sjælen følger, kan begæret kun påvirkes ved hjælp af legemer.

Altså skal almindelige mennesker lokkes af anskuelige forestillinger for at komme til at elske, for når først de elsker, kan man nemt få dem til at tro. Og når de både tror og elsker, skal de indgives begejstring, så at de *vil* med deres vanlige lidenskabelighed. Den som ikke foranlediger disse tre ting vil næppe fuldføre overtalelsens opgave.

[...]

Det er en meget filosofisk tese, at tænkningen bestemmes af sproget og ikke omvendt. Og hvis det er tilfældet, så var franskmændene – takket være deres uhyre subtile sprog – de eneste i hele verden, der kunne udtænke den nye kritik, der synes at være helt igennem åndelig, samt analysen,²⁰ der i videst muligt omfang har berøvet mate-

17 Vico foretager her en skelnen mellem det, vi siden midten af 1800-talet har kaldt ånds- og naturvidenskaber.

18 Man skal her ikke forstå andet, end at tåbelige enkeltindivider handler uovervejete. I *Den nye videnskab* fremgår det imidlertid, at også de tilsyneladende tilfældige handlinger udgør en del af forsynets spil, og at historien styres af forsynet.

19 Med *korpulent* skal forstås konkret anskuelig, idet talekunsten jo betjener sig af billedlige udtryk, af talefigurer, af metaforer og så videre.

20 At Vico har forstået hverken den analytiske geometris "opfindelse" eller indhold, fremgår af denna bemærkning om, at det var det franske sprog, der muliggjorde opdagelsen af den analytiske geometri; processen er naturligvis intramatematisk.

matikken enhver legemlighed.

[...]

Den der hverken uddanner sig inden for fysik eller mekanik, men forbereder sig på et politisk virke enten i retten, i senatet eller på de gejstlige forsamlinger, bør hverken som helt ung eller i en længere periode dvæle ved de metodisk tillærte studier. Han bør lære geometri på en opfindsom måde ved hjælp af figurer. Han bør dyrke topik, og hvad enten det drejer sig om naturen, mennesket

eller staten, bør han diskutere en sag fra begge dens sider. Og det skal han gøre på en glimrende og utvunget måde ved at indbefatte både det antagelige og det sandsynlige.

Formålet er kort sagt, at vi ikke skal være mere oplyste end de gamle, og de mere vise end os, vi mere sandfærdige end dem og de mere veltalende end os; men at vi i visdom og veltalenhed skal være de gamles ligemænd, samtidigt med at vi overgår dem på det videnskabelige område.