

Foreningen av visdom og veltalenhet – utkast til en universitetsdidaktikk gjennom en kritikk og videreføring av Skjervheims pedagogiske filosofi på bakgrunn av Arendt og Foucault

Eller hvorfor menneskelivet er mer som å spille fløyte enn å bygge et hus

Lars Petter Storm Torjussen

Avhandling for graden philosophiae doctor (ph.d.)
Universitetet i Bergen
2018

UNIVERSITETET I BERGEN



Foreningen av visdom og veltalenhet

– utkast til en universitetsdidaktikk gjennom en kritikk og
videreføring av Skjervheims pedagogiske filosofi på bakgrunn
av Arendt og Foucault

*Eller hvorfor menneskelivet er mer som å spille fløyte enn å bygge et
hus*

Lars Petter Storm Torjussen



Avhandling for graden philosophiae doctor (ph.d.)

ved Universitetet I Bergen

2018

© Copyright Lars Petter Storm Torjussen

Materialet i denne publikasjonen er omfattet av åndsverkslovens bestemmelser.

År: 2018

Tittel: Foreningen av visdom og veltalenhet – utkast til en universitetsdidaktikk gjennom en kritikk og videreføring av Skjervheims pedagogiske filosofi på bakgrunn av Arendt og Foucault

Navn: Lars Petter Storm Torjussen

Trykk: Skipnes Kommunikasjon / Universitetet i Bergen

Fagmiljø

Arbeidet med denne avhandlingen har foregått ved Det psykologiske fakultet, Institutt for pedagogikk ved Universitetet i Bergen og har vært tilknyttet forskningsgruppen Kunnskap, utdanning og demokrati (KUD).

Opplæringen har vært tilknyttet forskerskolen NATED (The National Graduate School in Educational Research) og opplæringsprogrammet ved Det psykologiske fakultet.

Takk

Jeg vil aller først takke min veileder, Steinar Bøyum, som har vært involvert i dette prosjektet allerede før stipendperioden min begynte. Steinar har gitt meg mye hjelp og satt av mye tid til dette prosjektet lenge før han formelt sett var min veileder. Steinar har en unik evne til å vurdere og forstå et prosjekt på dets egne premisser, og et unikt blikk for hva som skal til for å løfte og forbedre tekst.

Takk til Line Hilt, som foretok en sluttlesning og ga mange velkomne kritiske kommentarer og avdekket blindflekker jeg ikke var klar over

Takk til Martin Sand, som leste gjennom hele manuskriptet på et sent stadium. Martin har vært en uvurderlig samtalepartner når det gjelder gresk og latin. Martin har gitt kyndige tilbakemeldinger der jeg har beveget meg inn i landskap som krever avanserte filologiske kunnskaper.

Takk til Kjetil Steinsholt for biveiledning i en hektisk sluttspurt. Selv om han hadde en allerede sprenget timeplan, satte Kjetil av tid til en grundig gjennomlesning da det plutselig tikket inn et manuskript på 350 sider i innboksen hans.

Takk også til Ove Skarpenes for biveiledning til deler av avhandlingen.

Takk til Monika Bærøe Nerland ved NATED, Universitetet i Oslo, for fruktbar tilbakemelding på tekst tidlig i prosjektet.

En stor takk til familien som har hatt tålmodighet med meg disse årene jeg har arbeidet med denne avhandlingen. Takk til Brigitta som alltid har vist respekt for og anerkjent arbeidet mitt, og har akseptert at jeg har sittet på kveldene og tatt med bøker og PC på ferier. Jeg tror også jeg skylder deg noen dager hjemme med sykt barn. Matilde, Ludvig og Wilhelm har hjulpet meg simpelthen ved å være barn, og dermed minnet meg på hva som er viktig her i livet. En mann uten en familie er en gutt.

Bergen 29.01.2018

Lars Petter Storm Torjussen

Abstract

This thesis attempts to give an interpretation and further development of the Norwegian philosopher Hans Skjervheim's educational thinking. The main argument is that Skjervheim's view of pedagogy as a type of *psychagogy* – a certain way of «leading the soul» – represents a continuation of a common theme of higher education harking back to antiquity, namely the union of wisdom and eloquence.

The union of wisdom and eloquence as a theme expresses an attempt to solve conflict between philosophy and rhetoric or a conflict between the *bios theoretikos/vita contemplativa* and the *bios politikos/vita activa*. This is a conflict starting in many ways with Plato's project of formulating a philosophical education or a philosophical way of life to remedy the political crisis evolving in the Athenian city-state. As many have stated, Plato launched his education in order to compete with the rhetorical education and political way of life offered by Isocrates. The union of wisdom and eloquence or the theme of the conflict between *vita contemplativa* and *vita activa*, has taken many forms throughout history, starting with the Greek *enkyklios paideia*. One can find the theme institutionalized in the seven liberal arts (*artes liberales*), where *trivium* has been traditionally considered as «rhetorical» arts and the *quadrivium* as «philosophical» arts. This composition of studies is regarded as the backbone of academia from the beginning of the university.

The thesis examines whether this conflict is still relevant in our time, and I will argue that some of its most important features may have been forgotten and need to be rediscovered. It will be argued that perhaps this theme can still serve as an ideal for higher education today, where academic or scientific endeavors are increasingly considered to be a type of work or production. The thesis will attempt to continue and expand Skjervheim's critique of positivism and thus contribute to the debate on *Bildung* and higher education in Norway after the Quality Reform and similar debates internationally, by giving a theoretical foundation to a *university didactics* with the theme of the union of wisdom and eloquence as its core.

The reason why the union of wisdom and eloquence is still a relevant theme today is that both *vita activa* and *vita contemplativa* have presupposed the *exclusion* of work. This means not only that education to a philosophical or rhetorical way of life rested on freedom as a material and institutional condition (as in the necessity of *skhole* or the principle of *Einsamkeit und Freiheit* in the Humboldtian university), but the education given both by the

vita activa and the *vita contemplativa* was also an education to a way of knowing regarded as non-productive or as a non-interfering attitude to the world. This represents a significant break with the modern understanding of science increasingly becoming more «technical».

This attempt to revitalize the *vita activa* and the *vita contemplativa* is carried out through examinations of Hannah Arendt's and Michel Foucault's projects and their critical stances towards modernity. The thesis will argue that Arendt and her critique of our society as a «society of job holders» represents a revitalization of the *vita activa*, while Foucault and his critique of the neoliberal governmentality and lectures on philosophy as a way of life represents a revitalization of the *vita contemplativa*.

The main criticism of Skjervheim in this thesis stems from Arendt and Foucault. But at the same time Skjervheim's understanding of pedagogy as a type of *psychagogy* is the element bridging the thinking of Arendt and Foucault together, and thus serves as a modern expression of the union of wisdom and eloquence.



«Ὁ δὲ βίος πράξις, οὐ ποιήσις ἐστίν.» Aristoteles¹

«*Omnia profecto, cum se a caelestibus rebus referet ad humanas, excelsius magnificentiusque et dicet et sentiet.*» Marcus Tullius Cicero²

«Den ekte retorikken har to føresetnader: dialektisk metode og kjennskap til sjela sitt vesen. Ein slik retorikk er det Platon kallar psychagogi, sjeleleiing utført gjennom ord. Det vi kallar pedagogikk er eit spesialtilfelle av det Platon kallar psychagogi [...].» Hans Skjervheim³

¹ «Livet er *praxis*, ikke *poiesis*» Aristoteles (Aristot. *Pol.* 1254a, min oversettelse).

² «Å kontemplere himmelske spørsmål gjør sannelig at man både snakker og tenker mer fremragende og vidunderlig når man igjen vender tilbake til de menneskelige anliggender» (Cicero, *Orat.* 34,119, min oversettelse).

³ Eit grunnproblem i pedagogisk filosofi (Skjervheim, 2002, s. 117).

Innhold

Innledning	1
Avhandlingens oppbygning	31
Kapittel 1. Skjervheim og pedagogikken som <i>psychagogi</i>	35
Innledning	35
«Dialektisk metode»	36
Hva er positivisme?	36
Hva er dialektikk?	43
«Kjennskap til sjela sitt vesen»	47
Hva er det instrumentalistiske mistaket?	47
Skjervheims dialektiske dannelsesbegrep	54
Fire universitetsdidaktiske implikasjoner av Skjervheims syn på pedagogikk som <i>psychagogi</i>	56
1) Universitetet som en forbilledlig institusjon eller en metainstitusjon	57
2) <i>Psychagogi</i> som knyttet til livsførsel	62
3) Sammenfallet av forskning og undervisning	67
4) Dannelsens avhengighet av totalitetskategorien	72
Avsluttende bemerkninger	75
Kapittel 2. Foreningen av visdom og veltalenhet – <i>vita activa</i> og <i>vita contemplativa</i> gjennom historien	79
Innledning	79
<i>Enkyklios paideia</i>	82
Bruddet mellom filosofi og retorikk: filosofi som kontemplasjon (<i>theoria</i>)	88
Hva er kontemplasjon?	93
Institusjonelle konsekvenser av atskillelsen av <i>bios politikos</i> og <i>bios theoretikos</i> : Platons og Isokrates' utdanningssystem	108
<i>Septem artes liberales</i>	112
Det nyhumanistiske utdanningssystem	129
Tysk <i>Wissenschaft</i> som <i>vita contemplativa</i>	129
Politikkens fall: <i>vita activa</i> som «Zivilisation»	139
Forsvinningen av <i>vita contemplativa</i> og fremveksten av teknisk vitenskap	143

Avsluttende bemerkninger	153
Kapittel 3. Deltaker: Arendt og revitaliseringen av <i>vita activa</i>	157
Innledning	157
Arendts revitalisering av politikk og handling	158
Vendepunktet Platon og glemselen av politikk.....	164
Fremveksten av «det sosiale» – fra <i>homo fabers</i> samfunn til arbeidssamfunnet.....	167
Arbeidssamfunnet.....	169
Det arkimediske punkt – fremveksten av den tekniske vitenskap og tapet av <i>sensus communis</i>	172
Arendts rehabilitering av dømmekraften og <i>sensus communis</i>.....	181
Dømmekraft hos Kant	182
Dømmekraft og politikk	183
Problemer ved Arendts begrep om dømmekraft.....	187
Avsluttende bemerkninger	193
Kapittel 4. Tilskuer: Foucault og revitaliseringen av <i>vita contemplativa</i>	195
Innledning	195
Filosofi som <i>askesis</i>	198
<i>Parrhesia</i>, omsorgen for seg selv og prosessen mot Sokrates	202
Fra «omsorg for seg selv» (<i>epimeleia heautou</i>) til «kjenn deg selv» (<i>gnothi seauton</i>).....	205
Hellenismens tredje vei – Seneca og Marcus Aurelius	208
Senecas <i>vue plongeante</i>	208
Marcus Aurelius' <i>vue infinitesmale</i>	211
<i>Sapientia</i> versus <i>stultitia</i>	213
Oppsummering av hellenismen som en tredje vei	214
Den kristne pastoralmakt	216
Den moderne subjektforståelsen	218
Det kartesianske øyeblikk	218
Fyrsten og pastoren	221
Den nyliberale styringsmentalitet	224
Avsluttende bemerkninger	228

Kapittel 5. Vurdering og kritikk av Skjervheims pedagogiske filosofi del I – kritikk av Skjervheims syn på pedagogikk..... 233

Innledning	233
Gjentakelse og utdypning av Skjervheims syn på pedagogikk	235
Kritikk av Skjervheims syn på pedagogikk	238
Fauskevågs kritikk av Skjervheim.....	238
Pedagogikk-kritikk som modernitetskritikk – Arendt og Foucault om pedagogikkens grenser.....	243
Kritikk av Skjervheims syn på pedagogikk: Skjervheims pedagogikk som tradisjonsnedbrytende.....	248
Avsluttende bemerkninger	254

Kapittel 6. Vurdering og kritikk av Skjervheims pedagogiske filosofi del II – det praktiske mistak 257

Innledning	257
Kritikk av Skjervheims totalitetskategori.....	259
Dahls kritikk av Skjervheim.....	262
Mathisens kritikk av Skjervheim.....	269
Kritikk av Skjervheim som utgangspunkt for <i>vita contemplativa</i>	276
Filosofi og heterogenitet.....	280
Kritikk av Skjervheim som utgangspunkt for <i>vita activa</i>	284
Avsluttende bemerkninger	291

Kapittel 7. Deltaker og tilskuer etter «Guds død» – det eksemplariske *sub specie ludi* 295

Innledning	295
<i>Ohne warum</i>	296
Det eksemplariske.....	301
Spørsmålet om foreningen av visdom og veltalenhet innenfor den menneskelige endelighet 304	
Det eksemplariske hos Arendt og Foucault som uttrykk for «det skjønnes metafysikk».....	304
Foucault og det eksemplariske i <i>vita contemplativa</i>	306
Arendt og det eksemplariske i <i>vita activa</i>	312
Arendt, Isokrates og eksemplaritet	313
Nietzsches tanke om alle tings evige gjenkomst som en øvelse innenfor den menneskelige endelighet	320
Avsluttende bemerkninger	328

Koda – mot et utkast til en universitetsdidaktikk	331
1) Universitetet som en forbilledlig institusjon eller en metainstitusjon	336
Universitetet som en eksemplarisk retorisk offentlighet	337
Universitetet som sete for kontemplativ vitenskap	341
2) <i>Psychagogi</i> som knyttet til livsførsel.....	343
3) Sammenfallet av forskning og undervisning	351
4) Dannelsens avhengighet av totalitetskategorien.....	353
«Livet er <i>praxis</i> , ikke <i>poiesis</i> ».....	357
Litteratur.....	359

Innledning

Forestill deg at du har blitt brakt ut av din tid og fraktet inn i en fjern fremtid. De menneskene du møter her, vil naturligvis ha en rekke anretninger og oppfatninger du finner merkelige, ja kanskje til og med uforståelige. Men du antar likevel at dere vil ha mye til felles når dere betrakter deres felles kulturarv. For vil det ikke være de samme historiske hendelser som blir tillagt vekt, og har man ikke bevart de samme verkene i verdenslitteraturen og verdenskunsten? Du besøker et musikkonservatorium for å undersøke dette, og puster lettet ut når du ser at de fremdeles bevarer verkene til Bach, Mozart og Beethoven som du setter så høyt. De har beskyttet notene fra glemselen og tidens tann, og studerer dem flittig fremdeles. Etter en stund begynner du imidlertid å ane uråd. Disse fremtidsmenneskene leser notene og diskuterer dem – til tider skaper de heftig debatt – men det er aldri noen som *spiller* musikken. De diskuterer musikken utelukkende som et logisk og abstrakt system. Du prøver å fortelle dem at de har misforstått meningen bak notesystemene. De er slett ikke mål i seg selv, men *midler* som gjør at musikken kan spilles og høres. Det er ikke det bestandige byggverket som er det sentrale, men den klingende tone, som ikke kan fastholdes idet den fremtrer for deretter å forsvinne igjen. Du blir ikke forstått, for også disse menneskene opplever at musikkverkene er *deres* tradisjon og at det går en rød tråd fra fortiden og inn i deres tid. Protestene dine blir møtt med argumenter om at hver tidsalder må fortolke sin tradisjon og sin historie ut ifra sin egen målestokk. Til slutt ville du nok konkludert med at ingen argumenter vinner frem her. De er nødt til å *høre* denne musikken selv for å forstå hva du snakker om.

Hva hvis vårt forhold til fortidens høyere utdanning og dannelse minner om dette eksemplet? Vi har de samme institusjonene og bruker de samme begrepene som våre forgjengere: Også vi opplever at det går en rød tråd fra den greske *ἐγκύκλιος παιδεία* (*enkyklios paideia*) til de latinske *septem artes liberales* (syv frie kunster) i middelalderuniversitetet, en tråd som går via den tyske idealisme og tankene som grunnla det moderne universitet, og videre inn i vår tid. Situasjonen er på mange måter den samme som hos disse fremtidige musikkforvalterne, som bruker de samme notene og forholder seg til de samme verkene som Bach, Mozart og Beethoven en gang skrev. Men forbindelsen til den opprinnelige livsverdenen som en gang gjorde det *vesensmessige* ved høyere studier

meningsfullt, har forvitret, slik at det foreligger en misforståelse av hva som er selve den høyere utdannings *raison d'être*.

I dag er det lett å tenke at fortidens akademiske bestrebelser var mer eller mindre tilfeldige og spredte oppdagelser man egentlig ikke ante rekkevidden av før de munnet ut i en eksperimentell, upersonlig og kumulativ vitenskap. Vi tenker gjerne at våre forfedre var for enfoldige til å kunne matematisere virkeligheten fullt ut og skape en vitenskap som sikter mot å tjene samfunnet og økonomien, men at deres bidrag likevel er en slags fyllmasse vi kan bygge videre på. Vi tenker at Demokrit snublet over en primitiv utgave av atomfysikken (Tsaparis, 1997), og at evolusjonsteorien «begynner» med Anaximanders spekulasjoner (Loenen, 1954). Før vitenskapen allierte seg med fremskrittet, tenker vi gjerne den var simpelthen verdensfjerne abstraksjoner gjort av mennesker som ikke var i stand til å se forbindelsen mellom vitenskap og teknikk eller vitenskap og nytte.

Saken er den at allerede Pytagoras – som ifølge Arthur Koestler (1959, s. 28 og s. 38) foretok den første kvantifiseringen av væren og det første skritt mot matematiseringen av den menneskelige erfaring, og dermed på sett og vis startet vår vitenskapelige tradisjon – var fullstendig klar over hvilke enorme teknologiske muligheter som lå i geometrien. Disse mulighetene ble imidlertid holdt hemmelige (Koestler, 1959). Pytagoras' sekt hadde tydeligvis en forutanelse om vitenskapens iboende *hybris*, og anså kunnskap som et tveegget sverd som på samme tid kunne føre til frigjøring og til undergang (Koestler, 1959). Det var derfor bare de innvidde rene i kropp og sjel som kunne få tilgang til matematikkens og geometriens dypeste hemmeligheter og hvordan disse tjente vår søken etter svar på de mest fundamentale spørsmål i tilværelsen (Koestler, 1959, s. 38). For Pytagoras var det derfor slik at matematiseringen av den menneskelige erfaring ikke utgjorde noen reduksjon eller forflatning av den menneskelige virkelighet, men tvert imot en forsterkning eller en berikelse av den (Koestler, 1959, s. 28). Vi kan kanskje si at matematiseringen var forankret i den menneskelige livsverden og tjente mennesket i sin livsnød og søken i dets grunnleggende anliggender.

Den greske *παιδεία* (*paideia*) var derfor slett ikke uvitende om nytten, men avviste den, siden høyere utdanning og dannelse ifølge Gadamer (2012, s. 521) rettet seg mot *skjønnheten*, *καλόν* (*kalon*) og et godt liv, *εὖ ζῆν* (*eu zen*):

Kalón er alt som ikke inngår i livets nødvendigheter, men som angår livets 'hvordan', *eu zen* (å leve godt), det vil si alt det grekerne forsto med *paideia*. De skjønne tingene er de som på en innlysende måte har verdi i seg selv. Man kan ikke spørre hvilket formål de tjener. De foretrekkes for sin egen

skyld (*di' hautō hairētōn*), og ikke, som tilfellet er med det nyttige, for noe annets skyld. Allerede språkbruken viser at det som kalles *kalón*, har en høyere værensrang.

I den greske *paideia* sto matematikken i en særstilling, akkurat som den gjør hos oss i våre dager (Gadamer, 2012 s. 522). Det var imidlertid ikke fordi den var *nyttig* slik man gjerne formener i dag, men fordi det var i matematikken den skjønne verdensordenen forelå i eksemplarisk form (Gadamer, 2012 s. 522). I den greske verdensanskuelsen var det en tett forbindelse mellom den synlige himmelordenen og den matematiske verdensorden, slik at *κόσμος* (*kosmos*) som sådan ble et forbilde på skjønnhet som en *synlig velordnethet* (Gadamer, 2012, s. 522).

Det er nettopp fra skjønnhetens perspektiv at Aristoteles (*Pol.* 1254a) hevder, i sitatet som denne avhandlingen åpner med, at livet er *πράξις* (*praxis*), ikke *ποίησις* (*poiesis*). Lobkowicz (1967, s. 10) utdyper dette sitatet ved å si at for Aristoteles er livet mer som å spille fløyte enn å bygge et hus. For vi kan si at i likhet med fløytespillet sammenfaller livet med sin fremtredelse. Med Heidegger (2001) kan vi si at analogien viser oss at livets dypeste natur er *tidslighet*. For i motsetning til bilder, kan man ikke stanse og fryse lyd. Lobkowicz' lignelse forteller oss at det ikke ligger noe *bak* livet som vi kan holde fast ved, og som begrunner det og gir det mening, siden skjønnhet er noe som begrunner *seg selv* og har sin egen, iboende sannhetsevidens. Skjønnhet overskrider også dikotomien mellom væren eller idé og fremtredelse, nettopp fordi det vesensmessige ved skjønnheten er å *fremtre* eller å *vise seg* (Gadamer, 2012).

Å forveksle den klingende orden med et byggverk – slik disse fremtidige musikkforvalterne gjør når de betrakter musikkens essens som en bestandig arkitektur av noter – er dermed en misforståelse som *selv byr seg frem* når man ønsker å be-gripe og å *eie* livet for å styre det etter sine ønsker og behov. Å sette pris på skjønnhet, derimot, krever at man evner å la ting være det de er – og kanskje videre *hjelper* dem å bli det de er. Det krever imidlertid en evne til å glemme seg selv til fordel for en sensitivitet og lydhørhet overfor verden akkurat slik den er, og ikke slik man mener den *burde* være. Som dikteren Helge Torvund sier det i *Oppnå*: «Når eg ikkje bryr meg om å oppnå noko, forstår eg alle tings verdi» (Torvund, 2016).

Vi nærmer oss nå hva som utgjør *vår* tids misforståelse. Siden skjønnhet defineres i motsetning til de nyttige ting, som har sitt formål utenfor seg selv, kreves det nettopp en særegen trening og utdanning for å lære å sette pris på det som er et formål i seg selv. Aristoteles fastholder derfor at utdanningssystemets mål er hvordan man realiserer dygd i en

livsførsel fritatt for arbeid (Depew, 2004, s. 165). Derfor ble *enkyklios paideia* også formulert som *τὸν ἐλεύθερον παιδὸν* (*ton eleutheron paidon*, «den frie utdanning») (Dolch, 1971). Og hos Cicero i *Hortensius* (1997) er *artes liberales* også betegnet som *bonae artes* nettopp for å skille disse høyere kunstene fra det vi moderne kaller *teknologi*, eller hva som i antikken ble kalt *τέχνη βάνανσοι* (*technai banausoi*) eller *artes mechanicae*, altså de «mekaniske» kunstene som fremstiller nyttige ting (Gadamer, 2012, s. 520). Derfor har fritid – hva man i antikken kalte *σχολή* (*skhole*) – alltid vært selve grunnbetingelsen for høyere utdanning fra antikken og inn i det moderne universitet (Fuchs, 1963) (Rüegg, 1992).

Men høyere studier krevde en sfære som ekskluderte produksjonen og teknikken, også fordi de i sin sannhetssøken retter seg mot hva Aristoteles i *Metafysikk* kaller *τὰ χαλεπά* (*ta chalepa*), «vanskelige ting» (Aristot. *Met.* 982a25). Filosofens søken etter sannheten krevde derfor med Parmenides' ord en sti som «ligger utenfor den vanlige mennesker tar» (*ἀπ' ἀνθρώπων ἐκτὸς πάτου ἐστίν*, se Heidegger 1988, s. 14, min oversettelse).

Som vi skal komme nærmere inn på senere i denne avhandlingen, kaller Foucault (2005, s. 15) denne sannhetssøkenen *spiritualité*. Foucault (2005, s. 189) bygger her videre på Heideggers (1988) begrep om sannhet som *ἀλήθεια* (*aletheia*). Ifølge Foucault går denne oppfatningen av sannhet i en linje fra antikken til den tyske idealisme, og består av tre trekk: a) Subjektets utgangsposisjon er å være i *usannheten*. Dette krever b) at subjektet må gjøre visse anstrengelser eller øvelser for å kunne *omvende* seg til sannheten, men man belønnes med c) at den sannheten man søker å oppnå, er noe mer enn faktakorrespondanse eller riktighet; den er knyttet til hva Foucault kaller *salvation*. Sannhet kjennetegnes av å gi sinnsro eller sjelefred og en følelse av å være *reddet* (*σώζειν*) (Foucault, 2005, s. 180–185). Nettopp siden sannheten har disse trekkene, krever høyere studier en livsførsel som er «sann» (*alethes bios*, Foucault, 2005), og som skiller seg fra hvordan folk flest fører sine liv.

Men til tross for at dette avvikende livet retter seg mot hva Heidegger (1988, s. 13) kaller «[...] das Seiende selbst, das Ganze von Natur, Menschenwerk und Wirken des Gottes», innebar ikke utdanningen i antikken noen verdensfornektelse eller flukt fra samfunnslivet. Tvert imot, man ville fjerne seg fra samfunnet og se verden fra et universelt og kosmisk perspektiv nettopp for å kunne oppnå innsikt i adekvat *politisk handling*. Vi kan på mange måter si at Cicero (*Orat.* 34,119) formulerer antikkens ideal *in nuce* når han hevder at «[å] kontemplere himmelske spørsmål gjør sannelig at man både snakker og tenker mer fremragende og vidunderlig når man igjen vender tilbake til de menneskelige anliggender» (min oversettelse). Antikkens utdanningsideal besto derfor av en *forening* av to ulike

livsveier: Filosofens livsvei, *βίος θεωρητικός* (*bios theoretikos*) eller *vita contemplativa*⁴, forstått som en kjærlighet til visdom (gr. *σόφια* (*sofia*) lat. *sapientia*), var knyttet til et totalperspektiv på verden og naturen. Retorikerens politiske livsvei, *βίος πολιτικός* (*bios politikos*) eller *vita activa*, innebar politisk deltakelse gjennom å snakke godt for seg (gr. *ἐν λέγειν* (*eu legein*), lat. *eloquentia*). Derfor var idealet for den høyere utdanning en *forening* av *visdom* og *veltalenhet*. Dette var også foreningen av en *konflikt* mellom disse livsførlene som også har hatt institusjonelle konsekvenser.

Som vi senere skal komme inn på, ble denne konflikten først institusjonalisert i Isokrates' og Platons konkurranse om ungdommen gjennom sine utdanninger (Marrou, 1956). Isokrates hadde her en retorisk utdanning der Platon hadde en filosofisk. Deretter fulgte konflikten inn i opprettelsen av universitetet, både som motstridende mål med institusjonen (Rüegg, 1992, s. xxvii), men også i selve faginnstillingen mellom *trivium* (som «retoriske kunster») og *quadrivium* (som «filosofiske» kunster) i det såkalte *artes*-fakultetet.

Der de fremtidige musikkforskere misforstår notenes redskapskarakter ved å betrakte musikk som et rent logisk system som står på egne bein, består vår tids misforståelse i at høyere studier, *akademia* eller *filosofi* handler om å komme med korrekte beskrivelser eller teorier om virkeligheten etter bestemte faginnstillinger. En besøkende fra fortiden ville imidlertid ha prøvd å si at høyere studier snarere var en livsform og et livsløp der de ulike faglige inndelingene ikke var et mål i seg selv, men at de besto av konkrete øvelser som både var *propedeutiske* og *encyclopediske*. Disse to momentene henger sammen, for det er nettopp fagenes *propedeutiske* eller *forberedende* karakter som gjør at alle fag henger sammen. Fagsammensetningen utgjorde et springbrett til filosofisk innsikt og riktig tale, akkurat som en idrettsmann eller musiker som deler opp øvelsene sine i ulike disipliner av pragmatiske hensyn, men at disse inndelingene overskrides og sammenfaller når han *utøver* sitt egentlige virke.

De frie kunster utdifferensierte seg nettopp ved å ta avstand fra de mekaniske kunster. Men der det akademiske liv og vitenskapen en gang konstituerte seg ved å stå *i motsetning* til arbeidets og produksjonens verden, skal vi i denne avhandlingen langt på vei hevde at vi i vår tid er i ferd med å snu forståelsen av akademisk virksomhet fullstendig på hodet. Vi forstår vitenskap som sådan nettopp som det man før kalte «mekaniske kunster» (*artes mechanicae*).

⁴ I denne avhandlingen kommer jeg til å bruke *βίος θεωρητικός/vita contemplativa* og *βίος πολιτικός/vita activa* som synonymer.

Vi misforstår med andre ord vitenskapelig kunnskap og det akademiske liv som en målstyrt prosess der man *produserer* noe.

Dette ser vi tydelig i høyere utdanning med den velkjente debatten om overgangen fra tradisjonell *Mode 1* til *Mode 2*- kunnskap (Gibbons, Nowotny, Limogenes, Schwartzman og Trow, 1994), kritikken av «akademisk kapitalisme» (Slaughter, 2004) (Kjeldstadli, 2010) eller utropingen av det såkalte *service-universitetet* (Tjeldvoll, 1997). Ifølge Gilje (2011b) er den akademiske virksomhet med denne overgangen truet av «epistemisk drift» (et begrep han henter fra Elzinga), altså at normene og prinsippene som ligger under vitenskapens åpne, uavhengige sannhetssøken, kommer under press.

Vi skal se at vårt teoretiske rammeverk bestående av Skjervheim, Foucault og Arendt advarer mot en mer grunnleggende fare i vårt samfunn, der denne misforståelsen er i ferd med å bli *total*. Den innebærer at alle menneskelige virksomheter i økende grad blir forstått som et slags arbeid eller en form for produksjon. I et samfunn der arbeid eller produksjon utgjør forståelsens grunnkategori, vil skjønnhet og selvtilstrekkelighet eller ting som er formål i seg selv være noe som strider mot selve varesirkulasjonens logikk, siden dens logikk er ekvivalensrelasjoner.

Ifølge Arendt betales den moderne tekniske vitenskapens fremskritt med et tilsvarende meningstap for det moderne mennesket (se kapittel 3). Når akademisk virksomhet forstås hovedsakelig som produksjon, oppfyller ikke lenger vitenskapen sin opprinnelige funksjon, som er «å forsterke og å skape orden i den menneskelige erfaring» («to augment and order human experiences», Arendt, 2006, s. 261). Arendt kommer her tett på Husserls forståelse av krisen i den moderne vitenskap, der det heter: «I vår livsnød har denne vitenskap intet å si oss» (Husserl referert i Habermas, 1974, s. 14). Bak disse diagnosene ligger det en oppfordring til å igjen knytte an til det vesentlige ved den akademiske og den vitenskapelige aktivitet.

Siktemålet med denne avhandlingen er å vise at Hans Skjervheims pedagogiske filosofi nettopp gjør oss i stand til å gripe tilbake til dette vesentlige ved høyere studier som vi har skissert opp. Skjervheims pedagogiske filosofi står i denne greske tradisjonen og dens videreføring i den tyske idealisme. Vi skal se at Skjervheims pedagogiske filosofi sikter mot det antikke idealet om foreningen av visdom og veltalenhet.

Vi skal i det følgende argumentere for at Skjervheims positivismekritikk, med dens vektlegging av en «illegitim utviding av produksjonsparadigmet» (Skjervheim, 2002, s. 178) på bekostning av den frie sannhetssøkende dialog, fremdeles er relevant. Vi skal videre

fastholde at for Skjervheim blir universitetet en særlig privilegert institusjon i samfunnet, siden han forstår nettopp universitetet som institusjonaliseringen av denne samtalen. Som kjent var universitetets autonomi og den akademiske frihet en viktig kampsak for Skjervheim gjennom hele hans liv (se kapittel 1). For Skjervheim måtte universitetet stadig problematisere sitt eget grunnlag ved å være i dialog med de humboldske prinsippene som avfødte det.

På den ene siden er Skjervheims kritikk innlegg i en debatt som er datert og situert i spørsmål som var aktuelle i hans tid (som for eksempel konsekvensene av den såkalte Ottosen-komiteens innstillinger og kritikk av Statskonsult og innføringen av målstyring i offentlig sektor). Samtidig har Skjervheims kritikk også en mer tidløs dimensjon som berører spørsmål som hele tiden må holdes varme og diskuteres i et moderne samfunn. For debatten om universitetets rolle i kunnskapssamfunnet og forståelsen av universitetet i krise er ikke blitt mindre sentral siden Skjervheims dager, snarere tvert imot.⁵ Følgende ord av Skjervheim er derfor like aktuelle i dag som den gang: «Det som trengst, er ei grundig og omfattande drøfting av prinsippa for eit fornuftig universitetssystem, og her må ein nødvendigvis ta utgangspunkt hjå teoretikarane som grunnla Humboldt-universitetet» (Skjervheim, 1992, s. 254). Denne avhandlingen har som ambisjon å levere et bidrag til denne stadig uavsluttede drøftingen.

Skjervheims tenkning kan i sin helhet på mange måter oppsummeres i Aristoteles' sitat om at livet er *praxis*, ikke *poiesis* (kapittel 1). For selv om Skjervheim forfattet en rekke skrifter med ulike tematikker, kan vi si at hans kongstanke er å avdekke den feilen det er å *objektivere* mennesket. Skjervheim (2002, s. 42) vil med sin tenkning vise at det nettopp er *refleksjonen* som er det spesifikt menneskelige. Dette er også grunnen til at Skjervheim hele tiden griper tilbake til antikken i sin tenkning, for ifølge ham var det nettopp grekerne som først oppdaget refleksjonen, og med den *friheten* (Skjervheim, 2002, s. 29).

I likhet med Hegel kan vi si at Skjervheim *medierer* mellom antikken og det moderne. Hegel sto i sin tid overfor den doble utfordring å skulle avklare både om antikken fremdeles

⁵ Særlig etter det såkalte *Dannelsesutvalget* leverte sin innstilling i 2009 (Bostad (red.), Dannelsesutvalget, 2009), ble det en bred debatt i norsk offentlighet om universitetets rolle og funksjon i samfunnet. Debatten medførte en rekke publikasjoner om hva dannelse er, bl.a. Steinsholt & Dobson (red.) (2011), Hagtvet & Ognjenovic (red.) (2011) og Straume (red.) (2013). Et annet viktig spørsmål ble om de humanistiske fag nå befinner seg i en krise (Jordheim & Rem (red.), 2014) (Øyen, Müftüoğlu & Birkeland (red.), 2011). Debatten var ikke bare nasjonal, men hadde nedslag i en rekke land. Se for eksempel Nussbaum (2012), Collini (2012) og Collini (2017).

var en farbar vei for oss moderne mennesker, og samtidig fastslå hva som kjennetegner den forvirrende moderniteten (Østerberg, 1999). For både Hegel og Skjervheim blir dermed antikken et utgangspunkt for å kunne få øye på modernitetens patologier. Men dermed blir heller ikke antikken – og den problemstillingen vi forsøker å reise i denne avhandlingen – et tilbaketog stadium. Den blir snarere en tenkningens begynnelse – eller kanskje *utfordring* – som vi fremdeles står oppe i. Dermed blir greske begreper som *praxis* og *poiesis* fremdeles aktuelle for å forstå vår tid. Skjervheim representerer her en form for fenomenologisk essensialisme som er verdifull i et kunnskapssamfunn der man på sett og vis har mistet spørsmålet om denne kunnskapens mening av syne.

I likhet med Hegel setter også Skjervheim begrepet *dannelse* i sentrum av sin tenkning og finner i likhet med Hegel at både menneskets og modernitetens problemer viser seg *in nuce* i pedagogikken. Dermed blir dannelsesproblematikken Skjervheim tar opp, noe som berører menneskets grunnleggende problemer. Siden pedagogikkens problemer for Skjervheim er noe som angår mennesket på det dypeste, blir det en intim forbindelse mellom pedagogikk, filosofi og politikk. Dette ser vi i essayet *Eit grunnproblem i pedagogisk filosofi*: «Den ekte retorikken har to føresetnader: dialektisk metode og kjennskap til sjela sitt vesen. Ein slik retorikk er det Platon kallar *psychagogi*, sjeleleiing utført gjennom ord. Det vi kallar pedagogikk er eit spesialtilfelle av det Platon kallar *psychagogi* [...]» (Skjervheim, 2002, s. 117).

Ved å betrakte pedagogikken som *psychagogi*, og videre *psychagogi* som en «ekte retorikk», setter Skjervheim dialektikken i sentrum både for pedagogikken, politikken og filosofien. Vi skal se at dette gjør ham mer radikal og utidsmessig enn hva folk flest er klar over. Med dette grunnsynet oppstår det nemlig fire trekk vi skal ta utgangspunkt i som knytter ham til dette synet på høyere utdanning som vi forsøker å skissere opp. Disse fire punktene skal utgjøre utgangspunktet for et utkast til en universitetsdidaktikk.

Disse er: a) Universitetet blir en metainstitusjon eller en forbilledlig institusjon for resten av samfunnet, b) *psychagogi* knytter seg til en livsførsel, og er noe mer enn ren påstandskunnskap, c) forskning og undervisning sammenfaller, og d) dannelse henger sammen med en totalitetsproblematikk der sannhet ikke er å finne i delmomenter, men i hva Skjervheim med utgangspunkt i Hegel kaller «utfoldinga av det heile» (Skjervheim, 1992, s. 95). Vi skal senere i avhandlingen gå inn på hver av disse og se nærmere på hva de innebærer. Med disse fire punktene kommer det også forhåpentligvis frem hva som er denne avhandlingens bidrag til ny forståelse og nye perspektiver ikke bare når det gjelder

Skjervheims rolle i den pedagogiske filosofi, men også når det gjelder universitetets rolle i samfunnet og i debatten om hva som i det hele tatt er meningen med høyere utdanning.

Det er rimelig å hevde at Skjervheim er den desidert mest markante skikkelsen i norsk pedagogisk filosofi. Siden han har en slik sentral posisjon, burde kritikken mot ham vært mer omfattende en den faktisk er (vi skal senere komme inn på denne kritikken). Når denne avhandlingen formulerer Skjervheims prosjekt som en forening av visdom og veltalenhet, tar den derfor sikte på å gjøre to ting på én gang: Den vil gi en sammenhengende og systematisk kritikk av Skjervheims prosjekt samtidig som den argumenterer for at dette spørsmålet som opptok antikkens tenkere så sterkt, ikke blir stilt på en adekvat måte i dag.

Vi kan si at Skjervheim på mange måter legemliggjør dette idealet all den tid han både er en filosof som betrakter samfunnet på avstand med sin essensialisme og anti-historisme og samtidig en engasjert samfunnsdebattant.⁶ Til tross for dette formulerer ikke Skjervheim eksplisitt høyere utdanning som en konflikt mellom *vita activa* og *vita contemplativa*, og han tenker ikke gjennom behovet for å stille spørsmålet om foreningen av visdom og veltalenhet på en fullgod måte. Det aller viktigste bidraget fra denne avhandlingen blir derfor å vise hvordan Skjervheims pedagogiske filosofi og bidragene fra Arendt og Foucault kan brukes til å få frem viktigheten av dette spørsmålet.

Som vi senere skal komme inn på, argumenterer både Arendt og Foucault for å skille mellom filosofi og politikk som forskjellige gyldighetsområder (se kapittel 3 og kapittel 4). Filosofien retter seg mot tilværelsens grunnleggende spørsmål, mot væren i sin *totalitet*. Politikken retter seg derimot mot en verden av pluralitet og ulike perspektiver.

Med sin vektlegging av totalitetskategorien vil derfor Skjervheim kunne være et viktig korrektiv til det faktum at vitenskapene i stadig økende grad blir så spesialiserte at de ikke lenger er i stand til å gi oss et denne totaliteten eller dette helhetsbildet på tilværelsen. Følgende passasje fra Gibbons et al. (1994, s. 23) avslører at dette ikke engang blir forstått som et relevant spørsmål: «The development of science has now reached a stage where many scientists have lost interest in the search for first principles. They believe that the natural world is too complex an entity to fall under a unitary description that is both comprehensive and useful [...]» Vi trenger derfor Skjervheim, fordi han gjennom sitt dialektiske grunnsyn vektlegger at det er en intim forbindelse mellom filosofi og vitenskap, og at de «første prinsipper» ikke er en slags historisk rest vitenskapen kan overvinne og kaste fra seg.

⁶ For en biografi om Skjervheim som gir dette bildet, se Sørbø (2002).

For Hellesnes krever det å kunne problematisere samfunnets enkelte funksjoner at man evner å problematisere samfunnet som *totalitet*. Som han skriver: «I eit samfunn som har eliminert daninga, vert samfunnet som totalitet ikkje problematisert, og eit slikt samfunn er totalitært» (Hellesnes, 1992, s. 80). Et moderne samfunn som ikke evner å problematisere seg selv ut fra et totalitetsperspektiv, står dermed i fare for å bli totalitært, siden man oppfatter samfunnsutviklingen som uavvendelige naturlover (Hellesnes, 1992) (Hellesnes, 1999) (se også Skjervheim, 2002, s. 28).

Men her må vi supplere Hellesnes med Arendt og hevde at dette totalitetsperspektivet er et *filosofisk* perspektiv som retter seg mot visdom. Det er fare på ferde hvis dette totalitetsperspektivet settes som et *politisk* perspektiv. Et totalitetsperspektiv innenfor politikken vil for Arendt innebære politisk totalitarisme, siden det innebærer «[...] an allencompassing logic of the totality. All phenomena of present, past and future [...] are claimed to be perfectly knowable by one in possession of the ideological master key. [...] Arendt contest the very possibility of totalizing knowledge» (Gottsegen, 1994, s. 7–8). En totalitetslogikk i politikken ensretter perspektiver og reduserer politikk til mekanisk applikasjon av allerede eksisterende prinsipper. Dermed blir også veltalenhet og retorikk overflødig. For Arendt er nemlig et kjennetegn ved det totalitære samfunn at politisk autoritet legitimeres av noe *utenfor* politikken (Villa, 1999, s. 91–93), enten det er rasens overlegenhet, statens metafysiske grunnlag eller *homo oeconomicus*' biologiske konkurransedrift.

Vi skal derfor i denne avhandlingen se at for Arendt og Foucault er en måte å forstå modernitetens patologier på å betrakte dem som et uavklart forhold mellom filosofi og politikk som forskjellige gyldighetsområder. Av denne grunn blir det maktpåliggende å adressere spørsmålet om visdom og veltalenhet i den høyere utdanning.

Denne avhandlingen vil videre gjennom Skjervheim, Arendt og Foucault forsøke å bidra til den debatten om dannelse og universitetets rolle i kunnskapssamfunnet som foregår både nasjonalt og internasjonalt. I denne henseende representerer dette utkastet til en universitetsdidaktikk et teoretisk rammeverk som problematiserer det som av mange oppleves som selvfølgelige og nærmest uunngåelige utviklingstrekk i det moderne kunnskapssamfunnet. Når Skjervheim for eksempel a) fastholder universitetet som en metainstitusjon eller en forbilledlig institusjon for resten av samfunnet, aksepterer han ikke en utbredt oppfatning at universitetet bør innta en mer *reaktiv* rolle i samfunnet ved å skulle

svare på samfunnets eller markedets etterspørsel (Vabø & Høstaker, 2005) (Maassen, 2017).⁷ Denne oppfatningen blir pregnant oppsummert i Nowotny, Scott og Gibbons (2001, s.1), der det heter at samfunnet nå «svarer tilbake» til vitenskapen («society has begun to speak back»).⁸

Skjervheim hevder videre b) at *psychagogi* knytter seg til en livsførsel og er noe mer enn ren påstandskunnskap, og med dette problematiserer han at kunnskap i økende grad forstås som en vare eller tjeneste uavhengig av den livsverden kunnskapen skriver seg inn i. Vi skal se at når Skjervheim betoner viktigheten av å forholde seg *intentio recta*, eller «den direkte holdninga til det som er viktig» (se kapittel 1), så kan dette forstås som en måte å begrunne viktigheten av eksemplarisk undervisning i universitetsdidaktikken, et trekk som knytter Skjervheim til den såkalte tyske didaktiske tradisjon (Spranger, Flitner, Litt, Klafki, Roth, Derbolav, Wagenschein m.fl.). Til tross for at det er flere norske pedagogiske tenkere som også tar for seg det eksemplariske prinsipp, især Reidar Myhre (1968) (1978), Stein Wivestad (2006) (2013) og Lars Løvlie (1997), skal vi i all hovedsak forholde oss til den tyske didaktiske tradisjon i denne henseende.

Videre blir Skjervheim, når han fastholder at c) forskning og undervisning sammenfaller, en talsmann for at aktivitetene på et universitet er noe helt annet enn aktivitetene i skolevesenet, og peker med dette på farene ved den såkalte *skolegjøringen* (*Verschulung*) av universitetet, som særlig Schleiermacher advarer mot (se kapittel 1).

Endelig vil Skjervheim ved sin oppfatning at d) dannelse henger sammen med en totalitetsproblematikk, problematisere en utbredt oppfatning at dannelse er en «evne» eller «kompetanse» hos individet, eller at dannelse er et avgrenset eller lokalt fenomen som befinner seg enten i isolerte fag eller emner (en oppfatning som gjennomsyrrer innstillingen til Dannelsesutvalget (Bostad, Dannelsesutvalget (red.), 2009) og innføringen av såkalte *dannelsesemner* ved norske universiteter).

⁷ I denne henseende skriver Maassen (2017, s. 290): «There is growing pressure on European universities to become more responsive to society». Dette blir videre ifølge Maassen (2017, s. 290) innført gjennom [...] «various types of competition, including national and global competition for resources, students and staff, and the competition for academic prestige and status.»

⁸ Som det heter videre hos Nowotny et al. (2001, s. 1): «[...] Science [can] no longer be regarded as an autonomous space clearly demarcated from the 'others' of society, culture and (more arguably) economy.»

Grunnen til at en universitetsdidaktikk som tar utgangspunkt i og bygger videre på Skjervheims pedagogiske filosofi, er på sin plass, er at Skjervheim med sitt prosjekt ikke bare gir argumenter i en samfunnsdebatt om universitetets rolle i det postmoderne kunnskapssamfunnet. Det er selvfølgelig viktig å diskutere spørsmål som hvorvidt akademisk kapitalisme fører til en økt bestand av akademiske løsarbeidere, eller hvorvidt det økende skillet mellom forskning og undervisning skaper et skille i universitetene mellom B-universiteter, som står for masseutdanning, og eliteuniversiteter, som står for forskning og forskerutdanning (Kjeldstadli, 2010, s. 26). Skjervheims mest grunnleggende bidrag er imidlertid at han går *dypere* og kritiserer selve grunnantakelsen disse samfunnsproblemløserne hviler på. Med dette menes at Skjervheim med sitt dialektiske grunnsyn problematiserer selve den kommodifisering og objektivering av kunnskap disse samfunnsfenomenene forutsetter.

Styrken ved Skjervheims dialektiske tenkning er at den ikke skiller skarpt mellom «grunnlagsproblemer» og «overflateproblemer». Dette gjør imidlertid at denne avhandlingen kan virke noe uortodoks. Det ville vært temmelig u-skjervheimsk å betrakte den akademiske virksomhet som en type «puzzle solving» der man skriver seg inn i allerede etablerte «felt» man ikke problematiserer. Det er uklart hvilket «felt» Skjervheim selv skriver seg inn i (er hans tekster filosofi? Pedagogikk? Vitenskapsfilosofi? Sosiologi? Politisk aktivisme? Er det alt eller ingenting av dette?). På samme måte aksepterer ikke denne avhandlingen premisset om at akademias arbeidsdeling tvinger en til å være tro mot ett felt, for eksempel «pedagogisk filosofi», for deretter å skulle tette en liten luke eller legge en manglende bit av puslespillet. Denne avhandlingen forholder seg derfor til flere «felt», og har elementer av både allmenn pedagogikk, filosofi, pedagogisk filosofi, allmenn didaktikk, pedagogisk idéhistorie, politisk teori og filologi på samme tid.

Det er både styrker og svakheter ved denne tilnærmingen. Styrken er at man kan få tilgang til fenomener som er forbundet på en annen måte enn logikken til de ulike faglige avgrensninger tilsier, og at man kanskje kan få et større overblikk. Svakheten er at man mister detaljer av syne og beveger seg inn på flere fagområder enn man kan være fullstendig oppdatert på, slik at man ikke kan gi lokale bidrag til dem alle. En annen svakhet er at universitetskritikk og samfunnskritikk som tar utgangspunkt i den type grunnlagsproblematikk, fort kan virke unyansert og spissformulert, siden den krever at man maler med bred pensel. Etter min mening veier imidlertid styrkene opp for svakheterne både i Skjervheims tilfelle og i denne avhandlingen.

Som allerede nevnt og som tittelen på avhandlingen sier, skal vi imidlertid ikke bare forholde oss til Skjervheim. Det er nemlig en rekke problemer knyttet til Skjervheims posisjon som gjør det maktpåliggende å kritisere og videreføre den med utgangspunkt i Arendt (kapittel 3) og Foucault (kapittel 4). Vi introduserer disse to tenkerne for å se at Arendt med sitt prosjekt om å avdekke mulighetsbetingelsene til menneskelig handling revitaliserer tradisjonens *vita activa*. Den sene Foucault revitaliserer tradisjonens *vita contemplativa* med sin oppfatning av den filosofiske virksomhet som en konstant øvelse (*askesis*). Det er hovedsakelig i forelesningsrekkene ved Collège de France fra 1982 og utover Foucault gjør dette (Foucault, 2005) (Foucault, 2010). Arendt griper imidlertid også tilbake til *vita contemplativa* i sitt verk (og prosjekt) *The Life of the Mind* (Arendt, 1978), og på mange måter sentrerer hennes tenkning som helhet seg rundt dikotomien *vita activa* og *vita contemplativa*. Den utgjør, ifølge Ronald Beiner (1982, s. 140), «a dualism that pervades Arendt's entire work». Men som vi skal komme nærmere inn på senere, er det problemer ved hennes oppfatning av *vita contemplativa* som gjør at Foucault har en mer adekvat tilnærming.

Disse *vitae* har man gjennom tidene søkt å forene på ulikt vis (se kapittel 2), og vi skal undersøke om Skjervheims formulering av pedagogikk som *psychagogi* kan betraktes som et utgangspunkt til nettopp dette. Vi skal hevde at det er nettopp oppfatningen av pedagogikk som *psychagogi* som griper tilbake til dette antikke idealet om å forene visdom med veltalenhet.

Vi må imidlertid skille mellom hva Skjervheim mener med dette utsagnet, og hva det faktisk innebærer. Grunnen til dette er at språket ofte er klokere enn den som bruker det. Det er derfor ikke slik at Skjervheim *bevisst* og *eksplisitt* søker å revitalisere et akademisk ideal som forener filosofens og retorikerens levevei. Likevel vil det komme frem at dette er implikasjonene av ordene han bruker i sin tenkning. Skjervheim snubler liksom over en gammel ruinplass og finner gjenstander han bare delvis aner den dypere sammenhengen mellom.

Så hva mener egentlig Skjervheim med utsagnet at pedagogikk er *psychagogi*, altså sjeleledelse gjennom ord, og dermed en «ekte retorikk»? Dette er et veldig lite kommentert sitat, og heller ikke Skjervheim følger dette noe videre opp enn å nevne det på slutten av sitt essay. I denne utvalgte tekstbrokken sikter Skjervheim til Platons *Faidros*, der Sokrates spør: «Er ikke retorikk i sin helhet en kunst som leder sjelen gjennom bruk av ord?» (Plat.,

Phaedrus, 261a, min modifiserte oversettelse).⁹ Dialogen *Faidros* er en kompleks dialog med mange temaer. Ett av de mest sentrale temaene er imidlertid forholdet mellom filosofi og retorikk, og dette er hovedanliggendet også for Skjervheim. «Retorikk» har ofte en negativ klang hos Skjervheim, og er synonymt med instrumentalisme, teknikk, *poiesis* (i motsetning til *praxis*), eller Skjervheims forståelse av *doxa* (δόξα), «berre meninger», i motsetning til *episteme* (ἐπιστήμη), «rett innsikt» (Skjervheim, 2002, s. 109).

Dette skillet mellom filosofi og retorikk hviler i stor grad på Platons syn på retorikk i dialogen *Gorgias*, hvor retorikk forstås som en blind påvirkning uten innsikt (Plat. *Gorg.*). Platon har imidlertid en ganske annen oppfatning av retorikk i dialogen *Faidros* enn den vi finner i *Gorgias*. For i *Faidros* søker Platon en forening av retorikk og filosofi, og dette er nettopp interessant nok noe Platon søker å forene i begrepet *psychagogi*. Som Asmis (1986, s. 154) hevder: «The underlying theme that binds the whole dialogue is, I suggest, Plato's new definition of rhetoric as a certain 'psychagogia'.»

Hva betyr egentlig *psychagogi*?¹⁰ Den greske termen er sammensatt av *ψυχή* (*psyche*) og *ἄγω* (*ago*). Betydningen blir dermed bokstavelig «å føre eller lede sjelen». ¹¹ Det er oppstått en forskningstradisjon som hovedsakelig springer ut fra tysk klassisk filologi der dette

⁹ «ἀρ' οὐν οὐ τὸ μὲν ὅλον ἢ ῥητορικὴ ἂν εἴη τέχνη ψυχαγωγία τις διὰ λόγων;»

¹⁰ Ifølge Daniel Werner (2012) har begrepet *ψυχαγωγία* (*psychagogi*) en kompleks historie som strekker seg tilbake til Homer. Termen omhandler opprinnelig de døde, og *psychagogi* kunne peke mot budbringeren Hermes' oppgave å lede de døde sjeler inn dødsriket eller å påkalle eller mane dem ut av underverdenen (Werner, 2012). Senere endret imidlertid betydningen seg ifølge Werner til å omhandle det å forhekse eller lokke de levendes sjeler. Som vi leser hos Werner (2012, s. 168): «It is in this later use that *ψυχαγωγία* (as well as the verb form, *ψυχαγογεῖν*) became particularly associated with rhetoric and verbal persuasion. Many of the orators and sophists themselves, in fact, referred to themselves as 'charming', 'alluring' or 'bewitching' their audiences.»

¹¹ Begrepet *ψυχή* oversettes ofte med «sjel», men betydningen dette begrepet hadde i den greske antikken, skiller seg betraktelig fra den betydningen begrepet skulle få senere, med kristendommen. Det greske *ψυχή* refererte nemlig ikke opprinnelig til en indre entitet med en selvstendig eksistens, men betød snarere «pust», og var noe som gjennomsyret hele universet (Torjussen, 2011b) (Abram, 1997). For en videre behandling av dette, se Torjussen (2011b) og Abram (1997).

begrepet spiller en hovedrolle.¹² Kjernen i fagfeltet som er oppstått rundt dette begrepet, er at antikkens filosofi var svært forskjellig fra den teoretiske, akademiske virksomheten vi holder den for å være i dag. Antikkens filosofi fokuserte først og fremst på hvordan man skulle *leve*. Dette perspektivet er blitt videreutviklet, og blitt mest kjent gjennom arbeidene til Pierre Hadot, og senere Michel Foucault i hans forelesninger ved *Collège de France* (se spesielt Foucault, 2005 og Foucault, 2010).

Skjervheim ønsker også i likhet med Platon å forene filosofi og retorikk i sitt begrep om *psychagogi*. I *Eit grunnproblem i pedagogisk filosofi* kontrasterer Skjervheim (2002, s. 117) *psychagogi* – forstått som den «ekte retorikken» – med «sofistisk retorikk». Med dette ser vi at Platons to ulike oppfatninger av retorikk også er å finne i Skjervheims forfatterskap. Skjervheim har altså ikke en negativ oppfatning av retorikk som sådan. Disse to oppfatningene av retorikk blir stående som merkelapper for en dikotomi vi ofte møter hos Skjervheim, nemlig mellom *doxa* og *episteme*, altså dikotomien mellom ubegrunnede meninger og begrunnet, sann kunnskap. I *Eit grunnproblem i pedagogisk filosofi* blir det som kjent skissert tre veier: a) pedagogikk som påvirkning, b) fri vokster og c) en dialektisk modell som syntetiserer de to første (Skjervheim, 2002, s. 106–109).

Det er på bakgrunn av dette vi kan si at Skjervheim i sin dialektiske grunnmodell griper tilbake til foreningen av retorikkens veltalenhet og påvirkningskraft, som man i tradisjonen betegner som *φρόνησις* (*fronesis*), *prudentia* eller *eloquentia*, og filosofiens innsikt og visdom, *σοφία* eller *sapientia*. Men som vi tidligere har nevnt: Dette *innebærer* noe mer enn hva Skjervheim *mener* med dette. Vi skal nemlig se at Arendt og Foucault viser oss at denne oppfatningen av pedagogikk som *psychagogi* ikke bare er problematisk på mange måter i seg selv, men også at foreningen av retorikk og filosofi betyr noe ganske annet for Platon og utgjør et dypere problemkompleks enn det Skjervheim går inn på.

Hva er det egentlig som ligger til grunn for Platons ønske om å forene filosofi og retorikk i denne nye definisjonen av *psychagogi*? Vi finner svaret hvis vi leser videre i dialogen *Faidros*. Som vi allerede har sett, stiller Sokrates Faidros følgende spørsmål: «Er ikke retorikk i sin helhet en kunst som leder sjelen gjennom bruk av ord?» (Plat., *Phaedrus*, 261a, min modifisert oversettelse). Men la oss lese videre: «[I]kke bare innenfor domstolene

¹² Som det heter hos Thomas Seid (2017, s. 1): «The use of the term psychagogy seems to stem from German classical scholarship.» De viktigste pionerbidragene i dette feltet er utvilsomt arbeidene til Ilsetraut Hadot og Paul Rabbow (Hadot, 1969) (Rabbow, 1954).

og andre offentlige forsamlinger, men også i det private, en kunst som er den samme i smått og stort, og hvis korrekte anvendelse ikke er mer aktverdig i vesentlige enn i uvesentlige saker? – Eller hva har du hørt om dette?» (Plat., *Phaedrus*, 261a–261b, oversatt 2001, s. 223)¹³. På dette spørsmålet svarer Faidros forundret: «Ved Zevs, langt fra noe slikt! Ved rettsforhandlingene tales og skrives det fagmessig, likeledes tales det slik ved folkeforsamlingene. Noe annet har jeg ikke hørt om» (Plat., *Phaedrus*, 261b, overs. 2001, s. 223)¹⁴. Faidros kjenner bare til politisk og forensisk retorikk,¹⁵ ikke denne nye som Sokrates foreslår, som skal være *både* privat (*ιδίους*) og offentlig (*κοινή*).

Grunnen til at Platon finner det relevant å *utvide* retorikken også til det private rom, er å finne i den politiske krisen som prosessen mot Sokrates representerte. Vi skal gå nærmere inn på denne tematikken senere (kapittel 2). Vi kan imidlertid her nevne at denne utvidelsen er knyttet til Platons brudd og fall til unåde hos det voldelige tyrannstyret som regjerte i 404/403 f.v.t., og at Platons filosofi på mange måter kan sies å innebære et forsøk på å gjenreise den athenske politikens forfall etter Perikles' storhetstid (Arendt, 2012) (Foucault, 2010) (Plat., *L*, 324d–325d, oversatt 2008, s. 194–195). Dette forfallet besto i at det politiske felt ikke lenger utgjorde et sammenfall av retorikerens og politikerens personlige anliggender med hva som var det sanne og gode for bystaten som en helhet (Foucault, 2010) (jf. Hegels «et jeg som er et vi, og et vi som er et jeg» i den antikke bystatens *Sittlichkeit*) (Hegel, 1999). Det oppsto en krise i bystatens *paideia* siden sannheten ikke lenger kunne fremtre i politikken. Dermed måtte Platon utvide retorikkens tradisjonelle domene og vende oppmerksomheten mot sin velkjente «omsorg (*ἐπιμελεία* – *epimeleia*) for sjelen» (Plat. *Phaedo*, 107c, oversatt 1914). Filosofien måtte nå først sørge for at menneskene etablerte et sant kjennskap til seg selv *utenfor* politikken før de kunne inngå i politiske forbindelser til andre.

¹³ «οὐ μόνον ἐν δικαστηρίοις καὶ ὅσοι ἄλλοι δημόσιοι σύλλογοι, ἀλλὰ καὶ ἐν ἰδίους, ἢ αὐτῇ συμκρῶν τε καὶ μεγάλων πέρι, καὶ οὐδὲν ἐντιμότερον τό γε ὀρθὸν περὶ σπουδαῖα ἢ περὶ φαῦλα γιγνόμενον; ἢ πῶς σὺ ταῦτ' ἀκήκοας;»

¹⁴ «οὐ μὰ τὸν Δί' οὐ παντάσῃν οὕτως, ἀλλὰ μάλιστα μὲν πῶς περὶ τὰς δίκας λέγεται τε καὶ γράφεται τέχνη, λέγεται δὲ καὶ περὶ δημηγορίας: ἐπὶ πλεόν δὲ οὐκ ἀκήκοα.»

¹⁵ Som kjent deler Aristoteles retorikken inn i tre talesjangre, nemlig rådgivende eller politisk tale (deliberativ retorikk), rettstale (forensisk retorikk) og oppvisningstale (epideiktisk retorikk). (Andersen, 1995, s. 28) (Aristoteles, 2006)

Denne splittelsen mellom politikken og filosofien som et ståsted *utenfor* samfunnet etter prosessen mot Sokrates institusjonaliserte seg ifølge Marrou (1956) i to konkurrerende utdanninger i Athen. Den utgjorde konflikten mellom hva Marrou (1956, s. xiii) kaller «the two great educators», altså Isokrates og Platon. De to representerte hva Marrou (1956, s. 91) videre kaller «[...] two fundamental types of education». Vi finner splittelsen også i Aristoteles' (1999) velkjente skille mellom *bios theoretikos* og *bios politikos*, og mellom begrepene *fronesis* og *sofia*.¹⁶

Som vi allerede har vært inne på, er det filosofiske liv som det «teoretiske» liv temmelig forskjellig fra hvordan vi bruker ordet «teori» i dag. Som Gadamer hevder:

Det man mener med teori innenfor den moderne vitenskapen, har tilsynelatende ikke mye å gjøre med den skuende og vitende holdningen som kjenner seg ut ved grekernes måte å ta inn over seg verdens orden på. Moderne teori er et konstruksjonsmiddel som man bruker til å sammenfatte erfaringer på en enhetlig måte slik at man kan beherske dem (Gadamer, 2012, s. 496).

Som vi skal komme nærmere inn på (kapittel 2), var antikkens filosofiske liv kjennetegnet av en *kontemplativ* erkjennelsesform (det latinske *contemplatio* er en oversettelse av det greske *θεωρία* (*theoria*). Det filosofiske liv besto blant annet av en rekke øvelser der man trener på å se verden som en *tilskuer* fra et guddommelig perspektiv (siden *theoria* som kjent faktisk betyr «tilskuer») (se kapittel 2).

Men denne tilskuerposisjonen er ikke en avmektig og fremmedgjort posisjon, men betegner snarere en særlig form for nærvær, der man *deltar* i naturens orden på en skuende og vitende måte. Som Gadamer (2012, s. 155–156) hevder: «Å være tilskuer er [...] en ekte form for deltakelse. [...] *Theoria* er en virkelig deltagelse, ingen handling, men en lidelse (*páthos*), nemlig en henført inntatthet i det betraktede.» Filosofi som *theoria* var derfor en nærmest guddommelig tilstand og den høyeste form for menneskelig bekræftelse. Som Gadamer (2012, s. 496) hevder videre: «Antikkens *theoria* er ikke i samme forstand et middel, men derimot selve formålet, nemlig den høyeste formen for menneskelig væren.» Vi skal i denne avhandlingen forsøke å vise at det sentrale i antikkens forståelse av filosofi er hva Bataille betegner som en *heterogen erfaring* som er i stand til å frelse eller å gi en tilstand av absolutt sikkerhet (kapittel 6).

¹⁶ Forbindelsen mellom *fronesis* og retorikk er ikke opplagt, men vi skal se nærmere på den senere i avhandlingen. For utforskninger av forbindelsene mellom begrepet *fronesis* og pedagogikk, se Wivestad (2008) og Eikeland (2008).

Bios politikos eller *vita activa* på den annen side var retorikerens liv. I motsetning til filosofen kan ikke retorikeren heve seg over situasjonen og handlingstvangen. Retorikerens liv var rettet mot praktiseringen av veltalenhet (*eloquentia*).

Ifølge Marrou er det nettopp konflikten mellom disse livsførlene som gjør dem fruktbare. Dette var en konflikt blant annet mellom filosofiens utopiske element og politikkens konservative element (Marrou, 1956, s. 68–69). Dette betyr at foreningen av disse to livsførlene også må institusjonaliseres *som en konflikt*, og ikke som en harmoniserende syntese som nuller ut det uforenlige ved dem.

Vi ser her at utfordringene som ligger til grunn for Platons ambisjon om å forene filosofi og retorikk, skiller seg betraktelig fra Skjervheims syn på den «ekte retorikken». Skjervheim har ikke blikk for at filosofi og retorikk kan være to forskjellige livsførsler som også har forskjellige gyldighetsområder, altså at de reguleres av forskjellige målsetninger og dygder. Skjervheim har heller ikke blikk for at konflikten mellom disse livsførlene også har *institusjonalisert* seg i den høyere utdanning ved den har avleiret seg i selve fagsammensetningen av *enkyklios paideia* og *artes liberales*.¹⁷ For *trivium* har tradisjonelt alltid blitt ansett som politisk-retoriske kunster og rettet seg mot *eloquentia* (altså *vita activa*), mens *quadrivium* (aritmetikk, geometri, astronomi og musikk) ble sett på som filosofiske kunster, og rettet seg mot *sapientia* (altså *vita contemplativa*) (Kimball, 1986). Som vi skal gå nærmere inn på senere (kapittel 2) er det – til tross for betydelige forskjeller i utforming – konstante trekk ved denne ideen om høyere utdanning som gjør det meningsfullt å trekke en rød tråd fra antikken til den tyske idealismen.

Denne linjen fra antikken til den tyske idealismen blir kanskje tydeligere hvis vi vender oss til Habermas (1974). Ifølge Habermas er nettopp Schelling den siste fullverdige arvtakeren til denne antikke måten å forstå *theoria* på. Hos Habermas (1974, s. 13) leser vi:

I den tyske idealismes språk fornyet [Schelling] med ettertrykk det teoribegrep som har bestemt den store filosofis tradisjon fra dens begynnelse. [...] Som anskuelse av kosmos forutsetter teori den grenseoppgang mellom væren og tid som, med Parmenides' dikt, begrunner ontologien og som dukker

¹⁷ Det må her påpekes at når jeg snakker om *artes liberales*, så mener jeg ikke simpelthen den angloamerikanske *liberal arts*-tradisjonen. Jeg ønsker å fokusere på tradisjon som går *forut* for dette skillet mellom en europeisk og en angloamerikansk tradisjon, et skille som på mange måter oppsto på midten av 1800-tallet. For en historisk gjennomgang av *artes liberales*-tradisjonen som også tar for seg den angloamerikanske *liberal arts*-tradisjonen, se Kimball (1986) og Kimball (2010).

opp igjen i Platons *Timaios*: den reserverer et værende rensert for det ubestandige og uvisse, for *logos* overlater det forgjengeliges rike til doksa.

På bakgrunn av dette kan vi hevde at den tyske idealismens tematisering av det absolutte gjennom en naturfilosofi der virkeligheten er et sammenhengende hele som også omfatter den menneskelige subjektivitet, viderefører nettopp «den store filosofis tradisjon», der *theoria* er i stand til å rettlede i handling siden den hviler på en *kosmologi*. Som Habermas (1974, s. 17) sier videre: «Teori i den store tradisjons betydning gikk over i livet fordi den trodde den kunne avdekke en ideell verdenssammenheng, og det betydde i sin tur prototypen for en ordening av menneskenes verden.» I denne tradisjonen innebærer derfor *theoria* at man søker å imitere en objektivt foreliggende verdensorden i sine handlinger. Som Habermas hevder, er det dermed nærliggende å anta at dette synet på *theoria* står og faller på et endelig, stratifikatorisk og topologisk univers og en verdensorden slik vi kjenner den i ideene om sfærenes harmoni eller i oppfatningen av en *scala naturae* (vi skal komme nærmere inn på dette i kapittel 2).

Vi kan si at en slik betraktningmåte er utdatert i den moderne tid etter Nietzsche (1967–1977, Bd. 4, s. 481) og hans diagnose om «Guds død», der all objektiv orden og all verdensarkitektur er demontert. Dette begrunnes ytterligere ved at Habermas etter Schelling også anser Husserl for å representere et siste forsøk på å revitalisere tradisjonens *theoria*, men at Husserls prosjekt er dødfødt *nettopp fordi* han *ikke* begrunner *theoria* i kosmologi.¹⁸ Habermas' konklusjon blir derfor:

Sammenhengen mellom *theoria* og *kosmos*, mellom *mimesis* og *bios theoretikos*, som er forutsatt fra Platon til Husserl, [er] tapt [...]. Oppfatningen av teori som en dannelsesprosess er blitt apokryf. [...] Den innsikt at utsagns sannhet i siste instans er bundet til intensjonen om det sanne liv kan ikke lenger bevares på filosofiens ruiner (Habermas, 1974, s. 20).

Vi skal imidlertid se om ikke Habermas' konklusjon kanskje er forhastet, og om ikke triaden vår av Skjervheim, Arendt og Foucault nettopp kan *reintrodusere* disse dannelseselementene som ifølge Habermas er gått tapt. Og vi vil fastholde at det nettopp er i spørsmålet om foreningen av visdom og veltalenhet at disse dannelseselementene Habermas avskriver, atter kan bli aktuelle.

¹⁸ Som Habermas (1974, s. 17) hevder: «Husserl kan derfor nettopp ikke vente dannelsesprosesser av en fenomenologi som transcendentalt har rensert den gamle teori for dens kosmologiske innhold og ennå bare abstrakt holder fast noe slikt som en teoretisk innstilling.»

Den kritiske leser vil imidlertid kanskje innvende at selv om det er *mulig* å knytte Skjervheims tenkning til dette temaet og forening av visdom og veltalenhet, så er det ikke helt klart om dette er *nødvendig*. Eller sagt på en annen måte: *Hvorfor er det viktig å knytte Skjervheims tenkning til spørsmålet om foreningen av visdom og veltalenhet?* Svaret på dette spørsmålet er at Skjervheims positivismekritikk og hans påminnelse om det instrumentalistiske mistak ikke bare er *inneholdt* i dette spørsmålet om foreningen av visdom og veltalenhet, men også er *mer adekvat formulert*.

For å ta det første: Idealet om foreningen av visdom og veltalenhet inneholder positivismekritikken fordi formuleringen av en utdanning til frie livsførsler gjennom historien er blitt gjort med en visshet om at arbeidets og produksjonens verden trenger en innhegning for ikke å ekspandere og sluke eller kolonisere andre og viktigere gyldighetsområder. Det er nettopp også derfor Aristoteles anser det for nødvendig at ikke bare utdanning, men selve samfunnskonstitusjonen retter seg mot den rette bruk av fritid, *skhole* (se Depew, 2004, s. 165). Det er også i dette lys vi må lese Pytagoras' advarsel om at vitenskapen slår om i *hybris* hvis dens forbindelse til arbeidets og nyttens verden ikke voktes av mennesker som nettopp er rene i kropp og sjel. Vi kan si at *enkyklios paideia* som *fri* utdanning (*ton eleutheron paidon*) og *artes liberales* avgrenser seg nettopp til *technai banausoi* og *artes mechanicae/artes sordidae* nettopp for å forhindre hva Skjervheim (2002, s. 178) kaller «ei illegitim utviding av produksjonsparadigmet».

Dette befestes ytterligere av at både Arendts og Foucaults prosjekter om å rehabilitere henholdsvis *vita activa* og *vita contemplativa* er forbløffende like når de kommer til å analysere hvorfor disse frie livsførlene har forsvunnet i dagens samfunn: Skillet mellom husholdningen (*οἶκος*) og offentligheten (*πόλις*) har kollapse. Dette gjør at husholdningens logikk – med dens bevaring og forøkning av livet som biologisk prosess, dens familiære og intime omgang, med dens dominans- og maktforhold, og med dette også husholdningens karakter av *ufrihet* – har brutt ut av konteineren og lekket ut i samfunnet for øvrig. Arendt bruker begreper som arbeidssamfunnet eller *animal laborans*' verden (Arendt, 2012), og Foucault snakker om biomakt og nyliberal styringsmentalitet (Foucault, 2008), men deres grunnleggende diagnose av den moderne situasjon er grunnleggende sett den samme.

Og så det andre: Skjervheims positivismekritikk blir også *mer adekvat formulert* gjennom spørsmålet om foreningen av visdom og veltalenhet. Grunnen til dette er at det Skjervheim kaller «positivisme», er et mye mer komplekst fenomen enn at det simpelthen er arbeidslivet eller produksjonslivet som går ut over sine bredder. Som vi skal se hos Arendt og

Foucault, er diagnosen om «positivisme» også kjennetegnet av at man misforstår forholdet mellom politikk og filosofi, eller mellom *theoria* og *praxis*, for å si det med Aristoteles (1999). Eller sagt med andre ord: Positivismekritikk omhandler ikke bare forholdet mellom *praxis* og *poiesis* slik det gjør for Skjervheim, men består av et større kompleks bestående av forholdet mellom *theoria*, *praxis* og *poiesis*. Jeg vil vise i denne avhandlingen at Skjervheim gjennom sin kritikk av det instrumentalistiske mistak selv begår hva jeg kaller «det praktiske mistak» (kapittel 6). Dette praktiske mistaket er todelt, og dets to elementer er a) at man ikke kan trekke det aristoteliske skillet mellom *praxis* og *poiesis* (eller *praxis* og *techne*) uten først å trekke skillet mellom *theoria* og *praxis*, og b) at Skjervheim misforstår *praxis* som (kantiansk) *moralfilosofi*.

Grunnen til dette er at *theoria* retter seg nettopp mot væren i sin *totalitet*, eller mot det værende som sådan (eller hva Heidegger (2001) ville kalt «det værendes væren»). Som vi skal komme inn på, anså man det i antikkens kultur som sentralt at menneskets grunnleggende filosofiske spørsmål og ytterste anliggender stadig ble holdt for hånden og kunne danne et panorama som avdekket og plasserte alle ting i sin riktige sammenheng og på sin riktige plass. Denne tilgangen til dette totalperspektivet satte dermed ikke bare opp skiller mellom politikken «*innenfor*» og filosofiens «*utenfor*», men satte også opp rammene man i antikken arbeidet og produserte innenfor, hva man kalte *poiesis*. Arbeid og produksjon er *per definisjon instrumentelle*¹⁹, så derfor er dette arrangementet av *theoria*, *praxis* og *poiesis* helt sentralt for å kunne sette de tingene som er et formål i seg selv, foran de tingene som kun har en instrumentell verdi – et skille som vi ifølge Skjervheims positivismekritikk ikke er i stand til å trekke på en grunnleggende måte i vår tid. Vi skal i denne avhandlingen argumentere for at universitetet nettopp kan ha denne viktige grensedragningsfunksjonen.

Og så det andre elementet: Skjervheim er ikke bare blind for forholdet mellom *theoria* og *praxis*. Også hans forståelse av *praxis* ligger temmelig langt unna Aristoteles' forståelse av begrepet. I denne henseende er det en kløft mellom den antikke og den moderne forståelsen av det praktiske eller av hva «praktisk filosofi» i det hele tatt betyr, en kløft som på mange måter oppsummeres av skillet mellom Aristoteles og Kant. *Praxis* er for Aristoteles nært knyttet til retorikk og statsmannskunst. Og som vi skal se senere hos Arendt (2012, s. 56), er

¹⁹ I hvert fall hvis vi skal legge økonomen Alfred Marshalls definisjon av arbeid til grunn, der arbeid er «enhver bruk av tanken eller kroppen som skjer helt eller delvis med henblikk på å oppnå et gode annet enn den gleden som arbeidet umiddelbart gir» (Marshall referert i Svendsen, 2011, s. 14).

praxis et politisk felt som har *storheten*, *μέγεθος* (*megethos*), som målestokk. På denne måten er politikk og moral forskjellige størrelser. Videre er det politiske felt for Aristoteles kjennetegnet av en manglende lovmessighet og forutsigbarhet. Det er jo nettopp derfor statsmannen eller politikeren trenger *fronesis* og *eloquentia*, og nettopp derfor er også begreper som *doxa* og *sensus communis* grunnleggende for det politiske felt.

Når Skjervheim er blind *både* for filosofi som *theoria* og politikk som *praxis*, innebærer dette at Skjervheim blir blind for et helt sentralt aspekt ved positivismen som Habermas påpeker i *Erkjennelse og interesse*, nemlig forbindelsen mellom *theoria* og positivisme. Eller rettere sagt forbindelsen mellom en *theoria* fremmedgjort for seg selv og positivisme. Dette rammer Skjervheims prosjekt ved at Skjervheims posisjon *selv blir en form for positivisme*.

Ifølge Habermas (1974, s. 15) er det nemlig «avgjort en sammenheng [...] mellom vitenskapenes positivistiske selvforståelse og den gamle ontologi. Mistanken om objektivisme består på grunn av *det ontologiske skinn av ren teori* som vitenskapene fremdeles bedragerisk deler med den filosofiske tradisjon *etter at dannelseelementene er fjernet*». Positivisme som en slags «ren teori» er altså en betraktningmåte som stammer fra *bios theoretikos*, men som har løsrevet seg fra den livsførsel som gjorde den meningsfull i utgangspunktet – på samme måte som notesystemene hadde løsrevet seg fra musikken hos våre fremtidige musikkforvaltere.

Vi kan derfor si at Skjervheims prosjekt *implisitt* peker mot vårt anliggende å skulle forene visdom og veltalenhet siden han *ekspisitt* søker å forene filosofi og retorikk. Men samtidig misforstår Skjervheim det vesentlige *både* ved filosofi og politikk. Filosofi blir ikke *qua theoria* i stand til å spørre om det værende som sådan eller det værende i sin totalitet, og politikk som *praxis* mister sin forbindelse til *sensus communis* og *doxa*, og dermed også til retorikken.

Vi skal derfor se at både Arendt og Foucault begge på sine særegne måter deler kritikken av den moderne subjektforståelsen som en type «metafysikk». De deler begge på sett og vis den heideggerianske oppfatningen at «metafysikk» og «teknikk» slett ikke er motsetninger, men snarere motstykker til en og samme prosess. Heidegger definerer nettopp *Metaphysik* som *Auftauchen des Abbildes* (Heidegger, 1983, s. 193), der forbilder eksisterer *forut* for tingene ved å være mer opprinnelige enn dem. Kantianeren Skjervheim blir derfor også rammet av denne anklagen om «metafysikk» siden han begrunner hele sitt prosjekt i Kants praktiske filosofi.

Theorias tradisjonelle begrunnelse og avhengighet av kosmologi er nemlig også en historie om hvordan *theoria* og *praxis* er forbundet til *metafysikk*. Vi skal derfor se at Arendt og Foucault kritiserer denne subjektivitetsmetafysikken og representerer en ny og «post-metafysisk» måte å legitimere og begrunne sine forsøk på å rehabilitere henholdsvis *vita activa* og *vita contemplativa* på (kapittel 7). Som vi har sett hos Habermas, ble *theoria* knyttet til en objektivt eksisterende verdensorden man kunne imitere siden det var «et værende rensset for det ubeständige og uvisse» (Habermas, 1974, s. 13). Dette er en kosmologi vi i denne avhandlingen hevder ikke lenger er mulig etter Nietzsches diagnose om «Guds død».

Gadamer (2012, s. 130) hevder at etter Heideggers tenkning er filosofien endelig i stand til å «avdekke tiden som selvforståelsens skjulte grunn», og at dette «åpner opp for en hittil tildekket erfaring som overskrider enhver subjektivitetstenkning. Heidegger kaller denne erfaringen *væren*» (Gadamer, 2012, s. 130).

Vi kan si at både Arendt og Foucault tar konsekvensene av «tiden som selvforståelsens skjulte grunn» ved at de *reintroduserer* skjønnet som målestokk for dannelsen, og at deres tilnærminger har trekkene til det Gadamer (2012, s. 528) kaller «det skjønnes metafysikk»²⁰ (*Metaphysik des Schönen*) (kapittel 7). Ved å ta utgangspunkt i en analyse av skjønnet søker Gadamer å lukke den skjebnesvangre kløften mellom *idé* og *fremtredelse*, som har skapt metafysiske villfarelser. De sentrale trekk ved det skjønne lukker denne kløften ved at skjønne objekter er selvtilstrekkelige, de er uten forbindelser til andre objekter, det skjønnes fremtredelse har karakter av en hendelse (det er noe som «slår deg») og det skjønne har *endeligheten* som utgangspunkt (Gadamer, 2012).²¹

Vi kan si at denne skjønnetens metafysikk betegner både Arendts forsøk på å rehabilitere *vita activa* og Foucaults *vita contemplativa*. For Arendt er politikk nettopp definert av *doxa* eller fenomenalitet, siden store ting (*megethos*) nettopp skinner av seg selv og er sin egen standard (Arendt, 2012). Denne oppfatningen av politikk er et oppgjør med den metafysiske feiltakelsen som starter med Platon, der man søker absolutte og universelle standarder i politikken.

²⁰ Jeg må innrømme at jeg synes «det skjønnes metafysikk» (min uthevelse) er et noe underlig valg av tittel hos Gadamer. Grunnen til dette er at Gadamer vil understreke det anti-metafysiske ved skjønnet nettopp fordi den lukker gapet mellom *idé* og *fremtredelse*.

²¹ For en utlegning av Gadamers kunstfilosofi, se bl.a. Bøyum (2002).

Foucaults (2005, s. 264–265) oppfatning av det filosofiske liv betoner at filosofiens sannhet ikke ligger i dens påstandsinnhold, heller ikke i dens erfaringsinnhold, men i filosofens liv som et sett av øvelser forstått som et synlig, kroppslig og levende *eksempel*. I likhet med politikken fenomenalitet hos Arendt er det heller ingenting *bak* eller *under* disse eksemplene som kan være gjenstand for representasjon og bedømmes av en transcendent målestokk. Foucaults oppfatning av filosofi er et forsøk på å gjenoppta filosofiske praksiser som har størknet til tid- og stedløse avbilder som deretter har lekket *ut* av *vita contemplativa* og *inn* i samfunnet for øvrig og blitt *disiplin*.

Men til tross for at Arendt og Foucault gir en dyptborende og fundamental kritikk av Skjervheim, er det likevel Skjervheim som holder Arendt og Foucault sammen. Det er Skjervheim som gir oss rammene for at foreningen av *vita activa* og *vita contemplativa* i det hele tatt kan formuleres som utgangspunkt for dette prosjekt. Det er derfor vi må, som avhandlingens tittel sier, «kritiserere og videreføre Skjervheims prosjekt på bakgrunn av Arendt og Foucault», og på denne måten forsøke å gi et utkast til en universitetsdidaktikk. Vi skal derfor ta utgangspunkt i Skjervheims begreper *deltaker* og *tilskuer* (Skjervheim, 2002, s. 20), og la dem betegne henholdsvis *vita activa* og *vita contemplativa*. Arendts prosjekt blir dermed en utvikling av *deltakeren*, og Foucaults prosjekt retter seg mot *tilskueren*.

Den observante leser har imidlertid kanskje bemerket seg termen *universitetsdidaktikk* og ikke *pedagogikk*. Hvorfor vil dette være utkast til en *universitetsdidaktikk* når Skjervheim snakker om *pedagogikk* som *psychagogi*? Hvis vi går til forskningslitteraturen, så er ikke engang *universitetsdidaktikk* et etablert begrep.²² Nordkvelle (2003) snakker om *høgskoledidaktikk* i sin historiske tilnærming til didaktikk, men han problematiserer ikke begrepet eller forsøker å skape en klar demarkasjon til pedagogikk eller didaktikk i den lavere skole.²³

Universitets*pedagogikk* er imidlertid et godt etablert begrep og en høyst levende praksis på de norske universiteter, så hvorfor ikke bruke dette begrepet?

²² Et søk i Google Scholar på *universitetsdidaktikk* (24.01.2018 kl. 10.48) gir 22 treff. Det er i all hovedsak svenske og danske artikler som bruker begrepet, og det blir som regel brukt synonymt med *universitetspedagogikk*.

²³ Nordkvelles begrep fanger heller ikke opp den vesensmessige forskjellen mellom høyskoler og universiteter, nemlig mellom universell akademisk utdanning og profesjons- eller yrkesrettet utdanning (Nordkvelle, 2003).

Det er to grunner til at jeg velger begrepet *universitetsdidaktikk*, og ikke *pedagogikk* eller *universitetspedagogikk*: Ved å bruke Skjervheim til å gripe tilbake til dette utdannings- og dannelsesidealet om å forene visdom og veltalenhet griper vi tilbake til en oppfatning som ligger forut for *begrepet* om didaktikk. Dette er fordi a) begrepene *pedagogikk* og *didaktikk* konstituerer hverandre, og fordi b) de pedagogiske og didaktiske problemstillinger *fjernes* fra vitenskapen som sådan når pedagogikk og didaktikk utspaltes som *egne* vitensfelt.

Angående det først moment: Ifølge Herwig Blankertz (1982, s. 31) konstituerer de moderne begrepene pedagogikk og didaktikk hverandre ved at «didaktikk» ble et eget begrep og felt først da pedagogikk i den moderne betydning ble født.²⁴ Didaktikken som tradisjon kan føres tilbake til den greske antikken, men det var først i det 17. århundrede at didaktikk ble formulert som et eget selvstendig *pedagogisk* felt og satt på *begrep* (Blankertz, 1982, s. 31).

Det er et meget komplekst problemfelt å skulle bestemme begrepene *pedagogikk* og *didaktikk* både ontologisk, epistemologisk, metodisk og vitenskapshistorisk. Til tross for at det ville krevd en avhandling i seg selv å trekke et skarpt skille, skal vi i denne avhandlingen ta utgangspunkt i to premisser, nemlig at pedagogikk og didaktikk er to forskjellige disipliner, og at *pedagogikk* og *didaktikk* , slik vi kjenner dem, oppsto i opplysningstiden, etter Blankertz'

²⁴ «Das Wort 'Didaktik' entstammt der griechischen Sprache und hat eine Fülle von Varianten, die sich alle auf Schule, Lehrer, Unterricht und Wissenschaft beziehen. Gleichwohl hatte dieses Wort bei den alten griechen keine im engeren Sinne pädagogische Bedeutung, eher eine literarische, nämlich bezogen auf lehrhafte Poesie. Auch die Römer haben das Wort in seiner lateinischen Abwandlung so verstanden; und dieser Bedeutungssinn hielt sich durch das Mittelalter bis zur Neuzeit, mitunter präzisiert auf Belehrung durch gedächtnismässiges Einprägen von Orakeln, Sprichwörtern und Sentenzen. Selbstverständlich kann man den Lehrkanon der septem artes liberales als 'Lehrplan' und damit als didaktische Konzeption sehen und interpretieren. Aber das Pädagogische war kein Bedeutungssammenhang, der im Bewusstsein der pädagogisch handelnden Menschen selbständige Probleme hatte hervortreten lassen. Das begann erst im 17. Jahrhundert, und insofern datiert auch erst von da an die Geschichte der Didaktik als eines spezifische pädagogischen Problems» (Blankertz, 1982, s. 31).

oppfatning.²⁵ Det gir derfor ingen mening å snakke om «pedagogikk» i antikken eller middelalderen.²⁶

Som det fremgår av begrepenes etymologi, er *pedagogikk* (av *παῖς*, *pais*, «barn»), *ἄγω* (*ago*, «føre» eller «lede») og *τέχνη* (*techne*, «kunst») *oppdragelseskunst*. Videre er *didaktikk* (*διδάσκω* (*deixis*, avledet av verbet *δείκνυμι*, *deiknymi*, som betyr «å vise») og *τέχνη* (*techne*, «kunst») *undervisningskunst*.²⁷ Vi vil derfor fastholde at pedagogikk er kunsten (*techne*) å føre (*ago*) barn (*pais*) ut av barndommen og inn i voksenheten ved å innvie dem i kulturen (i kapittel 5 skal vi gå nærmere inn på hva pedagogikk er, ved å kritisere Skjervheims begrep om pedagogikk).

²⁵ Selv om en fullgod og overbevisende argumentasjon ville ha vært langt mer omfattende, kan vi hevde at *pedagogikk* i sin moderne forstand konstitueres av en rekke begreper og institusjoner som ikke eksisterte i antikken og middelalderen, som for eksempel *barnet*, *befolkningen* og *staten*, for å nevne noen. Se bl.a. Ariès (2003), Foucault (2007) og Foucault (2008) for behandlinger av disse temaene.

²⁶ Det er likevel svært vanlig i norske bøker som omhandler eller tar for seg pedagogikkens historie, at pedagogikk er en tradisjon som skriver seg tilbake til antikken. Se for eksempel i *Pedagogikkens mange ansikter* (Steinholt & Løvlie (red.), 2007) og *Grunnlinjer i pedagogikkens historie* (Myhre, 2005). I *Store norske leksikon* går artikkelen om pedagogikk tilbake til «pedagogikk i antikken» uten noen forbehold når den skal ta for seg «pedagogiske hovedtradisjoner» (Pedagogikk, 2017. I *SNL*. Hentet fra <https://snl.no/pedagogikk>).

²⁷ Igjen er forholdet mellom oppdragelse og undervisning et spørsmål av en slik kompleksitet at det ikke lar seg avgjøres på en enkel måte. Spesielt etter Herbart og hans oppdragende undervisning (*erziehender Unterricht*) ble disse to vevd tett sammen (Herkart, 2002). I *Store norske leksikon* er for eksempel *pedagogikk* definert som «læren om oppdragelse og undervisning» (Pedagogikk, 2017. I *SNL*. Hentet fra <https://snl.no/pedagogikk>). Reidar Myhre gjør et poeng av å skille mellom oppdragelse og undervisning i sitt trebindsverk *Innføring i pedagogikk* (Myhre, 1978), der bind I omhandler «oppdragelse» og bind II «skole og undervisningsteori». Selv om pedagogikk som fag inkluderer begge disse to, er Myhre klar over den spenningen som ligger mellom oppdragelse og undervisning, når han hevder at: «Gjennomgående kan man si at i jo større grad utstrekning undervisningen systematiseres og intellektualiseres, i jo høyere grad markeres forskjellen på oppdragelse og undervisning; og i jo større utstrekning undervisningen er en del av den vanlige livssituasjon, jo vanskeligere er det å skille oppdragelse og undervisning fra hverandre» (Myhre, 1978, Bd II, s. 42). Med Gunn Imsens (2011, s. 7) definisjon er denne spenningen på mange måter forsvunnet når hun i sin definisjon slår oppdragelse og undervisning sammen, og inkluderer også sosialisering, i en definisjon av pedagogikk som er svært vid når hun skriver at: «Pedagogikk handler om oppdragelse, undervisning og sosialisering i alle aldre og på alle livets områder».

Ifølge Blankertz (1982, s. 31) var ikke det «didaktiske» et eget selvstendig felt i antikkens og middelalderens kultur, men simpelthen trekk ved kulturen som sådan gjennom diktverk og ordspråk. Det er altså først etter opplysningstiden at didaktikken formuleres som et pedagogisk problemfelt. Blankertz får støtte fra kanskje den aller fremste autoritet på didaktikkbegrepets historie, Ingbert Knecht-von Martial. Han hevder at betydningen skriver seg tilbake til «greske Lehrgedichte» «die als Didaskalien bezeichnet warden», men at «[...] der Terminus Didaktik in seiner spezifisch wissenschaftlichen Bedeutung erst zu Beginn des 17. Jahrhunderts anzutreffen ist» (Knecht, 1984, s. 100). I likhet med Blankertz påpeker Knecht at de moderne begrepene *pedagogikk* og *didaktikk* gjensidig konstituerer hverandre: «Mit dem Namen Didaktik ist die Geburt der Pädagogik als eigenständiger wissenschaftlicher Disziplin verbunden» (Knecht, 1984, s. 110). (Se videre Knecht, 1984 s. 111–112.²⁸)

Det som er interessant å lære her, er ikke bare at *didaktikk* og *pedagogikk* gjensidig konstituerer hverandre, men at didaktikkens historie på sett og vis er eldre enn *begrepet* «didaktikk». I den såkalte *tyske didaktiske tradisjon*²⁹, representert av Wagenschein,

²⁸ Vi møter begrepet *didactica* først hos Wolfgang Ratke, som pleide å betegne sitt yrke eller virke som «didacticus» eller bare «den nye lærekunst» (*die neue Lehrart*, Knecht, 1984, s. 13): «Das Wort didactica ist von dem Kreis um Ratke neu gebildet worden. Es war bis zu diesem Zeitpunkt im lateinischen Wortschatz nicht vorhanden» (Knecht, 1984, s. 102). Videre hevder Knecht at det kan presist dateres når begrepet brukes for første gang: «Im Jahre 1613 verfasste Ratkes Mitarbeiter Helwig und Junge eine Darstellung von Ratkes Vorstellungen über die neue Gestaltung des Unterrichts. Sie gaben ihr die Überschrift 'Kurzer Bericht von der Didactica oder Lehrkunst Wolfgangi Ratchii'. Dies ist der erste schriftliche Nachweis für die Verwendung der Terminus didactica» (Knecht, 1984, s. 104). Disse betegnelsene ble tatt videre i bruk blant annet av Comenius og andre som representerte dette «nye yrket». Som Gerhard Michel (1978, s. 14) kaller didaktikken: «Ein neues Beruf: des professionellen Didaktikers, der weder Fachgelehrter noch Schulmeister ist. Seine Aufgabe besteht vielmehr darin, den Prozess des Lehrens und Lernens zu planen, gleichsam den Entwurf dazu zu liefern sowie die Ausführung zu koordinieren und zu überwachen.»

²⁹ Denne termen er hentet fra Gundem og Hopman (red.), (1998), som fremstiller nettopp «den tyske didaktiske tradisjon» som en enhetlig tradisjon. Vi ser også i selve tittelen til Westbury, Hopman & Riquarts (1999) *Teaching as a Reflective Practice: The German Didaktik Tradition* at det argumenteres for en enhetlig tysk tradisjon i denne henseende. Vi kan vel kanskje si at det også finnes en «norsk» didaktikktradisjon. Ifølge *Store norske leksikon* finnes det en «nord-europeisk didaktikktradisjon». Her heter det at: «Begrepet didaktikk brukes i Skandinavia og Europa og tilhører den nord-europeiske didaktikktradisjonen» (Didaktikk, 2017. I *SNL*. Hentet fra <https://snl.no/didaktikk>). I Norge har spesielt arbeidene til Bjørndal og Lieberg (Bjørndal & Lieberg, 1978) med utviklingen av den såkalte didaktiske relasjonsmodell eller «diamantmodellen» vært sentral. Også Torstein Harbo (Harbo, 19966) og Bjørg Gundem (Gundem, 1998) har vært sentrale i dette feltet, og er først og fremst

Derbolav, Spranger, Litt, Klafki etc., er en slik oppfatning av didaktikk utbredt, der didaktikk i sin reneste form ikke er atskilt fra kulturen for øvrig, og der didaktiske problemer egentlig er kulturproblemer (Derbolav, 1957). Dette leder oss over på neste moment i hvorfor vi velger begrepet universitetsdidaktikk.

Det andre momentet består i følgende: Når pedagogikk og didaktikk utspaltes som egne vitensfelt, så er dette på bekostning av at disse problemstillingene forlater vitenskapen som sådan. Før didaktikk ble utspaltet til et eget felt, kan vi si at vitenskapen som sådan ble forstått «didaktisk» eller *som* didaktikk. Som Walter Ongs (1983) studier viser oss, avslører det faktum at de begrepene man bruker om kunnskap, vitenskap eller kunster i universitetenes lange historie, som doktrine (*doctrina* som betyr «undervisning») eller disiplin (*disciplina* som betyr «læring»), viser oss at man ikke skilte mellom kunnskapen og formidlingen eller læringen av den slik vi gjør i moderne tid. Vi kan utfylle Ong på dette punktet og si at også mange av titlene ved universitetet muligens peker på denne opprinnelige enheten, som for eksempel *doktor* og *dosent* – begge av lat. *docere*, «undervise» – og *lektor* – av lat. *lectio*, «forelese». Denne oppfatningen skriver seg ifølge Ong (1983) tilbake til antikkens syn på at filosofien sammenfaller med den formidlingen som foregår mellom lærer og elev.

Denne oppfatningen kommer tydelig frem i Aristoteles' berømte oppfatning i *Metafysikk* (981b), der det sikreste tegnet på kunnskap og visdom er at man er i stand til å lære kunnskapen og visdommen fra seg (Ong, 1983, s. 153). Hvis vi går til Aristoteles' formulering i *Metafysikk*, finner vi nemlig at han bruker termen *διδάσκειν* (*didaskhein*) om

inspirert av den tyske tradisjon. I nyere tid har også Jorunn H. Midtsundstad, Ilmi Willberg og Nils Rune Birkeland gitt avgjørende bidrag til utvikling av feltet (Midtsundstad, Willberg & Birkeland, 2010). Med en viss fare for å komme med sveipende generaliseringer kan vi hevde at den norske didaktikktradisjon skiller seg fra den tyske på flere områder: Den norske tradisjonen har ikke dette nære sambandet med filosofi som den tyske åndsvitenskapelige tilnærmingen har. Videre er den norske didaktikken først og fremst en undervisningsteori i snever forstand knyttet til lærerens virke, fremfor å utgjøre en kulturteori eller kulturkritikk slik den tyske tradisjonen gjør. Endelig har det eksemplariske prinsipp ingen særstilling i den norske tradisjon slik det har i den tyske tradisjon. I den grad det eksemplariske prinsipp i det hele tatt blir adressert, presenteres det ofte som ett kriterium av mange for utvelgelse av undervisningsinnhold. For et forsøk på å etablere en «nordisk pedagogikk», se Midtsundstad & Werler (2011), og for en gjennomgang av norsk didaktisk tenkning og forskning de siste førti år, se Strømnes, Rørvik & Eilertsen (1997).

dette tegnet på kunnskap, slik at det nettopp er undervisningen som gjør at vitenskapelig kunnskap (*episteme*) er knyttet til kunst (*techne*) fremfor blott erfaring (*empeiria*).³⁰

Vi ser her at opprinnelig i vår historie om høyere utdanning er ikke undervisning eller læring noe *ytre* i forhold til faglig kunnskap. Denne enheten av fagkunnskap og didaktikk ligger også til grunn for middelalderuniversitetet ved at selve vitenskapens inndelinger var didaktiske (Ong, 1983). For eksempel var forskjellen mellom dialektikk og grammatikk eller geometri og aritmetikk ifølge Ong at [...] the unit divisions are effective as *units for teaching*» (Ong, 1983, s. 166, min uthevelse).

Det at kunnskap eksisterer så å si som en egen topologi i verden, var ifølge Ong (1983, s. 167) en ganske sen oppfatning, som hviler på en objektivisering av kunnskap kun muliggjort av blant annet oppfinnelsen av trykkekunsten. Gjennom mesteparten av vår utdanningshistorie har det derfor aldri vært slik at vitenskapen eksisterer i sin egen rett, og at det er først når det skal undervises eller formidles, at det oppstår spesifikke «didaktiske» problemer. Som Ong (1983, s. 156 og s. 157–158) videre hevder: «Doctrina is scientia. Teaching something is the same as 'proving' it [...]. Teaching (and thus dialogue, or at least monologue) enfolds science – not the other way around.»

Vi kan derfor på bakgrunn av Ong hevde at didaktikken er på mange måter *høyere utdanning in nuce*:

The 'didactic' which rises to the surface of the textbook tradition at this point is the distillation of the scholastic and humanist heritage, which both transmits this heritage and modifies it [...] The West has given to the world not only universities, but the interests and techniques which go with the university state of mind. *Didactic is thus a kind of quintessence of the university* (Ong, 1983, s. 164. min uthevelse).

Det er interessant å spore denne oppfatningens videreføring i den tyske idealismen og nyhumanismen, som la idégrunnlaget til det moderne universitet. Parolen «dannelse gjennom vitenskap» (*Bildung durch Wissenschaft*) innebærer nettopp at vitenskapen som sådan er dannende (Kristensen, 2007). Det nyhumanistiske utdanningssystem hvilte derfor på en avgrensning der gymnaset skulle være en pedagogisk institusjon, men der universitetet var

³⁰ Originalformuleringen er: «ὅλως τε σημειῶν τοῦ εἰδότος καὶ μὴ εἰδότος τὸ δύνασθαι διδάσκειν ἐστίν, καὶ διὰ τοῦτο τὴν τέχνην τῆς ἐμπειρίας ἡγοῦμεθα μᾶλλον ἐπιστήμην εἶναι.» («In general the sign of knowledge or ignorance is the ability to teach, and for this reason we hold that art rather than experience is scientific knowledge; for the artists can teach, but the others cannot») (Aristot. *Met.* 981b, oversatt, 1933, s. 7).

kjennetegnet nettopp av *pedagogikkens fravær* (Blankertz 1982, s. 132) (Menze, 1975) (vi skal se nærmere på dette i kapittel 2).

Grunnen til at universitetet var en ikke-pedagogisk institusjon, var at a) pedagogikk som oppdragelseskunst innebærer en asymmetrisk ledelse eller disiplinering som strider med universitetsstrukturens fundamentale forutsetning, *egalitet*, og at b) pedagogisk kunnskap innebar en ferdig og faktisk kunnskap til forskjell fra universitetes åpne problemhorisont (jf. det berømte skillet mellom *skoleundervisning* og *universitetsundervisning*, som også Skjervheim (1992, s. 251) fastholder.

Dette skillet mellom en pedagogisk fase og en post-pedagogisk fase i utdanningen, mellom *propedeutikk* og *paideia* (*propedeutikk* er jo bokstavelig talt en *pro-paideia*), skal vi se går gjennom utdanningshistorien som en rød tråd. Grunnen til dette er at høyere utdanning alltid har blitt tenkt på som institusjonalisering av en samværsform av likesinnede og jevnbyrdige. En slik samværsform basert på *uavhengighet* er først mulig etter at pedagogikken har ført barnet ut av dets avhengighet av den voksne.

På bakgrunn av dette skal vi forsøke å oppnå to ting ved å bruke Skjervheim som utgangspunkt til en universitetsdidaktikk. Vi skal forsøke å vise at a) man må trekke grenser for pedagogikken for å kunne sette *universitetsdidaktikk* på begrep. Vi skal derfor på dette punktet gi en dyptgående kritikk av Skjervheims syn på pedagogikk og argumentere for at det Skjervheim skriver om pedagogikkens vesen – nemlig at den er dialektisk, symmetrisk og dialogisk – er feilslått som *pedagogisk* tenkning (kapittel 5). Skjervheims tenkning er ikke «pedagogikk», fordi den forutsetter det den skal forklare; den forutsetter at vi allerede deler en felles verden. Vi skal argumentere for at pedagogikkens hovedfunksjon imidlertid er å *innvie* barn i vår felles verden.

Vi skal dele Skjervheims syn om at menneskets grunnleggende anliggender viser seg i pedagogikkens problemfelt, og at pedagogikken blir et prisme som er i stand til å belyse modernitetens problemer som sådan. Men vi vil vende dette mot Skjervheim selv. Vi skal hevde at det er ytterst viktig å trekke grensene for pedagogikken fordi oppløsningen av disse grensene angår selve fikspunktet i både Arendts og Foucaults modernitetskritikk, hvordan skillet mellom gyldighetsområdene *oikos* og *polis* har kollapset. Skjervheims problematiske oppfatning av pedagogikk, der han ombytter barnets og den voksne plass, blir dermed et tegn på en mangelfull grense mellom *oikos* og *polis*. Konsekvensen er at Skjervheims «pedagogikk» står i fare for å ha autoritets- og tradisjonsnedbrytende konsekvenser. Å kritisere Skjervheims syn på pedagogikk blir derfor viktig ut ifra en positivismekritikk som

Skjervheim *selv* igangsetter. Det er derfor en viktig ambisjon for denne avhandlingen å bidra til den pedagogiske grunnlagsproblematikk ved å trekke grenser for pedagogikken. Eller for å si det på en annen måte: Å vise at å formulere en universitetsdidaktikk *er* å trekke grenser for pedagogikken.

Det andre vi vil forsøke å få frem ved å bruke Skjervheim som utgangspunkt til en universitetsdidaktikk, er at b) man ved å formulere en universitetsdidaktikk begir seg inn i et «felt» som søker å *oppeve* seg selv. Grunnen til dette er at vi ikke skal tenke på didaktikk som et autonomt område, men prøve å føre didaktikk tilbake til vitenskapen som sådan. Dette er riktignok altfor ambisiøst og uoverkommelig for et isolert prosjekt. Derfor er avhandlingens siktemål noe langt mer beskjedent. Det er å gi anstøt til en propedeutikk, et teoretisk fundament som fungerer som et *utkast* til en universitetsdidaktikk. Som vi senere skal komme inn på, kan vi her dra avgjørende innsikter fra den såkalte tyske didaktiske tradisjon, til tross for at vårt siktemål avviker på en rekke punkter fra denne tradisjonens målsetninger. Det er først når vi skriver Skjervheim *ut* av pedagogikken og *inn* i universitetsdidaktikken, vi kan forstå Skjervheims tenkning og dens forbindelse til den tyske idealismen og den greske *paideia* som nettopp dette fundamentet. Det er først da det som er fruktbart, utidsmessig og radikalt ved Skjervheim i dag, kommer til sin rett.

Avhandlingens oppbygning

I kapittel 1. *Skjervheim og pedagogikken som psychagogi* skal vi gå gjennom Skjervheims prosjekt i sin helhet for å komme frem til hva hans forståelse av pedagogikk som *psychagogi* innebærer. Vi gjør dette for å kunne trekke ut de universitetsdidaktiske implikasjonene av hans pedagogiske filosofi. Disse er: a) Universitetet blir en metainstitusjon eller en forbilledlig institusjon for resten av samfunnet, b) *psychagogi* knytter seg til en livsførsel, c) forskning og undervisning sammenfaller, og d) dannelse henger sammen med en totalitetsproblematikk. Vi vil hevde at disse implikasjonene skriver seg inn i et tema som betrakter høyere utdanning som en forening av visdom og veltalenhet. Med dette kommer også de problematiske punktene hos Skjervheim frem som senere skal kritiseres og videreføres. Vi skal blant annet se at Skjervheims begreper om *deltaker* og *tilskuer* er problematiske og kan videreutvikles ved å la dem betegne henholdsvis Arendts revitalisering av *vita activa* og Foucaults revitalisering av *vita contemplativa*.

Kapittel 2. *Foreningen av visdom og veltalenhet – konflikten mellom vita activa og vita contemplativa gjennom historien* forsøker å tegne opp dette temaet som Skjervheim med sin forståelse av pedagogikk som *psychagogi* skriver seg inn i. Dette er et tema som vi har nevnt går fra den greske *enkyklios paideia*, via *septem artes liberales* og slutter med den tyske idealismen. Felles for disse er at høyere utdanning som en forening av visdom og veltalenhet er blitt begrunnet i kosmologi og metafysikk. Denne historien presenteres fordi denne tradisjonen er bakgrunnen til det teoretiske rammeverket bestående av triaden Skjervheim, Arendt og Foucault. Det vil imidlertid bli hevdet, som også Habermas (1974) påpeker, at etter Nietzsches diagnose om «Guds død», er det ikke lenger mulig å begrunne foreningen av visdom og veltalenhet i et slikt kosmisk arkitektur.

I Kapittel 3. *Deltaker: Arendt og revitaliseringen av vita activa* går vi inn på Arendts rehabilitering av *vita activa* gjennom hennes modernitetskritikk og vektlegging av bl.a. dømmekraft og *sensus communis*. Vi skal her koble Arendts prosjekt til begrepet *deltaker*. Formålet med dette kapitlet er å gi en presentasjon av den moderne formuleringen av *vita activa*. Vi skal også her gå inn på og bruke en del plass på å se den intime forbindelsen mellom Arendts beskrivelse av arbeidssamfunnet og fremvekst av den tekniske vitenskap. Denne forbindelsen skal vi særlig ha med oss videre i avhandlingens koda.

I Kapittel 4. *Tilskuer. Foucault og revitaliseringen av vita contemplativa* tegner vi opp Foucaults prosjekt som en modernitetskritikk som har en del fellestrekk med Arendts. Forskjellen er imidlertid at Foucault – gjennom å forstå filosofi først og fremst som en øvelse (*askesis*) – rehabiliterer tradisjonens *vita contemplativa*. Vi skal derfor koble Foucaults begrep til begrepet *tilskuer*. Formålet med dette kapitlet er å presentere en komplementerende del til kapittel 3, slik at vi nå har to *vitae* vi skal bringe med oss videre og forsøke å føye sammen senere i avhandlingen.

Etter at vi har gått gjennom Arendts og Foucaults prosjekter, skal vi i Kapittel 5. *Vurdering og kritikk av Skjervheims pedagogiske filosofi I. Kritikk av Skjervheims syn på pedagogikk* kritisere Skjervheim på bakgrunn av disse to. Vi vil her se den fulle nytten av redegjørelsene vi gjorde i kapittel 3 og kapittel 4. Formålet med dette kapitlet er å bruke den teoretiske fremstillingen av Arendt og Foucault vi gikk gjennom i henholdsvis kapittel 3 og kapittel 4, til å kritisere Skjervheim. Denne kritikken har to deler. Vi skal først her kritisere Skjervheims syn på pedagogikk for å kunne skrive ham *ut* av pedagogikken og *inn* i universitetsdidaktikken.

Deretter skal vi i Kapittel 6. *Vurdering og kritikk av Skjervheims pedagogiske filosofi II. Det praktiske mistak* fortsette vår kritikk av Skjervheim. Vi skal her problematisere Skjervheims pedagogiske filosofi både som utgangspunkt for politikk (*vita activa*) og filosofi (*vita contemplativa*). Etter at vi i kapittel 5 argumenterte for at Skjervheims tenkning ikke er pedagogikk, argumenterer vi her for at Skjervheims tenkning må videreutvikles med bidrag fra Arendt og Foucault for å ikke å gjøre vold på henholdsvis politikk og filosofi som forskjellige gyldighetsområder.

I Kapittel 7. *Deltaker og tilskuer etter «Guds død» – det eksemplariske sub specie ludi* skal vi forsøke å sammenholde Arendts utforming av *vita activa* og Foucaults utforming av *vita contemplativa* gjennom Skjervheim etter «Guds død». Vi skal her ta konsekvensene av de innsiktene vi skrev oss frem til i kapittel 2. Vi skal her se at foreningen av visdom og veltalenhet ikke lenger kan finne sin begrunnelse i kosmologi og metafysikk, men er, som Gadamer (2012) påpeker, utlevert den menneskelige tidslighet og endelighet. Vi skal forsøke å tydeliggjøre dette ved å trekke forbindelser mellom Arendts og Foucaults *vitae* og det eksemplariske og Gadamers begrep om «det skjønnes metafysikk».

Til slutt vil vi i *Koda – mot et utkast til en universitetsdidaktikk* sammenfatte det teoretiske rammeverk denne avhandlingen utgjør. Vi skal ta utgangspunkt i de fire punktene hos Skjervheim fra kapittel 1 (at a) universitetet blir en metainstitusjon eller en forbilledlig institusjon for resten av samfunnet, at b) *psychagogi* knytter seg til en livsførsel, at c) forskning og undervisning sammenfaller og at d) dannelse henger sammen med en totalitetsproblematikk). En koda avslutter ikke bare musikkstykker, men introduserer også ofte nye temaer. Vi vil her derfor forsøke å spørre hvordan et utkast til en fremtidig universitetsdidaktikk kan se ut når den tar utgangspunkt i disse fire punktene hos Skjervheim og videreutvikler dem på bakgrunn av Arendt og Foucault.

Kapittel 1. Skjervheim og pedagogikken som *psychagogi*

Innledning

Som vi så i det innledende kapitlet av avhandlingen, griper Skjervheims oppfatning av pedagogikkens natur tilbake til Platons begrep om *psychagogi* og hans prosjekt om å forene retorikken og filosofien i dialogen *Faidros*. I likhet med Platon skiller Skjervheim mellom en «s sofistisk retorikk» og en «ekte og kunstferdig retorikk», der den ekte retorikken er en forening av retorisk veltalenhet og filosofisk innsikt. Vi så i det innledende kapitlet at Skjervheim (2002, s. 117) hevdet at «[d]en ekte retorikken har to føresetnader: dialektisk metode og kjennskap til sjela sitt vesen. Ein slik retorikk er det Platon kallar *psychagogi*, sjeleleiing utført gjennom ord. Det vi kallar pedagogikk er eit spesialtilfelle av det Platon kallar *psychagogi* [...]».

For å få et grep om hva begrepet *psychagogi* innebærer for Skjervheim, skal vi nå gå inn de to forutsetningene for *psychagogien* eller «den ekte retorikken». Dette er «dialektisk metode» og «kjennskap til sjelas vesen». Vi skal sette disse forutsetningene i forbindelse med Skjervheims øvrige tenkning. Dette innebærer en gjennomgang som gjør rede for og gir et overblikk over Skjervheims samlede prosjekt. Grunnen til at dette er nødvendig, er at skjervheimske begreper som *positivisme*, *dialektikk*, *instrumentalisme*, *deltaker* versus *tilskuer*, *praxis* og *poiesis* m.fl. alle går sammen i et enhetlig prosjekt hos Skjervheim. De graviterer alle rundt den feiltakelsen det er å *objektivere* mennesket.

Den første forutsetningen for *psychagogi*, «kjennskap til dialektisk metode», skal vi gå inn på ved å se på Skjervheims positivismekritikk. Dette er et arbeid som best skrider frem *via negativa*. Med dette menes at vi får et bedre grep om hva dialektikk er, ved å ta for oss en posisjon som nettopp kjennetegnes av *ikke* å være dialektisk, nemlig positivismen. Deretter skal vi tilnærme oss den andre forutsetningen for *psychagogi*, nemlig «kjennskap til sjela sitt vesen», ved å se på det velkjente instrumentalistiske mistaket. Grunnen til denne innfallsvinkelen er at dette mistaket peker mot et mistak som gjelder selve menneskets vesen. Med bakgrunn i Kant misforstår man mennesket som fritt vesen med mennesket som et naturbundet kausalt vesen.

Etter at vi har gått gjennom denne banen er vi forhåpentligvis i stand til å sette på begrep hva Skjervheim mener når han kaller pedagogikk for et spesialtilfelle av *psychagogi*. På bakgrunn av dette skal se at det er i hans *dialektiske dannelsesbegrep* at oppfatningen om at pedagogikk er *psychagogi* kommer klarest til uttrykk, og at Skjervheim – i likhet med Platon – ikke anser *psychagogi* for å være en virksomhet som skal beskrive virkeligheten med «teorier». Den er snarere knyttet til en konkret livsførsel som søker sannheten. Vi skal imidlertid også se at det ligger problemer i Skjervheims oppfatninger av *psychagogi*, som senere skal drøftes i lys av Arendts og Foucaults tenkning.

«Dialektisk metode»

Hva er positivisme?

Den såkalte positivismestriden kan sies å være den mest sentrale teoretiske debatten i Norge i etterkrigstiden. Opptakten var ifølge Slagstad (1976) en kritikk av positivismen først og fremst som en *filosofisk teori*, som startet i Tyskland på 30-tallet, der Frankfurterskolen og den kritiske teori hadde sine glansdager. Positivismestriden ble deretter både i Tyskland og i Norge mer og mer en debatt om human- og samfunnsvitenskapenes teoretiske grunnlag og spørsmålet om hvorvidt objektivitet er mulig innenfor disse (Slagstad 1976).

På slutten av 60-tallet og begynnelsen av 70-tallet fikk debatten politiske følger, der kritikken av positivismen ble formulert som en kritikk av kapitalisme og statlig instrumentalisme (Slagstad 1976).³¹ Det er ingen overdrivelse å hevde at den aller mest markante skikkelsen i den norske positivismestriden var Skjervheim. Pedagogikken ble en viktig kampsone for Skjervheim i positivismestriden, ja, kanskje den viktigste, siden den i selve sitt vesen er en hybrid mellom politisk styringsdisiplin og fri akademisk forskningsdisiplin.

Det er viktig å påpeke at begrepet *positivisme* betegner et mangeartet fenomen for Skjervheim. Ifølge Gilje & Grimen (1992) betegner positivismen hos Skjervheim både en vitenskapsteori, en samfunnsteori, en semantisk teori og en pedagogisk teori. Kritikken av den blir dermed like mangeartet. Skjervheim kritiserer både behaviorisme, marxisme, sosial

³¹ Det var først og fremst innstillingene fra den såkalte *Ottosen-komiteen* (1966–1970) og dens planer for rasjonalisering av universitet og høyskole som var målet for denne kritikken. Se Adorno (1970) og Slagstad (1976) for en bredere oversikt over positivismestriden i henholdsvis Tyskland og Norge.

ingeniørkunst og bedriftsøkonomisk management-tenkning med de samme argumentene (Torjussen, 2011a). Det sies at Skjervheim hele tiden formulerte den samme kritikken, det var bare tiden som forandret seg rundt ham (Sørbø, 2002, s.125).

Grunnen til at kritikken av positivismen har tatt så mange former, er at positivismen utgjør en feiltakelse som for Skjervheim stikker *dypt* i den menneskelige tenkning. Det er derfor helt avgjørende å gå gjennom Skjervheims kritikk av positivismen for å få et grep om hans syn på forholdet mellom pedagogikken og filosofien. La oss derfor se på hva som er essensen i hans positivismekritikk ved å gå nærmere inn på begrepet. Det må her bemerkes at siden Skjervheim formulerte denne kritikken i relativt korte essay som søkte å være treffsikre i en dagsaktuell kontekst, får dette uunngåelig konsekvenser for det akademiske presisjonsnivået i tekstene hans. Som nevnt i det innledende kapitlet er prisen man betaler for å se ting i et større perspektiv, at de fenomenene han kritiserer, ofte blir unyansert og sjablongaktig fremstilt. Når vi derfor i det følgende tar for oss «positivismen», «utilitarismen» eller «marxismen» som sådan, så er det Skjervheims forståelse av begrepene vi forholder oss til.

Selv om positivisme rommer forskjellige retninger som er blitt formulert for å svare på forskjellige utfordringer, har disse likevel en felles kjerne, ifølge Skjervheim. Hvis vi går til etymologien til begrepet «positiv», ser vi at det er avledet av verbet *pono*, som er å «legge», «stille», «sette» eller «fremsette» (Harper, 2017c). Vi kan dermed gi en foreløpig definisjon på positivisme som en objektiv, nøytral beskrivelse av det som står eller er satt «der». Denne definisjonen vil imidlertid ikke føre oss langt, siden den også vil gjelde for Husserls fenomenologi. Husserl ville jo som kjent komme frem til en rent deskriptiv analyse av bevissthetsakter eller bevissthetsinnhold, og har faktisk også halvt spøkende kalt seg selv og hans likesinnede fenomenologer for positivist.³² Foucault har også kalt sitt prosjekt for positivisme, der han går fra en søken etter totalitet, transcendentale begrunnelse og vektlegging av opprinnelser til en beskrivelse av diskurser forstått som rent ytre forbindelser av kroppslige og materielle praksiser.³³

³² Husserls kamprop var i denne henseende «Wir sind die wahren Positivisten!» (Tyradellis, 2005, s. 45).

³³ Som Foucault (1972, s. 125) skriver: «If, by substituting the analysis of rarity for the search for totalities, the description of relations of exteriority for the theme of transcendental foundation, the analysis of accumulations for the quest of origin, one is a positivist, then I am quite happy to be one.»

Det er problematisk og lite intuitivt med en definisjon av positivisme som også inkluderer fenomenologi og poststrukturalisme (tatt for gitt at vi kan kalle Foucault poststrukturalist). Og for å gjøre saken verre, så er en objektiv og nøytral beskrivelse av det som er «der», faktisk også utgangspunktet for både Kant og Hegel. Kant (*KdrV*, oversatt 2005) spør ikke som Descartes om det finnes en ytre virkelighet, eller om det finnes andre subjekter. Kant (*KdrV*, oversatt 2005) begynner ikke med den metodiske tvil, men med det positive faktum: Det finnes en ytre verden og andre subjekter, men hvordan er det *mulig* at dette finnes? Han spør med andre ord etter de transcendentale forutsetningene for at dette er «der».

Likedan med Hegel (1986a) (1999). Etter fortalen og innledningen begynner verket *Åndens fenomenologi* med kapitlet *Den sanselige visshet*, der han tilsynelatende sier seg enig i at filosofien begynner med det som er sikkert og visst for sanseerfaringen (Hegel, 1999, s. 75). Denne oppfatningen drives imidlertid inn i en motsigelse, der Hegel viser for leseren at partikulære sanseerfaringer hviler på universelle og formale begreper som «dette», «her» og «nå» (Hegel, 1999, s. 79).

Vi ser her at det som skiller ovennevnte tenkere fra positivismen, ikke er hvilket utgangspunkt de har, men hvor de går videre derfra. Det sentrale ved positivismen er derfor at den blir *stående ved dette positivt gitte faktum*. Det er dette som er positivismens hovedproblem for Skjervheim (1973), for ved å gjøre dette opphever positivismen seg selv; den er *selvrefererende inkonsistent*. La oss se litt nærmere på dette hva dette innebærer.

Ifølge Hume (1978) finnes det to kilder til gyldig kunnskap. Den ene er formal og *a priori* (logikk og matematikk), og den andre empirisk og *a posteriori*. Den første representerer hva Hume (1978) kaller «relations of ideas», og er sikker, men gir oss ingen ny viten, siden den bare omhandler relasjoner mellom ideer. Den andre kilden gir oss ny viten siden den angår «matters of fact and real existence», men denne er kontingent, og har dermed ikke det sikre fundamentet som den første har (Hume, 1978). Dette er den berømte Humes gaffel,³⁴ og er blitt videreført av den logiske positivismen som et meningskriterium som trekker grenser for hva som kan behandles vitenskapelig, med andre ord et demarkasjonskriterium for vitenskap. Dette hviler på logikeren og matematikeren Gottlob Freges (1892) dictum at en setnings mening er dens sannhetsbetingelser, dvs. at vi forstår en setning først når vi forstår under hvilke omstendigheter den er sann.

³⁴ Dette er ikke Humes egne ord, men innført av Anthony Flew i Flew (1961).

Dette er essensen i den logiske positivismes verifikasjonskriterium, ifølge Skjervheim (1973). Vitenskapen kan derfor bare behandle det som er meningsfullt, og det som er meningsfullt, er bare det som har en sannhetsverdi, dvs. det som er rent formallogisk, eller som kan avgjøres av sanseerfaring (Skjervheim, 1973, s. 17). Dette gjør at lagdelingen mellom vitenskap og filosofi blir som følger: Det er kun empiriske vitenskaper som gir erkjennelse, og filosofien skal samordne og generalisere vitenskapens resultater. I den logiske positivismen blir filosofiens rolle å være en slags husholderske og vokter over dette meningskriteriet.

Men her er det Skjervheim setter inn sine innvendinger. Ifølge både Hume og de logiske positivistene finnes det kun disse to kildene til kunnskap, men ikke noe tredje. Men teorien som innfører dette meningskriteriet, er jo nettopp noe slikt tredje (Skjervheim, 1973, s. 16). Dette peker på et allment problem med selvreferanse som er kjent siden antikken. Utsagn som «alt er relativt», «alt er lokalt», eller «all læring er situert», innebærer selvrefererende inkonsistenser siden de selv må være absolutte, globale og ikke-situerte for i det hele tatt å bli forstått. Hvis alt er relativt, gjelder det også utsagnet «alt er relativt». Men da er det relativt at alt er relativt, følgelig er ikke alt relativt likevel. Eller så kan vi si at alt er relativt, bortsett fra setningen «alt er relativt», men da er heller ikke alt relativt likevel. Uansett vil setningene oppheve seg selv, de «slår seg på munnen», som Skjervheim uttrykker det (Skjervheim, 2002, s. 153).

På bakgrunn av det Skjervheim skriver (1973), kan man tenke seg to løsninger på problemet. Den ene er å skille mellom et *objektnivå* og et *metanivå*. Da kan man si at disse setningene ikke må grunngi seg selv, men at de grunngis av kriterier på metanivå. Dette vil imidlertid bare forskyve problemet når man begynner å spørre etter hvordan man begrunner metanivået. Man kan her introdusere et nytt metanivå, men da har man egentlig bare forskjøvet problemet *ad infinitum*; det blir en uendelig regress. På ett eller annet tidspunkt må man innføre kriterier som begrunner metanivået. Positivisten kan for eksempel si at meningskriteriet er et filosofisk utsagn, som begrunnes etter andre kriterier enn de to som etableres av Humes gaffel. Problemet med dette er at da forsvinner essensen i positivismen. Filosofien går fra å være sekundær til å bli primær. Den går fra å være en husholderske til en instans som *begrunner* vitenskapen; positivismen blir med andre ord *transcendentalfilosofi* (Skjervheim, 1973, s. 18).

Den andre løsningen er at utsagnene også inkluderer seg selv og dermed begrunner seg selv. Egentlig er disse løsningene forbundet med hverandre, for å skille ulike

begrunnelsesnivåer vil til slutt innebære et nivå som til syvende og sist må begrunne seg selv. Problemet for positivismen blir imidlertid at positivismen også her vil gå over til å bli transcendentalfilosofi. Begge tilnæringer viser oss at positivismen uansett er u-begrunnet. Den er *doxa*, mening og tro, ikke *episteme*, sann kunnskap, siden *episteme* betyr bokstavelig «det man står på» (*ἐπίσταμαι*).

Sagt gjennom Marx hevder Skjervheim (2002) at å fastholde ubegrunnede påstander er *ideologi*. For Marx er ideologi størrelser i overbygningen som står i et diskrepant forhold til basis (Marx, 2005a) (se også Skjervheim, 1973, s. 105–106). Dette er knyttet til Marx' (2005a) fremmedgjøringsproblematikk, der overbygningen i det kapitalistiske samfunnet er kjennetegnet av vrangforestillinger eller «prosjeksjoner» som har løsrevet seg fra arbeids- og produksjonslivet.

Skjervheim betrakter imidlertid også marxismen selv som en ideologi, siden den har antatt en dogmatisk form, der marxismen selv holdes utenfor fremmedgjøringsproblematikken.³⁵ Men her ser vi at Skjervheims innvendinger mot positivisme, marxisme og postmodernisme har samme formale struktur. Rent formalt er dette faktisk *samme fenomen*: *doxa* eller ubegrunnethet. Marxismen er ubegrunnet fordi dens analyser ikke gjelder den selv, den må simpelthen aksepteres som dogme. Postmodernismen er ubegrunnet fordi dens relativisme hviler på et ikke-relativistisk grunnlag den ikke selv er klar over. *Episteme* innebærer derfor å innse at disse feiltakelsene har slitt seg fra grunnen de stammer fra, og forsøke å bringe dem tilbake igjen.

Men så kan vi spørre oss hva dette «noe» som ligger til grunn for disse feiltakelsene, er. Antikkens og middelalderens verdensbilder hvilte på Gud som en første årsak og en siste grunn eller et siste forklaringsprinsipp. Både Aristoteles' ubevegde beveger og kristendommens Gud er absolutte, dvs. rent bokstavelig det «forbindelsesløse» (som jo «absolutt» betyr). Etter hvert som filosofien løsrev seg fra teologien, ble denne rollen overtatt av subjektet (Taylor, 1975). Charles Taylor (1975, s. 7) forstår moderniteten som sådan mer eller mindre som det han kaller «det selvdefinerende subjekt» (*the self-defining subject*). Som vi allerede har vært inne på i innledningen av avhandlingen, skal vi gå dypere inn på denne prosessen når vi skal ta for oss Arendts og Foucaults modernitetskritikk.

³⁵ Dette er hva Skjervheim (1992, s. 181) kaller «vulgærmarxisme», altså «ein marxisme utan Hegel og dialektikken».

Skjervheims tenkning befinner seg også innenfor en moderne subjektfilosofi. Skjervheims innvending mot positivismen er at den er «[e]i tenkjeform der tanken har som materiale noko prinsipielt anna enn seg sjølv» (Skjervheim, 1973, s. 16). Men problemet med dette er følgende: «Å sjå noko som objekt, forutset ei syntese i eit subjekt, der dette subjektet ikkje i sin tur kan plasserast innanfor objektsamanhengen att» (Skjervheim, 1973, s. 94). I tråd med en fenomenologisk måte å spørre på er Skjervheim opptatt av det som ligger *forut for* objektkonstitusjon.

Det som ligger til grunn for positivismen (og marxismen og postmodernismen), er med andre ord *det transcendentale subjekt*. Vi må derfor dreie oppmerksomheten fra det som er satt der, til det som fremsetter.³⁶ Skjervheim støtter seg her til både Kant og Husserl. For Kant (*KdrV*, oversatt 2005) er det transcendentale subjektet det som per definisjon ikke kan gjøres til gjenstand for erfaring, siden det går forut for, eller er forutsatt i enhver erfaring siden det gir enhet i bevisstheten. Det transcendentale subjekt er med andre ord det som gir mulighetsbetingelser for at det i det hele tatt kan være erfaring av den ene eller andre gjenstanden. Husserl definerer det transcendentale ego som en «*pōl*» som skaper sammenheng i bevissthetslivet ved at alle bevissthetens bevissthetstilstander orienterer seg mot den (Husserl, 1980).³⁷

Å forstå bevisstheten utelukkende som et materielt fenomen, for eksempel fyrende nevroner eller en viss biokjemisk sammensetning, og å forsøke å redusere den til dette, vil derfor ikke være riktig for Skjervheim, siden nettopp denne reduksjonen foregår *innenfor* bevisstheten (Skjervheim, 1973, s. 160). Men dette betyr heller ikke at vi utelukkende kan forstå bevisstheten som et ideelt fenomen, og redusere bevissthet til dette. Bevisstheten vil

³⁶ Interessant nok er dette mer i tråd med det latinske *pono*, som ikke først og fremst betegner det som er fremsatt, men *selve fremsettingen*.

³⁷ Grimen & Gilje (1992, s. 18) kritiserer Skjervheim for å hoppe mellom Husserl og Heidegger på dette punktet. Både Kant og Husserl tar utgangspunkt i subjektet, som gjør at man da får en privilegert tilgang til seg selv, men andre subjekter blir noe man når frem til via analogislutninger eller lignende. Spørsmålet blir om man da kommer fri fra skeptisisme og såkalte *omverdensproblemer*. Siden Kant og Husserl begge begynner med subjektiviteten, får de dermed problemer med å gjøre rede for intersubjektiviteten. En slik subjektivism er imidlertid blitt kritisert av Merleau-Ponty og Heidegger, som vektlegger at jeget «alltid-allerede» befinner seg i en verden med et like opprinnelig forhold til sine omgivelser og til andre jeg som til seg selv (Heidegger, 2001) (Merleau-Ponty, 2007).

aldri kunne uttømme seg selv som et objekt, uansett hvordan den forstår dette objektet, men vil være ledsaget av en uendelig restproblematikk (Skjervheim, 1973, s. 163).

Vi ser her at det transcendentale subjekt ikke må tolkes substansielt. Det er ingen «ting». Det er kanskje også misvisende å si at det ligger «til grunn», for det leder oss til å tro at vi her har funnet et «fundament». Siden det transcendentale subjekt er det som alltid allerede unndrar seg erkjennelse, er det også det som gjør at mennesket alltid står utenfor seg selv, at det i det hele tatt *eksisterer* (ek-sistens betyr bokstavelig «stå ut» eller «stå utenfor seg selv», se Torjussen, 2011a). Med bakgrunn i eksistensialismen og den tyske filosofiske antropologi (Scheler, Gehlen, Plessner) fastholder Skjervheim derfor mennesket først og fremst som et *prosjekt*, et vesen som forholder seg til sin fortid og fremtid, og til seg selv (Torjussen, 2011a).

Som vi nevnte i det innledende kapitlet, ligger det her en humanisme eller kulturalisme til grunn for Skjervheims tenkning. Dette gjør at denne transcendentale problemstillingen kun gjelder mennesket og menneskets verden som et kulturelt vesen i motsetning til naturfenomener. Skjervheim ser ingen problemer med at objektivismen eller positivismen «kan vera rimeleg nok med omsyn til naturvitskapen» (Skjervheim referert i Mathisen, 1997, s. 195). Positivismen er dermed kun et problem når naturvitenskapenes betraktningssmåte overføres til studiet av mennesket (Mathisen, 1997, s. 195). Vi skal senere se at dette skaper problematiske punkter hos Skjervheim som angår ikke bare hans tenkning som subjektfilosofi, men også hans oppfatning av skillet mellom *episteme* og *doxa* (se kapittel 6 og kapittel 7).

Det Skjervheim (2002, s. 42) vil oppnå ved å sette dette skillet mellom natur og kultur, er å vise at det nettopp er *refleksjonen* som er det spesifikt menneskelige. Dette er også grunnen til at Skjervheim hele tiden griper tilbake til antikken i sin tenkning. Ifølge Skjervheim var det nettopp grekerne som først oppdaget refleksjonen, og med den *friheten* (Skjervheim, 2002). Som vi så i det innledende kapitlet, hevder Skjervheim (2002, s. 29): «Det første som må veljast, er sjølv å ta valet. Det var med grekarane den viljen til sjølv å ta sitt val og ikkje blindt fylgja sedvanen, dukka opp i vår historie.» Skjervheim støtter seg her til Hegel (referert i Skjervheim, 2002, s. 29): «Die Orientalen wissen es noch nicht, dass der Geist oder der Mensch als solcher an sich frei ist; weil sie es nicht wissen, sind sie es nicht [...] In den Griechen ist erst das Bewusstsein der Freiheit aufgegangen, und darum sind sie frei gewesen [...]».

På bakgrunn av Skjervheim og Hegel kan vi kanskje si at med Platon og filosofiens fremvekst gikk grekerne fra en *tragisk* oppfatning av frihet – der frihet som resultatet av en kamp mellom samfunns- og naturkreftene og individet, mellom forening og splittelse og mellom det universelle og partikulære ikke kunne tenkes uavhengig av bystaten – til å oppdage friheten *an sich*.³⁸

For Skjervheim er det refleksjonen som gjør at mennesket ikke har en fiksert essens, men er hva det er gjennom sin selvfortolkning. Dette er en fortolkningsprosess som er uten ende (Gilje & Grimen, 1992, s. 10) (Torjussen, 2011a). Konsekvensen av dette blir at menneskets lodd blir at frihet betales med at vi aldri helt kan «kjenne oss selv», *γνώθι σεαυτόν* (*gnothi seauton*), som innskriften på orakeltemplet i Delfi sier. Men om selvfortolkningen konstituerer det menneskelige, er det likevel slik at ikke alle selvfortolkninger er gjennomførbare på en konsistent måte i første person (Gilje & Grimen 1992, s. 11). I lys av et slikt krav om konsistens hevder Skjervheim (1992, s. 157) at all sann tenkning begynner med *selvgrunngivning*. Det er derfor «kjennskap til dialektisk metode» er så avgjørende, for tenkning som reflekterer seg selv inn i objektsammenhengen, er dialektisk. Med andre ord: Når vi går inn på en utlegning av det transcendentale subjekt, ledes vi inn i dialektikken.

Hva er dialektikk?

Dialektikk er et problematisk og ofte misforstått begrep. Det er et av de mest brukte filosofiske begreper, samtidig som det er et av de mest upresise. Det blir svært ofte brukt simpelthen som synonymt med «vekselvirkning», og ofte utelukkende som triaden tese-antitese-syntese når det gjelder Hegels og Marx' oppfatning av den.³⁹ Dette er ikke uriktig, men det er, som vi skal se, bare delvis dekkende. Som Skjervheim (1996, s. 106) påpeker, stammer begrepet fra det greske verbet *διαλέγεσθαι* (*dialegesthai*), og betegner en samtale mellom to personer. Det er vanskelig å angi begrepets eksakte opprinnelse, men Skjervheim (1996, s. 106) har en interessant betraktning når han hevder at de greske tragediene på mange

³⁸ Hegels forhold til tragedien er imidlertid mer komplisert enn vi kan gjøre rede for her. Ifølge Peter Szondi (2002, s. 16) viderefører Hegel simpelthen tematikken fra tragedien i sin filosofi når han hevder: «In Hegel [...] the tragic and the dialectic coincide.» Se også Billings (2014) for en behandling av samme tema.

³⁹ Ifølge Gustav E. Mueller (1958) er imidlertid Hegels dialektikk som en slik triade ikke mer enn en «legende».

måter utgjør dialektikkens begynnelse. Skjervheim hevder at siden mennesket for grekerne var «seende», dvs. gjennom refleksjonen forholder seg til sin eksistens, setter ikke skjebnen seg blindt gjennom. Mennesket står derfor alltid i den fristelsen å forsøke å mestre skjebnen, å bli sin skjebnes herre. Men mennesket har alltid bare en delvis situasjonsforståelse, vi ser aldri hele bildet, og følgelig vil skjebnen alltid til slutt overliste det overmodige mennesket, jf. antikkens begrep om *hybris* (Skjervheim, 1996, s. 106).

En annen måte dialektikken kommer til uttrykk på, er i forholdet mellom del og helhet. Det er dette Hegel griper tilbake til i sin *Phänomenologie des Geistes* (1986a). Dette verket består av momenter som skrider dialektisk fremover i stadig mer gjennomreflekterte former og skikkelser (Østerberg, 1999). Det som driver dialektikken fremover for Hegel (1986a), er *negativiteten*, altså indre motsetninger i momentene som oppstår fordi hvert moment har pretensjoner om absolutt kunnskap, men likevel er bundet av et partikulært perspektiv (Kojève, 1980) (Taylor, 1975) (Østerberg, 1999). For Hegel dras altså tenkningen alltid mot totalitet, samtidig som den alltid er situert i et partikulært perspektiv som aldri ser hele bildet.

Det er derfor Hegel (1986a, s. 24) som kjent hevder at «sannheten er helheten» (*das Wahre ist das Ganze*). Dette finner vi i Hegels begrep om «fornuftens list» i hans historiefilosofi, der historien som totalitet alltid glipper unna for de enkelte aktørene *innenfor* historien, det være seg Cæsar eller Napoleon (Hegel, 1986b). *Phänomenologie des Geistes* kan forstås som åndens samtale med seg selv. Men denne samtalen skrider ikke oppbyggelig og harmoniserende frem. Hegel er hele tiden tro mot den sokratiske oppfatningen av dialektikk som, ifølge Skjervheim (1996, s. 103), «[...] vanligvis [er] uten endelig løsning og ender ofte opp i aporier. Den er en form for negativ dialektikk».⁴⁰ Slik sett skrider dialektikken negativt frem ved å vikle seg inn i *aporier* (*ἀπορία*, gr. «utveisløshet») og begrensninger. Men samtidig som den dialektiske prosessen stanger mot grenser, så overskrides disse grensene. Dette er paradoksalt nok samme prosess. Ifølge Hegel (1986c) er å støte på en grense det samme som å overskride den.

Et annet viktig element i dialektikk er *bevegelse*. I tillegg til at tragedien som sjanger har gitt opphav til dialektikken, regnes også Zenon med sine bevegelsesparadokser også ofte som dialektikkens far, ifølge Skjervheim (1996, s. 104). Ifølge Skjervheim ville Zenon vise med paradoksene sine at man enten måtte akseptere bevegelse eller kontradiksjonsprinsippet, man kunne ikke godta dem begge på samme tid (Skjervheim, 1996, s. 104). Men dermed ser

⁴⁰ Grunnen til at dette er på bokmål, er nok at teksten er skrevet sammen med Nils Gilje.

vi at den bevegelsen vi finner i dialektikken, står i et spenningsfylt forhold til *språket*, som har en tendens til å fryse verden fast i begreper med et skinn av tidløshet.

En følge av dette blir at dialektikk derfor ikke helt adekvat kan beskrives. Dialektikk må *vises*. For eksempel er gjennomgangen av positivismen på s. 36–40 i dette kapitlet dialektisk. Det positive ble satt som et utgangspunkt, så ble forutsetningene for dette reflektert inn i sammenhengen, hvorpå det viste seg at positivismen ble drevet inn i sin motsetning, transcendentalfilosofien. Det er viktig å påpeke at dialektikk ikke er en «metode». Skjervheim uttrykker seg upresist når han sier at *psychagogi* har «kjennskap til dialektisk *metode*» (min uthevelse) som en forutsetning. Dialektikk er nemlig ikke et redskap man kan velge å bruke som man vil. Sentralt for Hegel og den tyske idealismen er at dialektikk ikke er noe man kan ha et slikt «ytre» forhold til, men er knyttet til selve livets bevegelse. I avhandlingen *Ideologianalyse, dialektikk, sosiologi* (1973) vil Skjervheim vise oss dette ved å gripe tilbake til Hölderlin i hans *Hyperion*:

Det er to ideal i vår eksistens. Ein tilstand med det største einfelde, kor våre behov stemmer overeins med seg sjølv, med våre krefter og med alt som vi står i samband med, *gjennom naturen si organisering*, utan vår medverknad; og ein tilstand av høgaste danning, kor det same ville finne stad ved uendeleg mangearta og forsterka krav og krefter, gjennom *organiseringa som vi sjølve er i stand til*. Den eksentriske banen, som mennesket gjennomgår, i det ålmene og det einskilde, frå eit punkt (det meir eller mindre reine einfelde) til det andre (den meir eller mindre fullenda daninga), ser ut for å vera, *i sine vesentlege retningar* den same støtt (Skjervheim, 1973, s. 99, mest sannsynlig Skjervheims egen oversettelse av *Hyperion*).

Skjervheim hevder at Hegel trekker opp denne banen i sin *Phänomenologie des Geistes*. Dette er ikke som «ei ubrotten utvikling i naturen» (Skjervheim, 1973, s. 99). Banen er eksentrisk fordi «den inneheld negativiteten og negasjonen som eit moment i seg sjølv» (Skjervheim, 1973, s. 99). Med *eksentrisk* menes her at det er en størrelse som forholder seg til seg selv (*eksentrisk* betyr som kjent bokstavelig «utenfor sentrum»), og har de samme kjennetegn som de ovennevnte begrepene *refleksjon* og *eksistens*). Vi ser forbindelsen mellom Hegel og Hölderlin i Skjervheims lesning av Hegels estetikkforelesninger:

Å gå gjennom denne prosessen av motsetnader, motseiingar og løysing av motseiingane, er det høgare privilegiet til levande naturvesen. Det som ut frå seg sjølv er og blir *berre* bekreftande, er og blir utan liv. Livet går gjennom negasjon og denne si smerte vidare, og er først bekreftande gjennom utryddinga av motsetnadene og motseiingane (Hegel referert i Skjervheim, 1973, s. 100, mest sannsynlig også Skjervheims egen oversettelse).

Med utgangspunkt i dette vil positivismen derfor være «berre bekreftande», og dermed «utan liv». For Skjervheim er det nettopp refleksjonen som skiller oss fra dyrene, og som gjør oss til mennesker. Som Skjervheim (2002, s. 42–43) sier:

Berre dyra lever ureflektert inn i si verd, og inn i ei verd som ikkje er merkt av refleksjonen. [...] Dyra er ein del av naturen, dei står problemlause inn i den store natursamanhengen. Dei er tilpassa si verd. [...] Men difor er heller ikkje mennesket naturleg tilpassa til si verd, tilpassinga er for mennesket alltid eit spørsmål og eit problem.

Vi ser her sterke likheter mellom Skjervheim og Jon Hellesnes' (1999) dikotomi mellom *danning* og *tilpassning*. Hellesnes tar for seg det sosialpsykologiske begrepet *sosialisering* og hevder at denne kan gå i disse to retningene. Med «tilpassning» mener Hellesnes (1999, s. 25) at «menneska blir sosialiserte på plass i samfunnet; dei blir øvde opp til å godta – utan spørsmål – dei rammene dei til ei kvar tid eksisterer og arbeider innanfor». Danning er på den annen side for Hellesnes (1999, s. 25) «ei form for sosialisering som verkar utviklande på evna til å reflektere over desse rammene og føresetnadene deira; den utviklar dømmekrafta, fornufta og den individuelle autonomien».

Som vi nevnte i det innledende kapitlet, krever det å kunne problematisere samfunnets enkelte funksjoner for Hellesnes at man evner å problematisere samfunnet som *totalitet*. («I eit samfunn som har eliminert daninga, vert samfunnet som totalitet ikkje problematisert, og eit slikt samfunn er totalitært» (Hellesnes, 1992, s. 80)). Selv om Skjervheim i større grad har en eksistensialistisk eller fenomenologisk forankring og Hellesnes en sosiologisk og marxistisk (se spesielt Hellesnes, 1975), er det likevel slik at for dem begge er menneskets verden i motsetning til dyrenes et åpent intersubjektivt felt der man ikke kommer unna valget og friheten. Og grunnen til at mennesket ikke kan friksjonsløst tilpasses sin verden slik dyrene kan, er at den menneskelige frihet aldri kan gripes som et simpelt foreliggende *faktum* (Torjussen, 2011a).

Vi ser her at det er en nær forbindelse mellom det Skjervheim skriver om det transcendentale subjekt, selvbevissthet, eksistens og dialektikk. Dette er begreper som betegner vesenstrekk ved selve de menneskelige grunnvilkår, og har dermed konsekvenser for moral og mellommenneskelige forhold. For Platon er dialektikk uløselig forbundet med samtalen eller dialogen, og som vi skal se, er dialogen for Skjervheim ikke bare et sannhetssøkende medium, der man stiller seg inn under skillet mellom *episteme* og *doxa*, men også et *moralsk prinsipp* som styrer menneskelig livsførsel. (Vi skal i kapittel 6 gå inn på problemene ved dette.)

Begrepe *episteme* og *doxa* er knyttet til Skjervheims begrepssondring mellom *overbevisning* og *overtalelse*.⁴¹ De er derfor (som vi skal gå nærmere inn på senere) både epistemologiske og etiske prinsipper på samme tid. Siden dialektikk retter seg mot overbevisning, og ikke overtalelse, har den som forutsetning at man forholder seg til samtalepartneren som et subjekt i en felles søken etter sannheten. Det er derfor Skjervheim så treffende sier: «Alt vit kan ikkje vera i eitt hovud» (Skjervheim referert i Sørbø, 2002, s. 303). Ifølge Skjervheim mister man da tilgangen til sannheten når man betrakter den andre som et objekt man kan styre eller manipulere, dvs. når man begår hva Skjervheim kaller «det instrumentalistiske mistaket». Med bakgrunn i Kant bestemmes både epistemologien og etikken i hva som er menneskets særegne konstitusjon. Eller sagt med andre ord: Å begå det instrumentalistiske mistaket er det samme som å vise manglende «kjennskap til sjela sitt vesen».

«Kjennskap til sjela sitt vesen»

Hva er det instrumentalistiske mistaket?

Skjervheims begrep om «instrumentalisme» er nært knyttet til hans begrep om «objektivisme» og «objektivering». Når man behandler noe som et instrument, behandler man det ifølge Skjervheim som et objekt eller en ting, og vice versa, når man behandler noe som et objekt, behandler man det som et instrument eller et redskap. Begrepet *objektivisme* (*Objektivismus*) stammer fra Husserl, der det å være objekt bare er en måte blant andre væremåter (Østerberg, 1997, s. 105). Et objekt (lat. *ob-iectum*, «kastet foran/mot») er derfor noe som står foran eller mot oss, og er følgelig noe annet enn oss selv (Østerberg, 1997, s. 105). Dette blir tydeligere når vi ser at begrepet om objektivering er nært knyttet til Skjervheims etter hvert så berømte skille mellom *deltakar* og *tilskodar*.

Jeg har tatt dette opp tidligere i Torjussen (2011a). Her gikk jeg inn på at man som menneske qua språklig vesen kan tilnærme seg den andre på to ulike måter for Skjervheim – som *påstand* og som *faktum* (Torjussen, 2011a, s. 150). Skjervheim gir et eksempel som etter

⁴¹ Som Skjervheim (2002, s. 112) skriver: «Å overtala andre forutset eit subjekt/objekt-forhold. Den andre er eit objekt som gjennom overtalingskunsten skal manipulerast slik retorikaren ynskjer. Men eit slik subjekt/objekt-forhold er òg eit herre/knekt-forhold. Difor seier òg Gorgias uttrykkeleg at gjennom talekunsten kan ein gjera seg sjølv til herre og andre til knektar.»

hvert er blitt mye sitert, hvor en person i en samtale hevder: «Levekostnaden kjem til å gå endå meir opp» (Skjervheim, 2002, s. 20). Å forholde seg til dette utsagnet som en *påstand* vil si å forholde seg *forstående* til den andres ytringer. Man lar seg *engasjere* i personens problem ved at man glemmer både seg selv og den andre når man sammen vender oppmerksomheten mot et felles saksforhold (Skjervheim, 2002, s. 20). Dette er å være *deltaker*, der det er en treleddet relasjon mellom saksforholdet, den andre og meg (Skjervheim, 2002, s. 20).

Å forholde seg til den andre som et *faktum*, derimot, vil innebære å overse det saksforholdet vedkommende refererer til, men simpelthen konstatere som faktum at vedkommende hevder dette (Skjervheim, 2002, s. 21). Her stiller man seg ifølge Skjervheim *utenfor* den andres problem. Man tar her rollen som *tilskuer*. Det blir her en toleddet situasjon, «den eine inni den andre som kinesiske øskjer» (Skjervheim, 2002, s. 21): Jeg står i en relasjon til mitt saksforhold, som et faktum for meg, og mitt saksforhold blir den andre i relasjon til sitt saksforhold, uten at vi bringes sammen av det tredje, nemlig saken selv, dvs. hvorvidt levekostnaden faktisk kommer til å gå mer opp. Fremfor å forstå og å delta i den andres verden er man snarere som tilskuer interessert i å *forklare* dette faktum ved å lete etter *årsaker* som ligger bak.

Det sentrale for Skjervheim er ikke at det å være tilskuer og å forholde seg selv til andre som faktum i seg selv automatisk er et problem eller et moralsk overtramp. Det sentrale for Skjervheim er at å være engasjert i hverandres verden er den *primære* måten mennesker omgås hverandre på. Å forholde seg til andre som tilskuer er derfor en parasittisk måte å forholde seg til andre. Det er noe vi gjør enten når kommunikasjonen bryter sammen, eller ved at vi foretar en (mer eller mindre) bevisst anstrengelse for å oppfatte den andre slik. Å være tilskuer til den andre forutsetter dermed at vi alltid-allerede står i en deltaker-relasjon til den andre som på en eller annen måte er blitt suspendert.

Det er imidlertid problemer heftet ved Skjervheims begrepsdikotomi.⁴² Skjervheim bruker begrepene inkonsekvent. I begynnelsen av essayet *Deltakar og tilskodar* blir skillet

⁴² Det er flere som kritiserer Skjervheims begrepsdikotomi deltaker–tilskuer. Steinar Mathisen (1997, s. 185) utfordrer «[...] at skillet mellom deltaker og tilskuer er absolutt nødvendig [...]», og viser at det ikke er en «absolutt motsetning» siden å være tilskuer også er en måte å delta på (jf. tilskuere på en fotballkamp *deltar* nettopp *som* tilskuere). Av nyere dato problematiserer også Otnes, Østerberg og Mjaatvedt (2014) skillet mellom deltaker og tilskuer. Innvendingene til disse er imidlertid på meget tynn faglig is, noe som bekreftes

mellom påstand–faktum, og begrepet *engasjement* i første omgang satt til å kun gjelde den menneskelige, kommunikative virkelighet. Skillet omfatter med andre ord ikke relasjonen mennesket har til sin omverden som sådan. Med dette menes at Skjervheim ikke lar begrepsdikotomien omfatte ikke-menneskelige fenomener slik som naturfenomener. (Dette er jo den natur–kultur–spaltningen som ligger til grunn for Skjervheims tenkning, og som også er et problem, noe vi skal komme inn på senere).

Siden vi kun befinner oss i en menneskelig språklig virkelighet, ligger det derfor hos Skjervheim ganske tydelige normative føringer bak dette skillet. Det å være tilskuer er *som regel* en negativ og fremmedgjort posisjon hos Skjervheim, og det å være deltaker er positivt ladet. Men mot slutten av essayet bruker Skjervheim begrepene i en litt mer utvidet betydning. Her er vi ikke lenger utelukkende innenfor menneskelig kommunikasjon når Skjervheim (2002, s. 34) snakker om «den absolutte tilskodar»:

Det har i filosofien alltid vore ein tendens til å oppfatta subjektet som ståande utanfor sitt objekt og som tilskodar til objektet. Tenkjer vi oss dette subjektet idealisert, får vi den absolutte tilskodaren, som ser alt *sub specie aeternitatis*. Nå har som kjent Spinoza hevda at godt og vondt, stygt og vakkert er distinksjonar som vert borte under æva sin synsvinkel, og Hegel hevda at der er det ikkje tale om *enten* – *eller*. Det som Kierkegaard gjer, er å streka under at vi eksisterer ikkje utanfor tida, vi er endelege i vår eksistens, og vi kan ikkje stilla oss utanfor som om vi var tidlause, spesielt kan vi ikkje stilla oss utanfor oss sjølv.

Her retter tilskueren seg til verden som sådan, siden han «ser alt *sub specie aeternitatis*», og ikke bare til andre mennesker i en kommunikativ praksis. Her heter det altså at denne rendyrkede tilskuerposisjonen er en umulig posisjon, for vi kan ikke stille oss utenfor oss selv. Det ser vi på bakgrunn av følgende tekststykke: «*Ein kan prinsipielt ikkje objektivere seg sjølv. Eg kan rettnok sjå på meg sjølv som eit faktum, men det inngår ikkje i dette faktum som eg ser eller kontaterer, at eg ser og konstaterer*» (Skjervheim, 2002, s. 22). Dette har vi belyst tilstrekkelig i dette kapitlet når vi har behandlet Skjervheims syn på det transcendentale subjekt og den uendelige restproblematikk som følger av dette. Men at vi ikke kan *objektivere* oss selv, betyr ikke at vi ikke kan være *tilskuere* til oss selv og vår verden. Tvert imot: En konsekvens av at mennesket ikke er et objekt eller en ting blant andre ting, er at vi *alltid-allerede er tilskuere til oss selv*. Vi er både deltakere og tilskuere til våre liv samtidig. En

av Andreas H. Hvidsten (2015), som med rette spør om disse i det hele tatt har forstått det vesensmessige ved dette skillet, og dermed det vesensmessige ved Skjervheims prosjekt som sådan.

konsekvens av menneskets ek-sistens eller ekstatiske natur vil jo være at vi *alltid er utenfor oss selv*.

Denne motsigelsen blir tydeligere hvis vi vender oss til Skjervheims essay *Oppleving og eksistens* (2002). Her betoner Skjervheim mennesket som et transcendent vesen der livet er et problem. Et motstykke til dette er Nietzsches «siste menneske», som er en karikatur av det veltilpassede menneske som ikke opplever livet som et problem. Dette mennesket opplever ikke livet som et problem fordi det «[...] ikkje lenger går ut over seg sjølv, men [...] har sett seg sjølv som ein ting mellom andre ting, innestengt i seg sjølv [...]» (Skjervheim, 2002, s. 44). Men problemet her er jo nettopp et menneske som *ikke* er tilskuer til seg selv. Det er dette som er det objektiverte menneske. Selvfølgelig har Skjervheim rett når han sier at vi ikke er tidløse eller kan stille oss utenfor verden som sådan. Men med disse påstandene treffer ikke Skjervheim den dobbelthetsproblematikken som eksistensialismen og fenomenologien bygger på, nemlig at mennesket *både* er innenfor og utenfor seg selv, og dermed *innenfor* og *utenfor* verden på samme tid. Denne eksistensialistiske kjensgjerningen er formulert av Henry David Thoreau (2008, s. 129) på en pregnant måte:

Vi er ikke fullstendig bundet av vår natur, men kan enten være tømmeret som driver med strømmen, eller Indra som betrakter det hele fra oven. [...] Jeg kjenner meg selv bare som et menneskelig vesen, som arenaen – så å si – for tanker og følelser, og erkjenner at en viss dobbelthet gjør at jeg kan betrakte meg selv fra samme avstand som jeg betrakter andre. For uansett hvor intens en opplevelse er, så er jeg meg bevisst tilstedeværelsen av en kritisk side av meg, som på en måte ikke oppleves som en del av meg, men som en tilskuer som ikke deltar i opplevelsen, men biter seg merke i den, og som ikke er mer enn den er deg.

For Skjervheim er altså tilskuer som regel en fremmedgjort og avmektig posisjon. Men vi kan legge til at det å være deltaker uten å være tilskuer også er en *ukritisk* posisjon. Man er som Hellesnes (1999, s. 25) hevder, simpelthen *tilpasset* sin verden. Så selv om det å være tilskuer er en parasittisk posisjon på deltakeren som posisjon, kan vi likevel innvende mot Skjervheim at den er like «opprinnelig», i den forstand at den springer ut av selve den kjensgjerning at mennesket er et vesen som forholder seg til seg selv. Tilskuerposisjonen er, med Skjervheims ord, en del av «sjela sitt vesen».

Grunnen til at vi stresser dette poenget, er at vi drister oss til en oppfatning at deltaker og tilskuer på mange måter springer ut av dette grunnleggende ontologiske forhold hos mennesket. Det er på bakgrunn av dette vi vil argumentere for *vita activa* og *vita*

contemplativa som livsførsler som vektlegger henholdsvis en deltakerposisjon og en tilskuerposisjon.

Man kan dermed ikke fastholde at objektivering som sådan er noe moralsk suspekt. Det er heller ingen holdepunkter for at Skjervheim mener dette. Da sammenblander man begrepene «objektivering» og «objektivismen» (Torjussen, 2011b, s. 151). Det Skjervheim først og fremst kritiserer, er «objektivismen», dvs. når man absolutterer objektiveringen og fastholder *ob-iectum* som en primær fremtredelsesform.

Dette er essensen i «det instrumentalistiske mistaket» (Skjervheim, 2002, s. 130–137). Innenfor pedagogikken innebærer dette mistaket at «[ein] [misforstår] pedagogisk praksis som teknikk, det vil seia pedagogiske handlingar vert tolka etter modell av tekniske handlingar» (Skjervheim, 2002, s. 130). Det er viktig å påpeke at dette ikke er et ontologisk skille, men et *analytisk* (Skjervheim, 2002, s. 136). Det er derfor ikke slik at det er visse handlinger som i seg selv er instrumentalistiske. Skjervheims skille er vanskelig å forstå hvis man ikke er klar over at han baserer seg på Kants skille mellom mennesket som et fritt, intelligibelt vesen, som er et mål i seg selv, og mennesket som et naturbundet, kausalt vesen, med middeleksistens. Dette er «sjela sitt vesen» for både Kant og Skjervheim.

Kants dualisme er også analytisk, ikke ontologisk eller topologisk, ifølge Skjervheim (1973, s. 133). Med dette menes at mennesket for Kant ikke består av to ulike substanser, en sjel som har bolig i en kropp, eller noe lignende. Som Skjervheim (1973, s. 133) påpeker, er «natur» for Kant summen av *Erscheinungen* som kommer empirisk til syne ut ifra lovmessige sammenhenger. Siden menneskelige handlinger også er noe som kommer empirisk til syne, kan vi dermed si at dette blir en dualisme som gjelder både for den teoretiske fornuft og den praktiske fornuft hos Kant. Slik sett er det en isomorfi mellom Kants teoretiske og praktiske filosofi. Begge kan sies å begynne med det empiriske, erkjennelsevesnen med sansning og den moralske evnen med maksimer. Men ingen av dem kan *reduseres* til dette. For både den rene teoretiske fornuft og den rene praktiske fornuft er faktisk empirisk kunnskap om mennesket irrelevant, ifølge Kant (*GMS*, oversatt 1997) (*KdV*, oversatt 2005) (*KdpV*, oversatt 2007). Den transcendentale strukturen ved både epistemologien og moralen blir aldri berørt av noe *innenfor* denne strukturen. Vi har allerede sett hvilke konsekvenser dette får for den teoretiske fornuft. Noe kan bare være objekt for et subjekt, mens subjektet er transcendentalt ved at det alltid-allerede står utenfor objektsammenhengen.

På bakgrunn av Skjervheims tenkning kan vi derfor hevde at positivismen kun har blikk for å forstå mennesket som et naturbundet, kausalt vesen. Den klarer ikke å se at

mennesket som et fritt, intelligibelt vesen er en *forutsetning* for å forstå mennesket på denne måten. Men dette gjelder også for den praktiske fornuft. Det er den samme asymmetrien som ved den teoretiske fornuft. Mennesket som mål i seg selv er primært, det er konstituerende for å se mennesket som middel. Hvordan vet man så dette? Dette kommer frem gjennom det kategoriske imperativ, de maksimene som kan universaliseres til å bli allmenne naturlover (Kant, *GMS*, oversatt 1997) (Kant, *KdpV*, oversatt 2007). Man kan godt si at det kategoriske imperativ betegner det som er godt eller sant i seg selv, og at det dermed er det «absolutte», siden det er «forbindelsesløst».

Skjervheim (2002, s. 135) peker på at det finnes handlinger og forordninger som ikke bare ikke kan universaliseres, men som har som *forutsetning* at de ikke blir universalisert. Dette betyr at de er handlinger som *opphever seg selv* hvis de universaliseres. Skjervheim (2002, s. 136) gir et eksempel på dette i *Det instrumentalistiske mistaket*: Å bruke «velkalkulerte strategiar» med basis i psykologi på elever har som forutsetning at elevene ikke gjør dette tilbake. Praksisen hviler på elevenes naivitet, der de ikke gjennomskuer handlingenes doble bunn. Hvis elevene gjennomskuer dette, og ikke bare blir bevisste de velkalkulerte strategiene som ligger bak, men selv begynner å bruke slike mot lærere, vil lærernes strategier miste sin effekt siden de tærer bort grunnlaget de hviler på, nemlig å behandle mennesker som mål i seg selv (se Skjervheim, 2002, s. 136 for en gjennomgang av dette resonnementet).

En annen måte Skjervheim (2002, s. 61) uttrykker essensen i det instrumentalistiske mistaket på, er at det består av en sammenblanding av de aristoteliske kategoriene *praxis* og *poiesis*.⁴³ Vi skal gå nærmere inn på disse begrepene senere. Her skal vi nøye oss med å fastslå at det instrumentalistiske mistaket for Skjervheim er kort sagt å ikke innse at *praxis* er en forutsetning for *poiesis*. *Praxis* er menneskelig samhandling ut ifra allmenngyldige normer, og disse er *autoteliske*, sitt eget formål (Skjervheim, 2002, s. 61). Målestokken for *praxis* blir dermed ikke hvorvidt resultatet sammenfaller med formålet. Målestokken er sannhet og godhet, rett og slett. Skjervheim gir et eksempel på dette, der det mest pregnante bildet på dette er rettssaken:

⁴³ Skjervheim bruker riktignok ikke disse begrepene i *Det instrumentalistiske mistaket*, der han skiller mellom «praktiske» og «pragmatisk» handlinger, men de uttrykker dypest sett det samme. Det berømte skillet mellom *praxis* og *poiesis* trekkes opp i essayet *Etikken og dagleglivet sin moral* (Skjervheim, 2002, s. 53–66)

Om ein vert innkalla som vitne i ei rettssak, handlar ein ikkje rett om ein ordlegg seg slik at vedkomande som står for retten vert dømd, heller ikkje om ein vitner slik at han vert frikjend; ein handlar rett når ein er *sannferdig*, og med det er alt sagt (Skjervheim, 2002, s. 62).

Dette gjør at det kan være rimelig å oppfatte dialektikken som modell for all menneskelig praksis hos Skjervheim. En rettssak har også en agonistisk karakter der ulike interesser kjemper mot hverandre. Her blir sannheten et kampprodukt som overskrider de enkelte perspektiver, jf. Hegels «das wahre ist das Ganze». Slik sett blir det ikke bare en nær forbindelse mellom academia og retten (som dialektiske), det virker nesten som om alt menneskelig samvær, i hvert fall i offentligheten, har form som en intellektuell, akademisk eller filosofisk samtale for Skjervheim. Som vi skal se, er det nok derfor Skjervheim anser universitetet eller academia for å være en forbilledlig institusjon for samfunnet som sådan, siden universitetet kan være garant for en fri og sannhetssøkende offentlig samtale. I denne henseende innvender Georg Johannesen mot Skjervheim at «[Skjervheim] er alltid på same tidlause seminar med Vossakorv» (Johannesen referert i Sørbø, 2002, s. 268).

Ved å betone det praktiske som primært og universelt gyldig deler Skjervheim Kants oppfatning at den praktiske bruk av fornuften er primær i forhold til den teoretiske. Dette gjør at det instrumentalistiske mistaket blir et mistak som viser seg på mange forskjellige felt. Å redusere *praxis* til *poiesis* er noe Skjervheim hevder pragmatismen og positivismen gjør i filosofien, utilitarismen i etikken og instrumentalismen i pedagogikken. Men dermed ser vi at positivisme som teoretisk posisjon og utilitarisme som praktisk og etisk posisjon faktisk er *en og samme feiltakelse*. Utilitarismen begrunnes i nytte, dvs. et middel til å oppnå noe annet enn seg selv. I siste instans er denne ubegrunnet når man spør: Hva er nytten av nytte? Både positivismen og utilitarismen, som fastholder *poiesis* som det primære, er ubegrunnede posisjoner som opphever seg selv.

La oss gå tilbake til utgangspunktet for dette kapitlet. Vi ønsker å vise at Skjervheim med sin pedagogiske filosofi griper tilbake til et ideal for høyere utdanning som innebærer en forening av visdom og veltalenhet. Vi har hevdet at det er hans oppfatning av pedagogikk som en type *psychagogi* som uttrykker dette, og vil derfor i dette kapitlet brette ut hva som ligger i Skjervheims forståelse av pedagogikk. Vi holder derfor følgende sitat som helt sentralt i vår behandling av Skjervheim: «Den ekte retorikken har to føresetnader: dialektisk metode og kjennskap til sjela sitt vesen. Ein slik retorikk er det Platon kallar *psychagogi*, sjeleleing utført gjennom ord. Det vi kaller pedagogikk er eit spesialtilfelle av det Platon kallar *psychagogi* [...]» (Skjervheim, 2002, s. 117).

Etter denne gjennomgangen av positivismen og det instrumentalistiske mistaket som vi nå har gjort, kan vi derfor si at vi har tilstrekkelig med «kjennskap til dialektisk metode» og «kjennskap til sjela si vesen» til nå å gi oss i kast med i «den ekte og kunstferdige retorikken». Som nevnt er dette *psychagogi*, slik Skjervheim forstår begrepet. Vi nevnte i innledningen til dette kapitlet at Skjervheims oppfatning av pedagogikk som *psychagogi* kommer klarest til uttrykk i hans dialektiske dannelsesbegrep. Vi skal derfor nå se hva som ligger i dette.

Skjervheims dialektiske dannelsesbegrep

Skjervheims begrep om dannelse må forstås nettopp på bakgrunn av den dialektiske tenkemåten som gjennomsyrer hele hans tenkning. Denne ligger også til grunn for strukturen i essayet *Eit grunnproblem i pedagogisk filosofi*. Her foretar han en gjennomgang av to uholdbare posisjoner i pedagogikken, kalt «pedagogikk som påvirkning» og pedagogikk som «fri vokster». Skjervheim opphever dem deretter i en hegeliansk forstand i en tredje dialektisk posisjon.

Skjervheims skille er på mange måter en variant av den klassiske motsetningen mellom *formatio* og *cultura*. Dette er en motsetning mellom lærersentrert versus barnesentrert pedagogikk, hvor den pedagogiske aktivitet effektueres henholdsvis av en ytre instans, læreren (*formatio*) eller av en indre instans, eleven (*cultura*) (Solerød, 2005, s. 59). Å forstå pedagogikk som påvirkning utenfra innebærer å se på eleven som et passivt materiale som skal formes etter visse forhåndsdefinerte målsetninger. Dette perspektivet er ifølge Skjervheim basert på en teknisk mål-middel-modell. Pedagogikk som «fri vokster» derimot, innebærer å betrakte edukanden ikke som et formbart, passivt materiale, men en aktiv instans som utvikler seg fritt etter sin egentlige natur når man fjerner de ytre hindringene for denne utviklingen. Disse to retningene har også en tendens til å representere forskjellige metaforiske rammeverk. Pedagogikk som påvirkning har ofte et mekanistisk menneskesyn, og pedagogikk som fri vokster har ofte et biologisk menneskesyn, der den pedagogiske virksomhet har *vekst* som en grunnleggende kategori for (Torjussen, 2011a).

Selv om dette er analytiske begreper, kan også disse retningene knyttes til empiriske størrelser eller faktisk eksisterende bevegelser og fenomener. Skjervheims essay er skrevet i 1965, og det er utvilsomt behaviorismen og dens framtrede posisjon Skjervheim først og

fremst sikter til med betegnelsen «pedagogikk som påvirkning». Betegnelsen «fri vokster» sikter nok på sin side til den progressive pedagogikken med utspring i Rousseau.⁴⁴

Det som er felles for begge disse posisjonene, er at de på sine ulike måter representerer en «manglende kjennskap til sjela sitt vesen». Hvis vi ser litt nærmere etter, ser vi faktisk at pedagogikk som påvirkning og pedagogikk som «fri vokster» er ulike varianter av det samme problem. De skiller seg ved at de vektlegger henholdsvis læreren eller eleven som pedagogikkens gravistasjonspunkt, men felles for dem er at de begge utgjør en toleddet relasjon mellom læreren og eleven. Slike toleddede relasjoner utgjør en manglende kjennskap til sjelens vesen fordi man forveksler menneskets sanne natur, som er å være et fritt, intelligibelt vesen som er et formål i seg selv, med et objekt, et kausalt vesen med middeleksistens.

Men dermed representerer ikke bare disse toleddede relasjonene «manglende kjennskap til sjela sitt vesen», men også en «manglende kjennskap til dialektisk metode». En treleddet relasjon vil innebære en relasjon mellom lærer og elev som er formidlet gjennom noe tredje. Dette tredje er hva Skjervheim (2002, s. 109) med utgangspunkt i Hans Wagner kaller *Die geltungstheoretische Differenz*. Dette er skillet mellom *episteme* og *doxa*, og betegner saken selv eller rett og slett sannheten. Denne tredje veien innebærer en syntese mellom «påvirkning» og «fri vokster». Som Skjervheim (2002, s. 109) selv sier det:

Hjå Platon, som gjennomgåande i den klassiske filosofien, er alternativet påverknað – fri vokster formidla gjennom eit tredje. Dette tredje er det ein med Hans Wagner kan kalla 'die geltungstheoretische Differenz'. Som døme på 'die geltungstheoretische Differenz' kan ein ta skiljet mellom *episteme* og *doxa*, mellom rett innsikt og berre meiningar. Denne differensen ligg hjå Platon til grunn for skiljet mellom retorikk og dialektikk.

Det er nettopp en slik formidling via et tredje ledd som er dialektisk. Påvirkningen «utenfra» og veksten «innenfra» blir underlagt en hegeliansk *Aufhebung*, der man både blir påvirket av noe utenfor subjektet, samtidig som dette er i harmoni med noe «indre» i subjektet. Kategoriene «indre» og «ytre» er ikke uttømmende, men oppheves av tredjeleddet, saken, eller den gyldighetsteoretiske differens. Derfor er dette også, som vi var inne på i det innledende kapitlet, *psychagogi* som en forening av retorikk og filosofi for Skjervheim.

⁴⁴ Ifølge Skjervheim (2002, s. 107) går «fri vokster [...] attende til Rousseau». Han bruker riktig nok ikke termen «progressiv pedagogikk» eller «reformpedagogikk», men den «frie utviklingspedagogikken» (Skjervheim, 2002, s. 108)

Grunnen til dette er at *psychagogien* innebærer både retorikkens veltalenhet og påvirkningskraft (som man i tradisjonen betegner som *fronesis*, *prudencia* eller *eloquentia*) og filosofiens innsikt og visdom (*sofia* eller *sapientia*) på samme tid (vi skal gå nærmere inn på dette i kapittel 2).

Å forplikte seg til denne gyldighetsteoretiske differensen, forstått som en sontring mellom *episteme* og *doxa*, innebærer derfor at man forplikter seg til det bedre argument. Det er her sterke sammenfall mellom Skjervheim og Habermas (1995). De vil begge hevde at når noen kommer med et bedre argument eller en bedre begrunnelse, er det en logisk tvang som er forankret i vår felles fornuft og vårt felles språk som gjør at en rasjonell person må tilslutte seg dette argumentet for ikke å være irrasjonell eller uredelig (Torjussen, 2011a, s. 160).

Det er nettopp denne avgjørende vektleggingen av dialektikk eller saken selv som gjør at Skjervheim kan sies å representere hva Lars Løvlie (1984) kaller en *saksorientert dialogpedagogikk*, til forskjell fra en personorientert dialogpedagogikk. Ifølge Atle Måseide (2007) er Skjervheim ofte blitt misforstått på dette punktet og omfavnet av progressive pedagoger som vil erstatte fagstoffet i skolen med innholdsløs og empatisk samtale (vi skal senere i kapittel 5 problematisere Skjervheims oppfatning av hva pedagogikk er). Det er nettopp dette dialektiske dannelsesbegrepet og Skjervheims forståelse av pedagogikk som *psychagogi* som knytter ham til den tyske idealisme og den greske *paideia*-tradisjonen. Vi nevnte i det innledende kapitlet av avhandlingen at det mest fruktbare ved Skjervheims pedagogiske filosofi kan sentreres rundt fire punkter som kan fungere som et grunnlag for en universitetsdidaktikk. La oss derfor se nærmere på disse.

Fire universitetsdidaktiske implikasjoner av Skjervheims syn på pedagogikk som psychagogi

De fire punktene som vi trekker ut av Skjervheim og som vi skal bygge videre på i denne avhandlingen, er som vi har nevnt:

- a) at universitetet blir en metainstitusjon eller en forbilledlig institusjon for resten av samfunnet
- b) at *psychagogi* knytter seg til en livsførsel

c) at forskning og undervisning sammenfaller

d) at dannelse henger sammen med en totalitetsproblematikk

Disse fire punktene overlapper og glir over i hverandre på en rekke områder. La oss gå inn på hvert av disse punktene.

1) Universitetet som en forbilledlig institusjon eller en metainstitusjon

Skjervheims vektlegging av den frie, kritiske og sannhetssøkende samtale vi har tatt for oss i dette kapitlet (jf. treleddede relasjoner), gjør at universitetet blir en viktig – eller kanskje *den viktigste* – slagmark for Skjervheim. Vi var inne på dette i det innledende kapitlet av avhandlingen. Grunnen til dette er at Skjervheim på mange måter kan sies å forstå nettopp universitetet som *institusjonaliseringen* av denne samtalen. Det er derfor kanskje ikke tilfeldig at Skjervheim gjennom hele sitt virke fra 60- tallet til 90-tallet stadig forsvarte universitetet og de humboldtske universitetsidealer mot hva Sørbo (2002) kaller «antifilosofien» i alle dens former. Det er hovedsakelig i tekstene *Ideologi og universitetsreform* (teksten er opprinnelig fra 1969, men inngår i Skjervheim, 1996) og *Om den akademiske fridomen* (i Skjervheim, 1992) at Skjervheim presenterer sitt syn på universitetet.

Som vi har nevnt, kritiserte Skjervheim på 1960-tallet innstillingene til Ottosenkomiteen. Disse innstillingene innebar startskuddet for den moderne masseutdanning når de blant annet foreslo å administrere universitetslivet utenfra ved å innføre faste tidsrammer på studiene (Omholt, 1995). På 70-tallet kritiserte Skjervheim særlig de universitetspolitiske konsekvensene av marxistenes samfunnsvisjoner (Hellesnes, 1997, s. 274–275). På 1980-tallet, derimot, oppdaget Skjervheim at det var «ei heilt anna gruppe enn venstreradikalarane som var verkeleg farleg for samfunnet» (Hellesnes, 1997, s. 275). Dette var «jappe-liberalismens teori for omlegging av organisasjonane, arbeidsordningane og styringsmåtanane» (Hellesnes, 1997, s. 275), eller «høgre-jakobinarane», som Skjervheim (referert i Hellesnes, 1997, s. 276) også kalte dem.

Sørbø hevder at ved fremveksten av postmodernismen⁴⁵ ble bedriftsøkonomien den styrende horisont. Dette gjorde at man innførte målstyring (MBO eller *Management by Objectives*) på en rekke samfunnsområder der dette hittil hadde vært fremmed (det er hovedsakelig i teksten *Målstyring er av mange slag*, i Skjervheim, 2002, at dette blir tatt opp). Som vi så i forrige kapittel, er det nettopp denne utvidelsen av den økonomiske rasjonalitet Skjervheim (1997, s. 179) kaller «bedriftsøkonomanes semantiske imperialismen». Vi kan derfor si det går en rød tråd gjennom oppgjøret med behaviorisme og positivistisk pedagogikk og kampen mot Ottosen-komiteen på 1960-tallet og debatten rundt innføring av målstyring på universitetet på 1990-tallet.

Hva er så kjernen i Skjervheims syn på universitetet? Ifølge Skjervheim skal ikke universitetet bare levere god utdanning, men stå som *modell* for samfunnslivet (Sørbø, 2002, s. 294). Grunnen til dette er at omgangsformen man finner i *akademia* kan tjene som et forbilde for resten av samfunnet. Denne omgangsformen er en felles søken etter sannheten, og er derfor en aktivitet som skiller seg fra aktivitetene som foregår i skolen:

Å studera er [...] noko heilt anna enn å gå på skule; når det gjeld akademiske studium er *Lehr- und Lernfreiheits-* prinsippet grunnleggjande. Dette føreset vidare einsemd og fridom, men og stadig høve til å drøfte problema med likesinna, det vil seia med andre som er på leiting etter sanninga for si eiga skuld (Skjervheim, 1992, s. 251).

Skjervheim vil forsvare *Lehr- und Lernfreiheits-*prinsippet og det tilhørende *Einsamkeit und Freiheit* slik vi finner det hos Humboldt og den tyske idealismen. Dette prinsippet innebærer at akademikere har en rett og et privilegium til å undervise og å forske om det de måtte ønske, og at studenter har på sin side den samme frihet i sine studier (Humboldt, 2006a).⁴⁶ Dette er ofte prinsipper som kan misforstås som en ensidig nødvendighet av isolasjon fra samfunnet og andre mennesker. Prinsippene innebærer riktignok dette aspektet der det er nødvendig, men det avgjørende moment for både *Lehr- und Lernfreiheits-*prinsippet og *Einsamkeit und Freiheit* er først og fremst frihet fra ytre inngripen, enten fra staten eller andre interessenter

⁴⁵ Ifølge Sørbø (2002, s. 293) kom mange av disse jappe-liberalistene fra ytre venstre. Grunnen til at de kunne foreta denne kuvendingen, var ifølge Aarnes at når marxismen ikke var sann, så kunne ikke noe annet være sant heller.

⁴⁶ «Da diese Anstalten ihren Zweck indes nur erreichen können, wenn jede, soviel als immer möglich, der reinen Idee der Wissenschaft gegenübersteht, so sind Einsamkeit und Freiheit die in ihrem Kreise verwaltenden Prinzipien» (Humboldt, 2006a, s. 194).

(Fuchs, 1963) (Kristensen, 2007). Prinsippene er med andre ord først og fremst formuleringer av *autonomi*.

Men Skjervheims hovedanliggende i *Om den akademiske fridomen* er å vise at *Lehr- und Lernfreiheits-* prinsippet er et *universelt* prinsipp som ikke nødvendigvis er knyttet til den tyske idealismens filosofi. I denne henseende tilbakeviser Skjervheim (1992, s. 251) to innvendinger mot at Humboldt-universitetet skulle være foreldet og irrelevant for det moderne samfunn. Se også Sørbo, 2002, s. 296):

Den første innvendingen hevder at universitetsmodellen ikke lenger passer på det moderne masseuniversitet, siden studentrekrutteringen er langt større enn det arkitektene bak Universitetet i Berlin kunne forestille seg. Innvendingen er altså at rent kvantitative grunner taler imot *Lehr- und Lernfreiheits-*prinsippet som organisasjonsprinsipp i masseutdanningens tidsalder. Ved å henvise til Schleiermacher mener Skjervheim at dette argumentet imidlertid er feilslått. Som Skjervheim (1992, s. 252) poengterer, er universitetet ifølge Schleiermacher en mellomstasjon mellom gymnaset/skolen og akademiet. Kunnskapen i skolen er på sett og vis dogmatisk ved at den foreligger som noe faktisk og ferdig, mens kunnskapen i akademiet er uavsluttet og blir uavlatelig problematisert. Hvis vi anlegger dette perspektivet på universitetet, tillater det ifølge Skjervheim at institusjonen kan ha mer skolemessig undervisning på lavere nivå, og reservere den akademiske frihet for alvor på høyere grad samtidig. Dette gjør at den akademiske frihet likevel kan være både organisasjonsprinsipp og regulativ idé for institusjonen som helhet. Universitetet kan dermed være autonomt selv om det har visse «skoleaktige» komponenter (Skjervheim, 1992, s. 252) (Sørbo, 2002, s. 296).

Den andre innvendingen mot Humboldt-universitetet Skjervheim (1992, s. 251) tar opp, er at det står og faller på kjerneideene i den tyske idealismen. Se også Sørbo, 2002, s. 296). Dette tilbakeviser Skjervheim (1992, s. 252) ved å henvise til John Searle, som med utgangspunkt i talehandlingsfilosofi – altså en helt annen filosofisk tradisjon enn den tyske idealisme – likevel fastholder de humboldtske idealer. Den argumentasjonsformen som utgjør kjernen i det humboldtske universitet sammenfaller med – eller kanskje til og med er en forutsetning for – det frie og åpne samfunn. Skjervheim deler med andre ord den oppfatning som blant andre Robert K. Merton og Karl Popper representerer, der det er en forbindelse mellom vitenskapens og politikken etos.⁴⁷ De kommunikative forholdene som ligger til

⁴⁷ For en redegjørelse av forbindelsene mellom vitenskap og politikk i denne henseende, se Gilje (2011b) og Gilje & Grimen (2005).

grunn for det humboldtske universitetet spesielt, betegner derfor forhold i samfunnet generelt. Som Skjervheim (1992, s. 253) selv skriver:

Universitetet er ein institusjon mellom andre i samfunnet, men òg samtidig ein sentralinstitusjon, ein metainstitusjon der alle moglege slags oppfatningar vert kontinuerleg over- og etterprøvde. På den måten er den akademiske fridomen ikkje berre ei verkeleggjering av den generelle yringsfridomen i samband med ei spesiell form for yrkesutøving, men den akademiske fridomen er ein garanti-instans for den generelle åndsfridommen i eit samfunn.

Akademisk frihet er derfor ikke en slags «holdning» eller en del av «bedriftskulturen» ved et universitet, det er et helt nødvendig organisasjonsprinsipp (Skjervheim, 1992, s. 254). Siden universitetet på mange måter blir en legemliggjøring av den frie fornuft og dens uhindrede søken etter sannheten, kan det ikke administreres utenfra uten at det går på akkord med selve institusjonens *raison d'être*. På samme vis kan heller ikke det åpne, demokratiske samfunn styres av ytre målestokker. Både universitetet og det åpne demokratiske samfunn må derfor ha selv-refleksiviteten som utgangspunkt. For Skjervheim blir dermed et angrep på det åpne og autonome universitet også et angrep på det åpne og autonome samfunn.

Emile Durkheim (2006) har gjennom sine forelesninger om universitetets historie vist at det inntil 1800-tallet aldri har vært noen arkitekter eller teoretikere som står bak universitetet. Det har aldri vært noen Comenius, Rousseau eller Pestalozzi for universitetet som har utkastet et program eller eksplisert prinsippene for institusjonen. «All this part of our academic history was merely the very slow, very gradual development of one single idea» (Durkheim, 2006, s. 179). For fra dets begynnelse gjelder det for universitetet: «It was comprised of hundreds of teachers and thousands of students, all engaged in a single enterprise and bound by the same rules» (Durkheim, 2006, s. 161). Universitetet ble derfor aldri regulert av noen ytre prinsipper, men et uuttalt indre prinsipp om å søke sannheten.

På bakgrunn av dette kan vi derfor kanskje si at universitetets «styringsprinsipp» blir paradoksalt nok den form for ikke-styring som oppstår organisk og spontant ved den spesifikke omgangsformen man fra antikken har betegnet som *σχολή* (*skhole*). Hans Ebbing (2010, s. 22) har betegnet *skhole* som «tid som er fri og frigjort fra verdens krav og som muliggjør et fritt og frigjort forhold til kravene og til verden». Og videre: «Situasjonen av skholé åpner nettopp for en verdensfern skolastikk som et nødvendig moment i all ekte vitenskap: en logisk forfølgelse av ideene (hypotesene) for ideenes egen skyld til deres konsekvente slutt – en frihet til å utprøve ideene og avdekke deres sanne, innebygde logikk om enn aldri så verdensfern» (Ebbing, 2010, s. 28).

Å styre universitetet etter målstyring innebærer derfor for Skjervheim å innføre et kunstig og abstrakt skille mellom form og innhold siden universitetets anliggender styres *utenfra*. Den akademiske friheten blir med dette «sett under formyndarskap» (Skjervheim, 1992, s. 254). Schleiermacher (1808) advarte allerede ved universitetets spede begynnelse mot faren for skolegjøring, *Verschulung*, som en åpenbar fare for det frie universitet.⁴⁸ Igjen må vi påpeke at universitetsproblematikken ikke bare betegner problemer interne for academia, men viser til problematiske trekk ved samfunnet som sådan for Skjervheim. Som Skjervheim (1996, s. 44) skriver:

Det intellektuelle universet er eit ope univers, og kvar generasjon må sjølv definera situasjonen for seg sjølv. Men difor kan ein heller ikkje ta utgangspunkt i byråkratisk fastlagde studieplanar, for det ville vera å foregripa dei løysingane som den nye generasjonen skulle gjeva seg i kast med, i praksis ville det føra til at ein konserverer dei problemstillingane og problemløysingane som er etablerte. [...] Studiegangen er ikkje lineær, fordi eit ungt menneske si utvikling ikkje er lineær. Å studera inneber ein risiko for at ein for kortare eller lengre tid går seg vill i problema, at ein kastar bort ein del tid, som det heiter.

Dannelse som denne «eksentriske banen» Skjervheim finner hos Hölderlin, er nettopp noe som ikke kan foregripes med allerede fastlagte mål. Å fastlegge mål for studier er derfor for Skjervheim å lukke dannelsesprosessen og å forstå den i analogi av fremstillingen av et produkt.

Det er ikke urimelig å hevde at denne skolegjøringen av universitetet Schleiermacher advarer mot, er blitt enda mer fremtredende etter Kvalitetsreformen.⁴⁹ Studiene ved universitetet har nå ikke bare fastlagte tidsrammer, men også læringsutbyttebeskrivelser og obligatorisk oppmøte. Bernt Hagtvet (2010) går så langt som å kalle dagens universiteter «pølsefabrikker».

Det er skrevet svært mye om kommodifisering av kunnskapen, akademisk kapitalisme og den nye kunnskapsøkonomien. Vi skal ikke gå inn på alt dette her, men bare påpeke en

⁴⁸ Angående dette skriver Schleiermacher (1808, s. 148): «Verderblich, wenn die Universitäten ihrerseits jenes Vorgeben wahr machen und in der Tat nur fortgesetzte Schulen werden.» Men også for Humboldt står universitetet gjennom selve sin konstitusjon konstant i fare for å degenerere gjennom *Verschulung*. Som Menze (1975, s. 321) skriver om Humboldts universitetsidé: «Die Universität muss also von ihm daran gehindert werden, sich selbst durch Verschulung abzuschaffen.»

⁴⁹ Det er også påfallende at dagens studenter omtaler universitetet som «skolen», noe de aller fleste som er tilknyttet et universitet i Norge i dag må ha fått med seg. I denne henseende, se Jakobsen (2017).

tendens som går i stikk motsatt retning fra det både Skjervheim og grunnleggerne av universitetet i Berlin holdt for et sentralt prinsipp. Der disse anser universitetet som et forbilde eller noe som går forut for samfunnet ved at resten av samfunnet skal strekke seg etter det, har universitetet nå slått om og i større grad inntatt en *reaktiv* rolle ved å skulle svare på behov eller etterspørsel fra samfunnet (Vabø & Høstaker, 2005) (Maassen, 2012).⁵⁰

Vi kan derfor si at Skjervheims bekymringer har fått enda større aktualitet i dag. Hans oppfordring skrevet i 1969, som vi tok for oss i det innledende kapitlet, gjelder derfor fremdeles: «Det som trengst, er ei grundig og omfattande drøfting av prinsippa for eit fornuftig universitetssystem, og her må ein nødvendigvis ta utgangspunkt hjå teoretikarane som grunnla Humboldt-universitetet» (Skjervheim, 1992, s. 254). Når Skjervheims tenkning fastholder at universitetet både er én institusjon blant andre og en sentral- eller metainstitusjon, fastholder han nettopp universitetet som et ideal. Vi vil i denne avhandlingen forstå dette idealet som en forening av visdom og veltalenhet, eller med andre ord foreningen av konflikten mellom *vita activa* og *vita contemplativa*. I avhandlingens koda skal vi undersøke om vi kan bygge videre på Skjervheims oppfatning i denne henseende, og forsøke å tenke universitetet som a) en eksemplarisk retorisk offentlighet og b) et sete for kontemplativ vitenskap.

2) *Psychagogi* som knyttet til livsførsel

En annen universitetsdidaktisk implikasjon av Skjervheims tenkning er at det han kaller *psychagogi*, vil være knyttet til en livsførsel som oppstår av *skhole*. Skjervheim bestrider dermed på sett og vis Habermas' (1974, s. 20) påstand at «[d]en innsikt at utsagns sannhet i siste instans er bundet til intensjonen om det sanne liv kan ikke lenger bevares på filosofiens ruiner». Siden dialektikk for Skjervheim handler om selvgrunningning og totalitet, vil pedagogikken og filosofien ikke bestå i å fremsette teorier som søker å beskrive virkeligheten på en korrekt måte. Dette vil bare føre til antinomier og aporier. Som Skjervheim (1992, s. 94) sier selv: «Ein teori som skal omfatta alt, seg sjølv inklusive, er antinomisk. [...] Slike

⁵⁰ «The state [had] an active role in forming and controlling society, while in the current situation, it is society that is the source of legitimacy for public services. [...] Public services are seen not so much as an extension of the government's interests in relation to the population; rather they are supposed to gain legitimacy for their existence of the 'needs' of the same population» (Bleiklie & Henkel (red.), 2005, s. 234).

antinomiar kjem ein opp i når refleksivitet kjem inn i bildet.» En konsekvens av dette er at all sann tenkning er dialektisk, antinomisk og aporetisk for Skjervheim. Som vi skal se, oppstår antinomier og aporier når den filosofiske og pedagogiske diskurs løsrives fra den levde erfaring, fra en *konkret livsførsel*.

Vi husker fra innledningen at i tysk klassisk filologi blir termen *psychagogi* brukt om filosofi som en livsførsel og en terapeutisk virksomhet. Dette er en tradisjon som i stor grad er gått tapt i våre dager, der vi anser vitenskapen som en fragmentert virksomhet underlagt en industriell arbeidsdeling. Men ifølge Hadot (1995) er denne tradisjonen ikke fullstendig borte. Man kan kanskje med utgangspunkt i Hadot si at filosofihistorien hele tiden har hatt en understrøm. Filosofi som livsførsel har blitt ivaretatt av filosofer som har hatt et heller løst forhold til stat og samfunn, men som også har vært å finne på universitetene. Hadot (1995, s. 33) nevner her Abelard, renessanshumanistene Petrarca og Erasmus, Montaigne, Descartes, Spinoza, Goethe, Schopenhauer, Nietzsche, Marx, Bergson, Wittgenstein og Foucault. Disse blir imidlertid ofte i kommentarlitteraturen feilaktig fremstilt som systembyggere, eller i hvert fall filosofer som har søkt å *beskrive* verden med sine ulike teorier.

For å vende tilbake til Skjervheim, er det rimelig klart at vi også kan regne Skjervheim som en av disse «livsførselsfilosofene». Som vi har vært inne på i det innledende kapitlet, betrakter ikke Skjervheim filosofi simpelthen som en teoretisk og profesjonell aktivitet man bedriver på universitetet, men noe som nedfeller seg i et levd liv. I det hele tatt er *visdom* et sentralt begrep for Skjervheim, siden hele den problematikken der positivismen, empirismen, pragmatismen og utilitarismen anklages for ikke å være tilstrekkelig gjennomreflekterte, faktisk er knyttet til visdom og filosofi som livsførsel. Skjervheim (1992, s. 156) skriver i denne henseende: «Det første steget på veien til visdom er å innsjå at refleksjonen ikkje let seg eliminera, og med det heller ikkje refleksjonen sitt resultat, filosofien.» Og videre: «Det første kravet ein difor må stilla til ein filosofi som gjer krav på å vera sann, er at han klarar å gjera greie for sjølve refleksjonsproblematikken» (Skjervheim, 1992, s. 157).

Denne refleksjonsproblematikken innebærer dermed å reflektere sitt eget liv og sin egen konkrete eksistens inn i den filosofiske (og pedagogiske) problematikken. Som Skjervheim (1992, s. 158) fortsetter: «Å forlanga at den sjølvrefererande inkonsistensen i eit system skal eliminerast, er det same som å *krevja samsvar mellom liv og lære*» (min uthevelse). At filosofi er en livsførsel, blir også adressert *eksplisitt* ulike steder i hans forfatterskap. I teksten *Filosofi og livsvisdom* refererer Skjervheim (1992, s. 153) til Heidegger, som hevder at begrepet *livsfilosofi* er en tautologi, omtrent som «plantebotanikk».

Skjervheim (1992, s. 158) sier også om Platon at det er «[i]kkje berre spørsmål om rein teoretisk innsikt, og rein fornuft, men om eit *liv* i innsikt og fornuft i motsetning til eit liv i skuggeverda». Skjervheim sier også i essayet *Økologi og normalpolitikk* at styrken i stoikernes argumentasjon er i deres livsførsel, og at det er dette han holder for å være «det mest imponerende ved stoikarane» (Skjervheim, 1996, s. 217).

Men kanskje det sterkeste argumentet for at Skjervheim har dette perspektivet på filosofi, er faktisk hans egen livsførsel. Jeg vil hevde at det i denne henseende er tre personer i Skjervheim. Den *akademiske*, som skriver systematiske avhandlinger (*Objectivism and the Study of Man* og *Ideologianalyse, dialektikk, sosiologi*), den *folkelige*, som skriver essay til et bredt publikum, og den *praktiserende filosof*, som vektlegger filosofi som en muntlig praksis. Jeg er ikke gammel nok til å ha noen personlig befatning med Skjervheim, men via annenhåndsinformasjon vet jeg at det var gjennom seminarene det egentlige filosofiske arbeidet ble utført, spesielt gjennom seminarer over Platons dialog Gorgias. (Se Songe-Møller, 1997 for en beskrivelse av Skjervheims seminarer.) Ifølge Vigdis Songe-Møller fikk de ulike seminardeltakerne utdelt dialogens roller før de leste dialogen sammen. Som hun beretter: «Ikke bare gjennom levendegjøring, eller dramatisering, av Platons tekst, men også gjennom direkte dialog med oss ville han formidle det han anså som dialogens hovedbudskap» (Songe-Møller, 1997, s. 57).

Både Slaattelid og Gilje og Grimen sammenlikner Skjervheim med Sokrates. Som Gilje & Grimen (referert i Slaattelid, 1997, s. 67) skriver: «Han er som ein klegg som både irriterer og vekker motstand på den intellektuelle agora. I samtalar og essay, som ofte har ein polemisk brodd, tvingar han samtalepartneren til ettertanke og refleksjon». Som Slaattelid (1997, s. 68) påpeker, ble også Sokrates sammenliknet med en klegg i *Forsvarstalen* 30e. I biografien om Skjervheim vektlegger Sørbø (2002, s. 304–307) også dialogen eller samtalen som en slags livsgjerning hos Skjervheim.

Det er nemlig vektleggingen av dialogen som et livsideal som er hovedgrunnen til at flere drar analogier mellom Skjervheim og Sokrates. Ifølge Hadot viser skikkelsen Sokrates at det nettopp var *dialogen* som var den filosofiske askesis *par excellence*. Om dialogen sier Hadot (1995, s. 20): «Every spiritual exercise is dialogical insofar as it is an 'exercise of authentic presence' of the self to itself, and of the self to others.» Dermed er *meditasjon* og *dialog* nært knyttet til hverandre. Meditasjon var for grekerne «the practice of dialogue with oneself» (Hadot, 1995, s. 91). «To dialogue with oneself, is to struggle with oneself» (Hadot, 1995, s. 20). Det er blant annet på bakgrunn av dette vi må forstå Sokrates' viktige rolle hos

Hadot: «Socrates, master of dialogue with others, was also a master of dialogue with himself, and, therefore, a master of the practice of spiritual exercises» (Hadot, 1995, s. 90). På bakgrunn av det Hadot skriver, kan vi si at det som gjør Sokrates til en «dialogens mester», ikke er hans kunnskap, men tvert imot hans berømte uvitenhet. Siden Sokrates «intet vet», er han alltid utspørret. Han tar aldri rollen som respondent. Men utspøreren har en viktig rolle, for det er han som gjør at dialogen ikke størkner til et teoretisk dogme, og tvinger den til å være en konkret og praktisk øvelse. Det er kanskje derfor den skriftlige dialogen alltid havner i aporier. Aporier viser oss språkets begrensninger, og med dette også subjektets og individets begrensninger.

Det ligger helt konkrete didaktiske føringer hos Skjervheim på dette punkt når han eksplisitt problematiserer forbindelsen mellom undervisning og livsførsel. Dette finner vi i et upublisert og uferdig manus kalt *Sløret og skiljeveggen. Eit utkast* (Skjervheim, 2002, s. 210–232). Som en forlengelse av skillet mellom deltaker og tilskuer finner vi her skillet mellom *intentio recta* (direkte intensjon) og *intentio obliqua* (indirekte intensjon) (Skjervheim, 2002, s. 213). Disse begrepene henter Skjervheim fra Brentano. De betegner ulike typer undervisning som henholdsvis fører edukanden *inn i* livsproblematikken formulert av tradisjonen (*intentio recta*), enten det er Augustin, Kant eller Ibsen, eller en undervisning som bare snakker *om dem* (*intentio obliqua*) ved å fremstille personene i et interessant kulturhistorisk lys.

Vi lever alle i *intentio recta*. Dei problema vi møter i livet kan aldri førast over til *intentio obliqua*. Men nå fins det likevel ein måte å leva på som er i *intentio obliqua*. Det er eit liv der ein ikkje sjølv let seg konfrontera med problema. Ein stiller dei ikkje eller har dei ståande opne. Ein berre snakkar *om* dei. Ein siterer svara. [...] Ein kan undervisa lenge slik utan at tilhøyrarane får ein sjanse til å verta førde inn i den eigentlege problematikken, nemlig den som også er deira eigen problematikk. Dette hjelper ein på med ymse pedagogiske hjelperåder, for å gjera det heile interessant. Men då er det som oftast berre ein sjølv som vert interessant, ikkje det som vert sagt. Byrjar ein med å setje problema i *intentio obliqua*, så øydelegg ein det som må vera ein føresetnad for all pedagogisk verksemd, nemleg den direkte holdninga til det som er viktig (Skjervheim, 2002, s. 213).

Skjervheim angriper her historisismen og det han i essayet betegner som «åndspositivisme» (Skjervheim, 2002, s. 210). Åndspositivisme er når historien og tradisjonen fremtrer som en rekke årstall og begivenheter løsrevet fra den menneskelige livsverden og blir «huskestoff». Vi ser her at pedagogikken står i et nært samband med menneskets eksistensielle problemer for Skjervheim, for prinsippene *intentio recta* og *intentio obliqua* er både

undervisningsprinsipper og *eksistensielle prinsipper* på samme tid. Et liv levd i *intentio obliqua* vil derfor innebære en manglende evne eller vilje til å gripe fatt i de virkelige problemene en står oppe i. Dette er en holdning vi finner uttrykt i den velkjente formuleringen «å være en tilskuer til sitt liv». Det beste eksemplet på dette i vår tradisjon er vel Peer Gynt (Skjervheim, 2002, s. 212) og hans manglende evne til å stoppe opp og å ha problemene «stående åpne». Egentlig er pedagogikkens oppgave ganske enkel for Skjervheim. Pedagogikken består i å formidle en «direkte holdning til det som er viktig».

I sin kritikk av «åndspositivisme» peker også Skjervheim på en kulturkrise som blant annet Arendt, Husserl og Hellesnes tar opp, der forbindelsen mellom vitenskapens faglige verden og den menneskelige livsverden er blitt brutt. Ifølge Arendt var vitenskapens opprinnelige funksjon som Niels Bohr hevdet, «å forsterke og å skape orden i den menneskelige erfaring» («to augment and order human experiences», Bohr referert i Arendt, 2006, s. 261, min oversettelse). Denne funksjonen har imidlertid blitt glemt ved fremveksten av den moderne vitenskapen, slik at det som nå medierer mellom fagverdenen og dagligverdenen, er fremmedgjort og ubevisst teknikk (Arendt, 2006, s. 268). Det er derfor det blir så viktig å blant annet vende seg til Skjervheim når fagets forbindelse til livsverdenen og livsførselen kuttes, for det gjør at vitenskapen ikke lenger kan hjelpe oss «i vår livsnød» (Husserl referert i Habermas, 1974, s. 14). Vi skal senere komme inn på bruddet mellom hva Hellesnes kaller «fagverden» og «dagligverden» (Hellesnes, 1992), i kapittel 3 og i avhandlingens koda.

På bakgrunn av dette ser vi at Skjervheims *psychagogi* kan derfor oppfattes som denne *føringen av sjelen (psyche)* inn i en problematikk som er universell, og som samtidig er edukandens egen problematikk. Slik sett er *psychagogi* – både i skjervheimsk og sokratisk forstand – å lede sjelen. Men det er ikke å lede den til et forhåndsdefinert sted bestemt av pedagogen eller filosofen, eller etter fastlagte studieplaner som foregriper dannelsesprosessen. Når Skjervheim henviser til «overtydning», innebærer det at pedagogen eller filosofen ikke søker å befeste en eller annen *positiv* doktrine. Det er snarere en praksis som er *negativ* ved å ville oppløse feilaktige oppfatninger som ligger på bordet ved å føre tilsynelatende overfladiske og sikre kunnskaper ned i en filosofisk problematikk der de mister sin selvfølgelighet. Sokrates ble nemlig ikke bare omtalt som en klegg, men også en elektrisk skate (*he narke*) som lammer sine motstandere når han fører deres meninger inn i aporier (Slaattelid, 1997, s. 68). Men som Slaattelid (1997, s. 69) bemerker: Denne lammelsen rammer skaten selv. Når Sokrates fører sine meningsmotstandere inn i aporier, så er ikke dette

et uttrykk for velkalkulerte strategier fra en som har en overlegen posisjon. Sokrates er selv ute av stand til å finne vei ut av aporiene.

Forbindelsen mellom overtving og Sokrates' majeutiske metode blir her klar: Ved å føre edukanden inn i hva Slaattelid (1997, s. 69) refererer til som «den nødvendige uroen» eller «svimmelheten», må edukanden selv finne veien ut av utveisløsheten. Som vi har sett ved Skjervheims dialektiske dannelsesbegrep: Vel er dette en påvirkning *utenfra*, men den kan man bare forløse noe som allerede ligger der hos edukanden. Målestokken for *psychagogi* blir dermed ikke akkumulasjon av en slags personuavhengig fagkunnskap, men i hvilken grad man evner å skrive sitt eget liv inn i fagproblemene.

3) Sammenfallet av forskning og undervisning

Skjervheims vektlegging av dialogen og å forholde seg *intentio recta* gjelder ikke bare undervisning, men også forskning. Ja, vi kan si at denne vektlegging av dialogen gjør at forskning og undervisning sammenfaller for Skjervheim. På dette punktet går det en akse fra den greske virkelighet, via den tyske idealisme, til Skjervheim som svært mange ikke aner omfanget av. Skjervheim fremstår på dette punktet som ganske radikal, eller meget konservativ, alt etter hvordan man velger å se på saken. En som vil bevare fortiden, kan kalles *konservativ*, og blir man mer konservativ, kan man kalles *reaksjonær*. Blir man imidlertid enda mer konservativ igjen slår dette om i *radikalisme*.

Ifølge Knut Ågotnes (2011) fikk Skjervheims antipositivistiske holdning stort gjennomslag på 60-tallet. Men akkurat hvor radikal Skjervheims posisjon egentlig var, var noe de færreste fikk med seg, ifølge Ågotnes (2011). Det var mange som likte ideen om den likeverdige samtalen som forskerideal. Skjervheims angrep på positivismen ga humanister og samfunnsforskere en «hardt tilkjempet frihetsfølelse» (Ågotnes, 2011), der de kunne få et større og friere rom for refleksjon etter å ha vært under beleiring av erkjennelsesmodeller hentet fra naturvitenskap og kvantitative metoder i lengre tid. Eksempler på dette var Paul Lazarsfelds inntog i norsk sosiologi og Pedagogisk forskningsinstitutt (PFI) dominans i pedagogikken (Slagstad, 2001).⁵¹

⁵¹ Se Slagstad (2001) for en videre behandling av dette.

At Skjervheims anskuelser ikke er noen god oppskrift for å utvikle gode empiriske vitenskaper, burde være klart for de fleste, all den tid Skjervheim ikke har et blikk for empiriske fakta som selvstendige størrelser utenfor den enkeltes livsverden. Ågotnes hevder langt på vei at Skjervheim må ta mye av skylden for den forlegenhet Harald Eia og Ole-Martin Ihle satte vitenskapene om mennesket i etter den såkalte Hjernevask-debatten i 2010. Ja, Ågotnes lufter også tanken om at Skjervheim kanskje var indirekte skyld i postmodernismen som kom etter ham, siden den i stor grad hviler på en tilsøring av forholdet mellom teori og empiri, bare med et antirasjonalistisk tilsnitt (Ågotnes, 2011).

Men det de færreste fikk med seg, er at Skjervheim med sin kritikk av positivismen også oppløser vitenskapene om mennesket som *selvstendige* disipliner. Vi har sett at for Skjervheim er det ikke noe vesensmessig skille mellom filosofi og pedagogikk. Det samme gjelder også for forholdet mellom samfunnsvitenskapene og filosofien. Skjervheim (referert i Ågotnes, 2011, s. 9–10) sier dette tydeligst selv:

Som kritisk teori må [samfunnsvitenskapen] [...] i første omgang vera ein sjølvrefererande konsistent teori om det sanne, det gode og det vakre, og om korleis dette er tilgjengeleg for ein sjølv som teoretikar. Men dette er spørsmål som høyrer heime i filosofien, både i den teoretiske og den praktiske. Sosiologi som ein kritisk disiplin er difor berre mogleg som ein filosofisk disiplin.

Det er to avgjørende momenter vi kan trekke ut av dette. Det ene er at Skjervheims tilsøring av skillene mellom pedagogikk og filosofi og mellom sosiologi og filosofi henger sammen: *Ingen* vitenskaper om mennesket er selvstendige, de er alle en integrert del av filosofien.

Den andre konsekvensen er at forskning og undervisning sammenfaller. All forskning og undervisning som retter seg mot mennesket og dets verden, blir en form for platonsk dialog der man er felles engasjert og imøtegår hverandre for å komme frem til det sanne, det

gode og det vakre.⁵² I likhet med Humboldt (referert i Kristensen, 2007) blir dermed *Wissenschaft* som sådan for Skjervheim synonymt, eller tett forbundet, med filosofi, og filosofi er dialektikk.

Ifølge Pasternack (2008) satte Humboldt aldri foreningen av forskning og undervisning på en slik enkel enhetsformel som vi tilkjenner ham i dag. Dette er noe ettertiden har tillagt ham. Vi kan si at foreningen av forskning og undervisning er blitt til av to humboldtske prinsipper som har smeltet sammen (Pasternack, 2008). Det ene er vitenskap som forskning, som «ein noch nicht ganz gefundenes und nie ganz Aufzufindendes», og det andre er nettopp atskillelsen mellom skoleundervisning og universitetsundervisning, der eleven skal utvikle sine *intellektuell-mechanischen Kräfte*, mens studenten på sin side skiller seg fra eleven ved at «der Studierende nicht mehr Lernender, sondern dieser forscht selbst, und der Professor leitet seine Forschung» (Pasternack, 2008) (Humboldt, 2006b).⁵³ Disse to prinsippene har ifølge Pasternack (2008) blitt føyd sammen i det senere begrepet om *forschenden Lernen*.

Men vi kan likevel hevde at denne sammenslåingen ikke innebærer en direkte misforståelse eller fordreining av Humboldt. For i *praksis* blir dette en forening av forskning og undervisning, siden Humboldt forstår seminaret *både* som en lokalitet og en arbeidsform (Kristensen, 2007). Seminaret for Humboldt er det stedet der forskningsanstøt- og resultater

⁵² Det er imidlertid et åpent spørsmål om Skjervheim totalt avviser empirisk forskning som forklarer menneskers atferd ved å henvise til strukturer som overskrider den enkeltes livsverden. Man kan tenke seg at Skjervheims posisjon er at empirisk forskning fungerer så lenge man på et senere tidspunkt involverer forskningsobjektet, altså drøfter «funnene» med forskningsobjektet. Men det kan også tenkes at Skjervheim ville hatt den sokratiske oppfatning at å simpelthen samle inn opplysninger om hva folk tror og gjør, bare er en samling og systematisering av *doxa* med liten verdi, uavhengig av hvor store datamengder man har. Grunnen til dette kan være at folk ikke vet noe som helst om seg selv og verden før de blir imøtegått av en «forsker» som *deltar* i den kommunikative praksis. Det kan dermed tenkes at Skjervheim ville ha kommet tett på hva Svend Brinkmann (2007) kaller «epistemiske intervjuer». Det kan også tenkes at Skjervheim vil anse at spørsmål som kan avgjøres empirisk, egentlig ikke er interessante siden de dermed ikke er filosofiske spørsmål.

⁵³ I *Der Königsberger und der Litauische Schulplan* formulerer Humboldt dette slik: «Der Zweck des Schulunterrichts ist die Übung der Fähigkeiten und die Erwerbung der Kenntnisse, ohne welche wissenschaftliche Einsicht und Kunstfertigkeit unmöglich ist. Beide sollen durch ihn vorbereitet; der junge Mensch soll in Stand gesetzt werden, den Stoff, an welchen sich alles eigne Schaffen immer anschliessen muss, teils schon jetzt wirklich zu sammeln, teils künftigh nach Gefallen sammeln zu können und die intellektuell-mechanischen Kräfte auszubilden» (Humboldt, 2006b, s. 172).

legges frem for kollegiet, slik at alle, både studenter og lærere, er aktive bidragsytere i forskningsprosessen. Vi ser her at det er dype affiniteter mellom Skjervheim og Humboldt på dette punktet.⁵⁴

Sammenfallet mellom forskning og undervisning er et sentralt trekk ved hele den tyske idealisme, og det er interessant nok tett knyttet til det genetiske prinsipp i undervisningen. Vi ser dette hos Schelling i hans *Vorlesung über die Methode des Akademischen Studiums* (referert i Anrich, 1956, s. 21), der Schelling fastholder den akademiske undervisningen som *genetisk*.

[...] es kommt noch überdies die besondere Bestimmung des akademischen Vortrags in Betracht, genetisch zu sein. Dies ist der wahre Vorzug der lebendigen Lehrart, dass der Lehrer nicht resultate hinstellt, wie es der Schriftsteller pflegt, sondern dass er, in allen höheren Scienzen wenigstens, die Art zu ihnen zu gelangen selbst darstellt [...].

Det genetiske prinsippet er blitt særlig utbrodert i den tyske didaktiske tradisjon, som omfatter pedagogiske tenkere som Spranger, Litt, Klafki, Heimpel og særlig Wagenschein (se Gerner, 1963).⁵⁵ Det genetiske prinsipp er tett forbundet med det eksemplariske prinsipp, men de er ikke identiske. Kjernen i det genetiske prinsipp, eller genetisk undervisning, er å føre edukanden inn i den situasjon der kunnskapen først oppsto (Wagenschein, 1999) (Graf, 2013). Dette er imidlertid ikke det samme som en innføring i historie. Med Husserl (1962) kan vi si at man ikke skal føre edukanden inn i den *historiske*, men den *logiske genese*; altså hvilke fenomenologiske betingelser som ligger til grunn for at nettopp denne kunnskapen er oppstått.

Eksemplarisk undervisning på sin side er undervisning som tar utgangspunkt i eksempler, både i en illustrerende og en normativ forstand (Wagenschein, 1956) (Graf, 2013) (Wivestad, 2006) (Wivestad, 2013) (Løvlie, 1997) (Harbo, 1966). Det genetiske og det eksemplariske er imidlertid nært forbundet, siden å gå tilbake til kunnskapens genese innebærer å gå tilbake til det pionerarbeid som dermed settes som et eksempel. Som

⁵⁴ Habermas' syn på universitetet ligger også tett opp til Skjervheims syn. I *Idee der Universität – Lernprozesse*, (1986) hevder Habermas at det er nettopp seminarets åpne diskusjonsrom som kan være et kommunikativt ideal for resten av samfunnet.

⁵⁵ Men det er også en nær forbindelse mellom den tyske didaktiske tradisjon og nyhumanismen på 1800-tallet ved at svært mange av de tyske didaktikere anser seg selv som videreførere av nyhumanismen som tradisjon (Matthes, 2011) (Gerner, 1963) (Klafki, 2001).

Wagenschein (1999, s. 1) konsist uttrykker det: «Ein streng exemplarisches Verfahren muss 'Genetisch' sein».

Både det genetiske og det eksemplariske prinsipp skal nettopp gjøre at edukanden forholder seg til livsproblemene *intentio recta*, for å bruke begreper fra Skjervheim, og slik lukke gapet mellom fagverden og livsverden. Ifølge Klafki (2001) er nettopp formålet med den eksemplariske undervisning å foreta en «forvandling af døde kendsgerninger tilbage til levende handlinger, som de er udsprunget af: genstande tilbage til opfindelser og opdagelser, planer til bekymringer, traktater til beslutninger, løsninger til opgaver [...]» (Roth referert i Klafki, 2001, s. 169). Det genetiske og det eksemplariske prinsipp innebærer derfor at forskning og undervisning sammenfaller, siden undervisningen ikke først og fremst skal gi kunnskaper, men føre den studerende inn i den prosessen der kunnskapen *blir til*. Som Schelling påpekte, skal man ikke bare vise resultatene, men også *hvordan* man er kommet frem til disse. Man godtar med andre ord ikke den konteinermetaforen eller «bank-opfatningen av undervisning» – som Freire (2003, s. 42) så berømt har formulert det – som ligger til grunn for et skille mellom forskning og undervisning. For skillet mellom forskning og undervisning hviler på en oppfatning der man forsker seg frem til en kunnskap som så objektiviteres og bringes videre fra en forskningskontekst til en undervisningskontekst.

Det er derfor interessant å utvide Skjervheims objektivismekritikk fra ikke bare å omhandle moralske relasjoner mellom mennesker, men også til hvordan man forholder seg til *kunnskap* i en slik objektivert form. Når Skjervheim derfor vektlegger undervisningens *intentio recta*, skaper dette dermed både en forbindelse til livsførsel og en særegen måte å undervise på, nemlig en genetisk/eksemplarisk. Og vi kan legge til: en *dialektisk* måte å undervise, der nettopp seminaret blir arnested for både forskning og undervisning, eller rettere sagt: der seminaret representerer *sammenfallet* av forskning og undervisning. Vi kan dermed si at Skjervheim skriver seg inn i en etablert tradisjon når han er på dette «tidløse seminaret sitt med Vossakorv» (Sørbø, 2002). Men vi ser samtidig at dette på mange måter er et syn på den akademiske virksomhet som er på retrett i våre dager. Ved å fastholde at både forskning og undervisning har den samme dialektiske og dialogiske struktur, kan Skjervheims tenkning representere et forsøk på å føre vitenskapens problemer tilbake til menneskets livsverden, og dermed til de betingelsene som i det hele tatt kanskje gjorde dem meningsfulle i utgangspunktet.

4) Dannelsens avhengighet av totalitetskategorien

Vi har allerede vært inne på at dannelse er knyttet til dialektikk gjennom treleddede relasjoner og en totalitetsproblematikk hos Skjervheim. Med dette viderefører Skjervheim på mange måter den tyske idealismes syn på vitenskapens encyclopediske enhet, der akademisk virksomhet kan – kanskje også *bør* – splittes opp i ulike fag og ha en kompleks arbeidsdeling, men der det er begrepet om *Bildung* som legitimerer arbeidsdelingen. Grunnen til dette er at det ikke er elementer *innenfor* visse delvitenskaper som er dannende. Det er vitenskapen *som sådan*, dvs. vitenskapen forstått i sin *totalitet*, som er dannende. Som Skjervheim (1996, s. 45) skriver selv:

Problematikken i den tyske idealismen er ein totalitetsproblematikk, og det er berre innanfor ein totalitetsproblematikk at den klassiske Bildungs-problematikken kan stillast. Ved samanbrotet av den tyske idealismen kjem difor også denne problematikken inn i ei krise. I staden for dei totaliserande problemstillingane får ein dei partikulære og spesielle problema.

Den tyske idealismens begrep om *Totalität* stammer fra Kant (*KdrV*, A832, B860, oversatt 2005, s. 721), som formulerer filosofiens ideal som en streben etter totalitet (Lübcke, 1996). Siden fornuften uunngåelig har en systematisk, helhetsstrebende karakter for Kant (*KdrV*), blir filosofiens oppgave å realisere «den rene fornufts arkitektonikk» (*die Archtekonik der reinen Vernunft*) (*KdrV*, A832, B860, oversatt 2005, s. 721). Her blir de tre spørsmålene⁵⁶ som beveger den rene fornuft ivaretatt. Både filosofien og vitenskapen har dermed for Kant *systemet* som et vesensmessig kjennetegn (Lübcke, 1996). Det er ikke den stadige opphopningen av kunnskap som gjør vitenskap til vitenskap eller filosofi til filosofi, men den systematiske *forbindelsen* mellom disse. Ideen om en systematisk og total sammenheng var for Kant imidlertid bare regulativ, slik at de tre spørsmålene som leder den rene fornuft, aldri kan besvares (Lübcke, 1996). (Se Kant, *KdrV*, A508 B536, oversatt 2005 s. 507) for skillet mellom *konstitutive* og *regulative* prinsipper.)

Kants systemtanke ble videreført av den tyske idealisme gjennom en oppfatning av at totaliteten ikke bare forstås regulativt, men at virkeligheten selv er gjennomsyret av et enhetlig prinsipp – det *absolutte* – slik at virkeligheten kun blir forståelig i sin sammenheng (Lübcke, 1996). Skjervheim (1992, s. 94) knytter an til Hegel på dette punktet: «For Hegel er

⁵⁶ «Hva kan jeg vite? Hva skal jeg gjøre? Hva kan jeg håpe på?» (formulert i *KdrV* A805 B833, oversatt 2005, s. 703).

det sanne det heile, men det heile er 'das durch seine Entwicklung sich vollendete Wesen'. Totaliteten finn ein ikkje i noko enkelt moment, men i utfoldinga av det heile» (Skjervheim, 1992, s. 95). Men totaliteten kan ikke gripes utenfra, men kun *innenfra* gjennom «die Anstrengung des Begriffs», der negativitet og konflikt, uenighet og dissens uunngåelig er et trekk ved åndens bevegelse (Skjervheim, 1992, s. 94). Og dette er også en tanke som er sentral hos bl.a. Platon, nemlig at sannheten krever bryting, sammenstøt og konfrontasjon i den menneskelige tale (logos) for å kunne fremtre, og at sannheten *endrer* de som i fellesskap søker den (Hadot, 1995) (Hadot, 2002).

Siden det er vitenskapen i sin totalitet som er dannende, blir dermed følgende spørsmål meningsløse for Skjervheim: Er det undervisning eller forskning som er dannende? Hvilke fag er dannende? Hvem blir dannet, studenten eller læreren? Disse spørsmålene er galt stilt. Problemet med disse oppfatningene er de rykker dannelsen ut av totaliteten og oppfatter spørsmålet om dannelse som et partikulært moment innenfor helheten. Eller for å repetere hva Skjervheim (1996, s. 45) skriver: «I staden for dei totaliserande problemstillingane får ein dei partikulære og spesielle problema.» De «partikulære og spesielle» problemene bygger på et premiss om at dannelse er en egen «region», enten som eget fag eller en slags *kompetanse*, noe man kan «ha», og at det dermed har en bestemt *posisjon innenfor* dette feltet av treleddede relasjoner mellom subjekt–subjekt–sak. Med Hellesnes' begreper vil dette da innebære en «uegentlig danning».⁵⁷

Men hvis sannheten er helheten, som Hegel sier, vil en konsekvens være at stadig spesialisering i vitenskapen uten en totaliserende sammenføyning faktisk bare fører oss lenger og lenger unna sannheten. Eller som Nietzsche så malerisk uttrykker seg: «Kun den som har festet blikket på det universelle maleri av livet og tilværelsen, vil kunne bruke de enkelte vitenskapene uten å skade seg, for uten et slikt regulativt totalbilde, er vitenskapene kun tråder som aldri fører til enden, men som kun gjør vårt livsforløp enda mer forvirret og labyrintisk» (Nietzsche, 2013, s. 174–175).

Denne totalitetsproblematikken vil da også være tett forbundet til den akademiske friheten. Akademisk frihet er jo nettopp en frihet fra ytre inngripen, der man forfølger kunnskapens, ideenes og de ulike fagenes utfoldelse etter deres egen dynamikk og indre enhet

⁵⁷ Hellesnes (1992, s. 88) tar nettopp utgangspunkt i skillet mellom «ha» og «være» når han redegjør for begrepet «danning»: «Med Gabriel Marcells ordelag kan vi seie at den ueigentlege daninga legg hovudvekt på kategorien 'ha' medan den eigentlege daninga legg hovudtyngda på kategorien 'vere'.»

og sammenhengende helhet. Det er derfor også for Skjervheim en nær sammenheng når totaliteten bryter sammen og kravet til at universitetet må styres utenfra oppstår:

Tilhøvet mellom dei partikulære problemstillingane og totaliteten vert forstått liberalistisk. Det det gjeld om er at folk går lengst mogleg inn i dei ulike spesialitetane, medan totaliteten skal ta vare på seg sjølv. Når ein då oppdagar at totaliteten vert anarkistisk, finn ein på den utvegen at ein skal ta vare på og meistra totaliteten utanfrå, gjennom administrative rådgjerder. Den manglande indre einskapen skal avhjelpast ved at ein lagar ein utvendig, administrativ einskap og integrasjon av studiet (Skjervheim, 1996, s. 45–46).

I motsetning til en slik «liberalistisk» forståelse av totaliteten, kan det her virke som om Skjervheim forstår vitenskapenes totalitet som et slags hologram der helheten alltid er til stede i alle delene. Det gjør at vitenskapen aldri må glemme at den er der for «å forsterke og å skape orden i den menneskelige erfaring», som Bohr hevder (referert i Arendt, 2006, s. 261), og at spesialiseringene i vitenskapen ikke forlater den konstante dialektikk mellom fagverden og dagligverden slik at totaliteten blir anarkistisk. Egentlig er en anarkistisk totalitet en selvmotsigelse, for en totalitet som er anarkistisk er ingen totalitet, akkurat som et anarkistisk samfunn ikke er et samfunn, men et aggregat av enkeltelementer.

Behovet å skulle «meistra totaliteten utanfrå», som Skjervheim sier det, sammenfaller derfor også med diagnosen «positivisme» siden de begge på sett og vis er «umulige posisjoner». Akkurat som positivismens tilskuerposisjon er en deltaker som har glemt han er en deltaker, er det også umulig å ha en posisjon *utenfor* totaliteten uten å glemme at man *deltar* i totaliteten nettopp for å kunne ha denne posisjonen. Som vi skal se, er det nettopp dette den positivistiske vitenskapen gjør når den søker å beherske verden gjennom «det arkimediske punktet» (kapittel 3).

Det er verd å bemerke her at dette ikke bare er snakk om styringen av universitetet som en isolert institusjon. Disse tankene fra Skjervheim angår også hvordan vi tenker oss at vi «styrer» selve verden og «styrer» samfunnet, ja også hvordan vi oppfatter våre liv som et prosjekt og et problem vi står utenfor, og som skal «styres». Vi skal derfor se at det begrepet om *psyagogi* vi søker å utvikle med utgangspunkt i Skjervheim, kan være i stand til å overskride den oppfatning at vi er en slags ingeniør som står utenfor livet med plantegninger og tabeller, og at sann *psyagogi* handler om å lede seg av utfoldingen av det hele og å leve i overensstemmelse med verden ved å forstå sin sanne plass i totaliteten. I avhandlingens koda skal vi se nærmere på Skjervheims bidrag til dannelsesbegrepet. Skjervheims hovedbidrag på dette punktet er at dannelse ikke blir forstått som utviklingen av en slags evne eller

kompetanse hos det enkelte individ, slik det er vanlig å oppfatte det i våre dager, men at det for Skjervheim er hele dette feltet av treleddede relasjoner som blir «dannet».

Avsluttende bemerkninger

La oss ta et lite tilbakeblikk. Vi har nå sett hva som ligger i Skjervheims oppfatning av pedagogikk som *psychagogi* ved å gå gjennom de to forutsetningene som ligger under, nemlig «kjennskap til dialektisk metode» og kjennskap til «sjela sitt vesen». Videre har vi sett at det er i Skjervheims dialektiske dannelsesbegrep at Skjervheims begrep om *psychagogi*, som en forening av retorisk påvirkning og filosofisk innsikt, kommer klarest til uttrykk. Med sitt prosjekt om å formulere pedagogikk som en *psychagogi* baserer Skjervheim seg i stor grad på Platons prosjekt i *Faidros*. Dette er et prosjekt som går ut på å forene filosofi og retorikk. Med dette berører Skjervheim en problematikk som griper tilbake til den tyske idealismen og den greske *paideia*-tradisjonen. Vi har sett at dette er a) at universitetet er en forbillidlig institusjon eller en metainstitusjon, b) at *psychagogi* er knyttet til livsførsel, c) at forskning og undervisning sammenfaller, og d) at dannelse er forbundet med en totalitetsproblematikk. Vi skal ta utgangspunkt i disse fire punktene og videreføre dem i vårt arbeid med å gi et utkast til en universitetsdidaktikk.

Det er imidlertid problemer knyttet til Skjervheims prosjekt. Som vi så i innledningen, griper ikke Skjervheim tak i det som er Platons *egentlige* problem i *Faidros*, nemlig forholdet mellom politikk og filosofi som et forhold mellom to ulike livsførsler med sine respektive *gyldighetsområder*. I antikken forsto man disse som *bios politikos* (*vita activa*) og *bios theoretikos* (*vita contemplativa*), eller et liv rettet mot henholdsvis *fronesis* eller *eloquentia* og *sofia* eller *sapientia*.

Som vi skal komme nærmere inn på, griper denne spaltningen tilbake til en konkret hendelse, nemlig prosessen mot Sokrates. Med prosessen mot Sokrates ble disse livsførslene atskilt, og fikk sin særegne beskaffenhet deretter. Filosofi er for Platon ikke bare en dialektisk virksomhet, men også en *kontemplativ* virksomhet. Dette var ikke unikt for Platons oppfatning av filosofi. Til tross for at antikkens filosofi var delt i en rekke skoler og sekter, var det å forstå filosofi som kontemplasjon et trekk de aller fleste delte (Hadot, 1995) (Hadot, 2002). Filosofien var kontemplativ som en grensedragnings mot politikken forstått som en *retorisk verdensanskuelse*. Filosofi som kontemplasjon skulle etter Platon bli en livsførsel

som *transcenderer* polis – dvs. filosofi utgjør en livsførsel som står under evighetens synsvinkel, hevet over politikken daglige krav. Men grunnen til at filosofien gjorde dette, var *nettopp for å rehabilitere politikken* i det athenske demokratiet. Forholdet mellom filosofi og politikk skulle derfor bli et ytterst delikat forhold: De ble avhengige av hverandre samtidig som de var i konflikt med hverandre.

Denne forståelsen av filosofi som kontemplasjon, av politikk som retorikk og av *psychagogi* som en sammenbinding som ikke gjør vold på filosofiens og politikken særegne gyldighetsområder, er fremmed for Skjervheim. Dette problematiske forholdet mellom *vita activa* og *vita contemplativa* er etter min mening selve fikspunktet i den høyere utdanning som kom etter Platon og hans påvirkning på den greske *enkyklios paideia*. Jeg vil forsøke å vise at konflikten mellom disse livsførlene så å si ligger innkapslet i selve institusjonaliseringen av høyere utdanning fra antikken, via den latinske *artes liberales* og inn i den tyske idealismens formulering av *Bildung*, og at også Arendt og Foucault griper tilbake til konflikten mellom *vita activa* og *vita contemplativa* med sine prosjekter.

At Skjervheim ikke griper an problemet om konfliktforholdet mellom *vita activa* og *vita contemplativa* – og dermed hvordan begrepene *theoria*, *praxis* og *techne* forholder seg til hverandre – har mer alvorlige konsekvenser enn at Skjervheim kan kritiseres for en slags manglende historisk sans. For denne blindflekken gir et ufullstendig bilde av positivismens natur, og dermed blir også den positivismekritikken som Skjervheim formulerer, ufullstendig.

Å gripe tilbake til Platons egentlige problem i *Faidros* – og å forfølge problemkomplekset gjennom tradisjonen videre – vil også avsløre at det er andre problemer knyttet til Skjervheims prosjekt. Vi har vært inne på disse problemene i det innledende kapitlet, og disse problemene vil videre bli klarere når vi har tatt en liten historisk gjennomgang. Her vil vi nøye oss med å gjenta at disse problemene ved Skjervheim er:

a) Skjervheims begrepsdikotomi *deltaker* og *tilskuer* er som vi har vært inne på i dette kapitlet, både ufullstendig og inkonsekvent. Skjervheim lar begrepsdikotomien først og fremst omfatte den mellom-menneskelige kommunikative virkelighet med en tydelig normativ forankring, der deltaker er positivt og selvbevisst, mens tilskuer er negativt og fremmedgjort. Men Skjervheim lar også senere begrepsdikotomien betegne hvilken relasjon mennesket har til sin omverden som sådan, der han hevder at vi ikke kan være tilskuere siden vi ikke kan stille oss utenfor oss selv og vår verden. I sin ytterste konsekvens betegner Skjervheim (2002, s. 34) dette som «den absolutte tilskodar» som ser alt *sub specie aeternitatis*. Vi skal se at det

ligger en inkonsistens hos Skjervheim på dette punkt. En konsekvens av menneskets ekstatiske posisjon, dvs. at mennesket er et *prosjekt* fremfor et *objekt*, innebærer at vi på samme tid *både* er tilskuere og deltakere til våre liv. Vi kan videre hevde at det nettopp er denne tilskuerposisjonen som muliggjør filosofien. Perspektivet sub *specie aeternitatis* var nettopp det siktemålet som en gang fødte filosofien og gjorde den meningsfull. Fremfor å fokusere på den aristoteliske relasjonen mellom *praxis* og *poiesis* hos Skjervheim, skal vi derfor i denne avhandlingen forsøke å refortolke og videreutvikle Skjervheims dannelsesbegrep og hans begreper om deltaker og tilskuer. Vi skal la disse begrepene betegne forholdet mellom *theoria* og *praxis*, der deltakeren representerer *bios politikos/vita activa* og tilskueren *bios theoretikos/vita contemplativa*.

b) Den totalitetsproblematikken Skjervheims dannelsesbegrep hviler på, er ufullstendig siden den bare omfatter human- og samfunnsvitenskapene. Positivismen er kun kritikkverdig for Skjervheim i den grad naturvitenskapenes betraktningmåte overføres til studiet av mennesket. Positivismen er med andre ord ikke problematisk når den retter seg mot naturen. Med bakgrunn i Arendt og Foucault vil jeg imidlertid forsøke å vise at deres tenkning kan vise oss at fornuftens makt over naturen ikke er atskilt fra det samfunnsmessige liv, og at fornuftens herredømme over naturen slår om i disiplin og herredømme i samfunnet (noe som for øvrig også er grunntesen i Horkheimers og Adornos *Opplysningens dialektikk*, 2011). Tradisjonen kan lære oss at det ikke er noe vesensmessig skille mellom fag når det gjelder erkjennelsesinteresse. Slik ble både studier av mennesket og studier av naturen ansett som øvelser rettet mot visdom og veltalenhet, og ikke en teknisk utnyttelse av naturen slik den moderne naturvitenskap retter seg mot.

c) Skjervheims begrep om dannelse er tomt og formalt. Dette gjør at det ikke blir noe vesensmessig skille mellom filosofi og retorikk. Dermed blir Skjervheims *psychagogi* mer en *fusjon* enn en forbindelse av forskjellige gyldighetsområder. En annen konsekvens av dette er at det heller ikke blir noe skille mellom filosofi/retorikk og pedagogikk hos Skjervheim. Denne oppfatningen av pedagogikk er problematisk, siden det da ikke blir noe vesensmessig skille mellom voksen og barn i Skjervheims tenkning. Dermed blir pedagogikken like grenseløs som hans formulering av filosofi. Vi skal derfor trekke et skille mellom pedagogikk og didaktikk, nærmere bestemt universitetsdidaktikk. Skjervheims tenkning *som pedagogikk* er derfor tradisjonsnedbrytende, siden den ikke evner å innvie edukanden i en felles verden.

Dette problematiske synet på pedagogikk blir da bare motstykket til et like problematisk syn på politikk og filosofi: Det utgjør en sammenblanding av sfærene privat/offentlig, husholdning/offentlighet og nødvendighet/frihet som ifølge Arendt preger moderniteten på skjebnesvangert vis.

Vi skal derfor skrive Skjervheim *ut av* pedagogikken, og *inn i* universitetsdidaktikken. Tradisjonen kan her lære oss at dannelse har en innholdsdimensjon som er knyttet til *eksemplaritet* og *narrativitet*, og at fagenes oppbygning har en *propedeutikk* som angir pedagogikkens grenser. Som nevnt vil alle disse problemene – og hvordan vi kan møte dem – tre klarere frem når vi tar for oss hvordan konflikten mellom *vita activa* og *vita contemplativa* og spørsmålet om foreningen av visdom og veltalenhet har vært sentral i historien om høyere utdanning, noe vi i neste kapittel skal vende oppmerksomheten mot.

Kapittel 2. Foreningen av visdom og veltalenhet – *vita activa* og *vita contemplativa* gjennom historien

«Sic [nos][...] *profectos alios gloriae servire, alios pecuniae, raros esse quosdam, qui ceteris omnibus pro nihilo habitis rerum naturam studiose intuerentur; hos se appellare sapientiae studiosos—id est enim philosophos—; et ut illic liberalissimum esset spectare nihil sibi adquirentem, sic in vita longe omnibus studiis contemplationem rerum cognitionemque praestare.*» Cicero⁵⁸

«Ever since Socrates' trial, that is, ever since the polis tried the philosopher, there has been a conflict between politics and philosophy that I'm attempting to understand.» Hannah Arendt⁵⁹

Innledning

I forrige kapittel så vi at Skjervheims oppfatning av pedagogikk som *psychagogi* krevde en større gjennomgang av hans prosjekt for å bli fullt ut forståelig. Vi hevdet imidlertid at Skjervheims oppfatning av *psychagogi* ikke griper inn i det som var Platons hovedanliggende med hans prosjekt på en adekvat måte, slik det bl.a. er fremstilt i dialogen *Faidros*. Platons ærend var her å komme frem til en sammenfatning av filosofi og politikk som hadde utspaltet seg forskjellige gyldighetsområder i konflikt med hverandre etter at disse hadde skilt lag etter prosessen mot Sokrates. Aristoteles skulle senere kalle disse gyldighetsområdene *bios politikos* med idealer om *fronesis* og veltalenhet eller god tale (*eu legein*), og *bios theoretikos* med idealer om *sofía*. Forholdet mellom disse livsførlene skulle senere bli til temaet om forening av visdom og veltalenhet.

⁵⁸ «In this way, some of us are enslaved to glory, others to money. But there are also a few people who devote themselves wholly to the study of the universe, believing everything else to be trivial in comparison. These call themselves students of wisdom, in other words philosophers ['lovers of wisdom']; and just as it was the noblest act on such an occasion [i.e. a festival] to watch the proceedings without a thought of getting anything for oneself, so too, in life generally, the contemplation and study of nature are far superior to the whole range of other human activities» (Cicero, *Tusc. disp.* 5.9 – modifisert oversettelse av Loeb, 1927).

⁵⁹ Arendt referert i Colaiaco (2001).

Vi skal derfor nå vende oppmerksomheten mot den utformingen av høyere utdanning som Platons utdanningsprogram bygger på, og som Platons prosjekt skulle endre dramatisk ved å skape dette bruddet mellom *bios politikos* og *bios theoretikos*. Vi skal se hvordan *vita activa* og *vita contemplativa* – og konflikten mellom dem – er blitt forstått historisk sett. Vi skal derfor bevege oss fra den greske *enkyklios paideia*, via middelalderens *septem artes liberales*, frem til utdanningssystemet formulert av den tyske idealisme.

Ifølge Dolch (1971) har vi i vesterlandene en felles «læreplan» (hva han i tittelen av verket kaller «Lehrplan des Abendlandes»). Vi skal derfor i dette kapitlet forsøke å tegne opp konturene av et tema innenfor en didaktisk tradisjon og et høyere utdanningssystem som, til tross for skiftende tider, har hatt noen konstante trekk frem til det forsvant på midten av 1800-tallet. Grunnen til at vi fremstiller vår tradisjon som en «didaktisk tradisjon» ved nettopp å bygge på denne felles læreplanen, er at didaktikkens historie er eldre enn begrepet «didaktikk». Dette tok vi for oss i det innledende kapitlet. Vi husker at didaktikk ble et eget selvstendig felt da pedagogikk vokste frem, slik at de moderne begrepene «pedagogikk» og «didaktikk» konstituerer hverandre gjensidig. Videre oppstår nettopp isolerte pedagogiske og didaktiske problemstillinger når disse problemstillingene *ffernes* fra vitenskapen som sådan. Vi skal derfor se at Skjervheim, Arendt og Foucault griper tilbake til et tema i vår tradisjon som ligger *forut* for dette skillet.

Det som i denne avhandlingen blir betegnet som «universitetsdidaktikk», og som oppsummeres i de fire punktene hos Skjervheim vi skal bygge videre på, griper tilbake til dette temaet vi skal undersøke her. Vi husker at disse punktene var a) at universitetet blir en metainstitusjon eller en forbilledlig institusjon for resten av samfunnet, b) at *psychagogi* knytter seg til en livsførsel, c) at forskning og undervisning sammenfaller, og d) at dannelsen henger sammen med en totalitetsproblematikk. Vi skal senere komme inn på disse punktene i avhandlingens koda.

Selv om temaet om foreningen av visdom og veltalenhet er langt eldre enn universitetets historie, er det likevel slik at dette temaet kan sies å ha blitt institusjonalisert før den tid. Som vi skal se, skjedde dette først i konkurransen mellom Isokrates' retoriske utdanning (*vita activa*) og Platons filosofiske utdanning (*vita contemplativa*). Deretter ble dette temaet institusjonalisert i selve fagsammensetningen i de syv frie kunster (*trivium* og *quadrivium*), som på mange måter var grunnsteinen både i middelalderuniversitetet og i det moderne universitet som så dagens lys rundt begynnelsen av 1800-tallet. *Trivium* ble her ansett som «retoriske kunster» og *quadrivium* som «filosofiske kunster». Det er på bakgrunn av dette vi

hevder at temaet om foreningen av visdom og veltalenhet kan munne ut i en universitetsdidaktikk.

En rigorøs begrephistorie eller en fremstilling av en generell utdanningshistorie krever en metode eller eksplisitte metodiske overveielser. Siktemålet med dette kapitlet er noe langt mer beskjedent. Det er snarere en lesning av vår utdanningshistorie, der jeg har lett etter hvordan temaet foreningen av visdom og veltalenhet blir berørt og fremstilt i et begrenset utvalg av primær- og sekundærttekster. Selv om denne gjennomgangen er noe omfattende, er dette likevel en *skisse* som skal trekke opp noen lange linjer knyttet til temaet om visdom og veltalenhet. Jeg vil ta opp noen punkter som skal forfølges videre når vi tar for oss prosjektene til Arendt (kapittel 3) og Foucault (kapittel 4). At fremstillingen av utdanningshistorien får et preg av morellplukking, rettfærdiggjøres forhåpentligvis av at det er *kontekstualiseringen* av forholdet mellom *vita activa* og *vita contemplativa* som er det sentrale i dette kapitlet. Den som vil ha en grundigere innføring i for eksempel universitetets historie, de syv frie kunsters historie eller retorikkens historie, må derfor gå andre steder.⁶⁰

Det er flere grunner til at vi skal trekke opp denne skissen rundt dette temaet: *For det første* skriver Skjervheim seg med sitt prosjekt om pedagogikk som *psychagogi* seg mer eller mindre bevisst inn i dette temaet som søker å forene visdom og veltalenhet. Det er derfor på sin plass å vite hva dette er for et tema. *For det andre* blir Skjervheims positivismekritikk mer adekvat grepet an når den belyses av en *theoria-praxis-techne*-problematikk som denne historiske skissen avdekker. Denne problematikken er helt sentral for henholdsvis Arendts og Foucaults prosjekter, slik at også disse to griper tilbake til dette temaet i vår tradisjon vi nå skal gå inn på. *For det tredje* vil de problematiske punktene hos Skjervheim vi så vidt nevnte i forrige kapittel, tre tydeligere frem når vi har denne bakgrunnen. Dette var at begrepene deltaker og tilskuer er ufullstendig formulert, og at Skjervheim har et mangelfullt totalitetsbegrep og et tomt og formalt dannelsesbegrep som ikke skiller mellom filosofi, politikk og pedagogikk.

Vi skal nå derfor vende oppmerksomheten mot hva som blir regnet som dannelsesbegrepets opphav og all høyere utdannings krybbe, nemlig den greske kultur, og dens utdanningsprogram *enkyklios paideia*. For å få et grep om det bruddet som skjedde med

⁶⁰ Om universitetets historie, se Rüegg & de Ridder-Symoens (red.) (1992), Clark (2006) og (Pedersen, 1997).

Om de syv frie kunsters historie, se Kimball (1986) og (2010). Om retorikkens historie, se Fafner (1982).

Sokrates' og Platons inntreden, skal vi starte med den før-platonske *enkyklios paideia* for nettopp å se hva det er Platons prosjekt bryter med.

Enkyklios paideia

Grekerne kalte som vi har sett, sin utdanning *enkyklios paideia* (ἐγκύκλιος παιδεία). Hva denne termen eksakt refererer til, er ifølge Ilsetraut Hadot (1997) omstridt. *Enkyklios* betyr «i en sirkel», men *kyklos* kan bety både «sirkel», «kor», «syklus» og «utdanning i et kor» (Hadot, 1997, s. 36). Ifølge Andersen (1995) er det nettopp *bevegelsene* til de gamle koriske runddanserne som er opphavet til begrepet.⁶¹ Men *kyklos* kan også bety utdanning i fag som er sykliske, slik at begrepets betydning utvides til også å gjelde fag eller emner som omhandler sykluser, som for eksempel musikk og astronomi (Kimball, 1986, s. 21).

I den greske kulturen var deltakelse i bystatens kultiske aktiviteter en forpliktelse som fulgte enhver fri borger (Marrou, 1956). På denne måten var kortjeneste en vesentlig del av borgerens utdanning (Marrou, 1956). Utdanningen hadde to hoveddeler: *gymnastikk* og *musikk* (Marrou, 1956). Det greske *μουσική* (*mousike*) betegner studier av alle de ni musenes kunster, og er følgelig et langt bredere begrep om musikk enn det vi har i dag (Murray & Wilson, 2004). I komedien *Skyene* kaller Aristofanes denne utdannelsen for *ἡ ἀρχαία παιδεία* (*he archaia padeia*), «den gamle utdanningen» (Aristofanes referert i Lynch, 1972). Dette en tradisjon som stort sett ble uberørt også etter at Platon og Isokrates entret scenen i krigen om ungdommen, ved at deres respektive utdanningsprogrammer var en høyere utdanning som var satt *oppå* denne (Lynch, 1972, s. 33, se også Dolch, 1971, s. 28).

Ifølge Marrou (1956, s. xiv) foregikk det en langsom og gradvis overgang innenfor den gresk-romerske utdanning fra å utdanne den heroiske krigeradel i arkaisk tid til mer og mer å utdanne skriftlærde frem til hellensk tid. Likevel ble Homer ansett som å være hele Hellas' oppdrager gjennom stort sett hele denne perioden.⁶² Det var ikke den listige Odyssevs

⁶¹ «Det er for øvrig de gamle koriske runddansene, der herremennene beveget seg elegant i ring, som i siste instans ligger bak forestillingen om en 'avrundet dannelse', *enkyklios paideia* (jf. 'encyklopedi'), som siden ble skjematisk i de syv *artes liberales*, 'kunster som sømmer seg for en fri mann'» (Andersen, 1995, s. 185).

⁶² «As Plato said, Homer was, in the full sense of the word, the educator of Greece, *τὴν Ἑλλάδα πεπαίδευκεν*» (Marrou, 1956, s. 9).

som var idealet til den homeriske *paideia*, men Akhillevs (Marrou, 1956). Slik Akhillevs skulle bli opplært til «både å være en mester i ord og en mann i ditt virke» (Hom. *Il.* 9.443, oversatt 1994),⁶³ var idealet for ridderen i gresk arkaisk tid å være både en taler og en kriger (Marrou, 1956, s. 8).

Akhillevs var den ideelle handlingens mann siden han hadde innsikt i *καιρός* (*kairos*). Han visste hvilke ord og handlinger som krevdes når situasjonen ble flytende og handlingsalternativene uklare. Ifølge Marrou (1956, s. 12) var den greske kulturen i høy grad en agonistisk æreskultur der utdanningen skulle forberede til ett mål: «To perform the great deed – *ἀριστεία* – that will make one pre-eminent amongst men – the living, and perhaps even the dead – that is why a hero lives, and why he dies.» Dette finner vi igjen i Pelevs' velkjente ord til Akhillevs i Iliaden: «Oldingen Pelevs besvor sin sønn Akhillevs å huske / alltid å vise seg kjekk og helst som den beste av alle» (Hom. *Il.* 11.783–784, oversatt 1994).⁶⁴

Heltens levevei var hos Homer å velge bort et langt og begivenhetsløst liv til fordel for et kort æresfylt øyeblikk (Marrou, 1956, s. 13). Det var disse idealene fra den krigeriske heroismen som ifølge Marrou (1956) gikk over til å bli *politiske* idealer i overgangen fra monarki til republikk.⁶⁵ Dygd (*ἀρετή*) ble fra nå av uttrykt gjennom politisk handling, og Akhillevs' store bragd (*μέγα το ἔργον*) ble reformulert til en *politisk* begivenhet fremfor en militær (Marrou, 1956).

Fra et didaktisk ståsted er det interessant å bemerke at når grekerne lærte sin Homer, så var helheten alltid til stede i delen. Når edukanden for eksempel lærte å skrive bokstaver (*γραμματική*), så lærte han samtidig grammatikk, rytmikk i versemål, historie, myter og moralsk forbilledlig atferd på én og samme tid (Marrou, 1956). Edukanden lærte dermed ikke først og fremst en samling av påstandskunnskap, men en rekke *eksemplariske narrativer* han skulle imitere (Dupertuis, 2007). Det er jo nettopp denne tradisjonen den tyske didaktiske tradisjon ønsker å gripe tilbake til, nettopp siden det eksemplariske prinsipp ble betont så sterkt her. Som Klafki (2001, s. 165) hevder: «Det eksemplariske prinsipp – i betydningen

⁶³ «μύθων τε ῥητῆρ' ἔμεναι πρῆκτῆρά τε ἔργων.»

⁶⁴ «Πηλεὺς μὲν ὃ παιδὶ γέρον ἐπέτελλ' Ἀχιλλῆϊ / αἰὲν ἀριστεύειν καὶ ὑπείροχον ἔμμεναι ἄλλων.»

⁶⁵ «After the collapse of tyranny in the sixth century most of the Greek cities, and democratic Athens in particular, developed an intensely active political life; and exercise in power, the management of affairs, became the essential concern, the noblest, the most highly prized activity in the eyes of every Greek, the ultimate aim of his ambition» (Marrou, 1956, s. 47).

forbilledlige eller overleverte eksempler på praktisk-moralsk dugelighet eller retoriske ytringsformer – var allerede utvalgelseskriteriet for *enkyklios paideia* – og for Ciceros *studia humaniora*.» Didaktikkens kategorier eller faktorer slik vi kjenner dem fra ulike didaktiske relasjonsmodeller, var ikke atskilte eller hadde kontingente forbindelser mellom seg.

Vi kan kanskje si at det er nettopp denne formen for *holisme* hos grekerne som har gjort antikken til et ideal for all senere tid, og som det senere begrep om *encyklopedi* har forsøkt å gripe tilbake til.⁶⁶ For *enkyklos* har også gitt opphav til både den franske opplysningstradisjonens og den tyske idealismens begrep om det *encyklopediske*.⁶⁷ Ifølge Marrou (1956) har den greske betydningen av *enkyklios* ingenting med den moderne betydningen å gjøre. *Enkyklios paideia* betød simpelthen «the usual everyday education received by all» (Marrou, 1956, s. 177). Men som vi skal se i dette kapitlet, er det likevel rimelig å hevde at det går en linje fra antikkens *enkyklios* til den tyske nyhumanismens encyklopediske kunnskap.

I bystaten Athen var den dramatiske og den politiske kultur ifølge Dahl (2010, s. 9) forenet på en måte vi har store vanskeligheter med å forstå i dag, siden vi har arvet den dramatiske og den politiske tradisjon stykkevis og parallelt. Det var mellom 14 000 og 17 000⁶⁸ tilskuere til stede under den store tragediefestivalen til ære for Dionysos, så det skal menes helt bokstavelig når det blir hevdet at «hele byen» eller «hele Hellas», og på sett og vis *hele verden*, var til stede under festivalen (Easterling (red.), 1997, s. 58). Dette gjorde tragediefestivalen til en viktig *politisk* begivenhet. Simon Goldhill (1997) kaller iscenesettelsen ved tragediefestivalen for «the civic gaze», hvor «[t]he audience participates in this drama as the body before whom and by whom prominent citizens' standing is

⁶⁶ I denne henseende skriver Marrou (1956, s. 219): «Classical Greece wanted education to concern itself with the whole man [...] in reaction against over-emphasis on 'instruction', i.e. development of the intellectual faculties only.»

⁶⁷ Man kan kanskje hevde at dette er to vidt forskjellige oppfatninger av encyklopedi. Den franske betyr totaliteten av den menneskelige viten i en objektivert form, som man nedtegnet i leksika. Den tyske idealismes syn på det encyklopediske innebærer imidlertid at vitenskapelig kunnskap, selv om den av praktiske hensyn deles opp og spesialiseres, egentlig må betraktes som en enhet eller helhet. For en behandling av ulike forståelser av encyklopedisme, se König & Woolf (red.) (2013).

⁶⁸ Platon sier i *Symposium* (175e) at det var hele 30 000 mennesker til stede, men dette må nok tas med en klype salt.

constructed as prominent» (Goldhill, i Easterling (red.), 1997, s. 57). Når da hele verden er til stede på ett sted, blir det meningsfullt å snakke om utførelsen av bragder eller dåder som omfatter hele ens liv, siden en samlet verden er vitne til dette enestående øyeblikk. I dette forenede blikket vil derfor *både* publikum som borgere *og* byen som samlet verdisystem konstitueres og bekreftes. Ifølge Goldhill feiret Athen seg selv som demokratisk bystat under dionysosfesten ved å legge sine verdier under hva han betegner som «tragic questioning» (Goldhill referert i Dahl, 2010, s. 18). Man problematiserte nettopp som Hellesnes (se kapittel 1) sier, samfunnet som *totalitet* på en ganske så bokstavelig måte. Det å være tilskuer til tragediene var derfor på en meget fundamental måte en *politisk* handling, siden den demokratiske og den dramatiske kultur representerte offentlighetsformer som har tydelige likheter (Dahl, 2010). Som Christian Dahl (2010, s. 19) skriver: «Drama og politikk utspiller sig i offentlige fora, hvor aktører strides verbalt for øjnene af et iagttagende og vurderende publikum, og der er en påfaldende parallellitet mellem deres institutionelle fundering og konsolidering, i hvert fald gennem hele det 5. århundrede f. Kr.» Dette gjorde at ikke bare den greske politikk, men hele den greske verden på sett og vis ble «teatralsk».

Som Huizinga (1993, s. 39) har vist i sin klassiker *Homo ludens*, var leken (*agon*) så sentral for hele den greske verdensanskuelse at man i det hele tatt ikke oppfattet den *som* lek. Shakespeares dictum «All verden er en scene» i *As You Like It*, er derfor i stor grad sann når det gjelder den greske verden. Grekerne oppfattet derfor også de politiske institusjonene *prytch* (πρύτχ) og *ekklesia* (ἐκκλησία) og domstolen ved *agora* (ἀγορά) som en type drama man spilte en rolle i.⁶⁹

På bakgrunn av dette kan vi si at i den greske verden var teatret politisk og politikken teatralsk – i begge tilfeller er det talenes førende rolle som vektlegges. Det er derfor ikke uten grunn at Kleon hos Thukydid kaller athenerne *θεαταί των λόγων* (*theatai ton logon*) (Goldhill: «spectators of speeches», referert i Easterling (red.), 1997, s. 54).

Forbindelsen mellom den dramatiske og den politiske kultur blir enda tydeligere når vi ser den nære etymologiske forbindelsen det er mellom begrepene *θεωρία* (*theoria*), *θεός* (*theos*) og *θέατρον* (*theatron*) i det greske språket. Dette er viktig å bruke litt tid på, for det viser både kontinuiteten og forskjellen mellom den før-filosofiske *theoria* og den spesifikke *filosofiske formuleringen* av *theoria* som kom med Platon og Aristoteles. Som vi var inne på i

⁶⁹ Ifølge Colaiaco (2001) ble også rettssaken mot Sokrates betraktet som en tragedie som utspilte seg foran øynene på borgerne i Athen.

innledningen, betyr *theoria* bokstavelig talt «tilskuer». Begrepet er en sammensetning av *θεός* «gud» og *ὄρα* «det å se» eller «syn» (McNeill, 1999, s. 252).⁷⁰ De greske gudene var kjennetegnet av å være tilskuere ved at de levde et sorgfritt og strevløst liv på fjellet Olympos, og moret seg over å betrakte menneskene her nede på jorden (Arendt, 2012). Handlingene og historiene de homeriske epos forteller, viser oss nettopp hele verden fra gudenes perspektiv. Men menneskene og gudene var – på tross av store forskjeller – også like, slik at menneskene også kunne oppnå i små glimt hva gudene hadde som permanente trekk (Arendt, 2012). Derfor var den antikke bystatens *theatron* – teater – en spesielt pregnant institusjon som kunne uttrykke denne likheten mellom menneske og gud (Gorham, 2000). Her spilte nettopp koret en viktig rolle, ifølge Eric Gorham (2000, s. 42).

The chorus represented the ideal spectator, the city, the common man/woman, the heroic characters, the voice of the poet, and so on, sometimes all in the same play. [...] The Greeks, sitting in the Theater of Dionysos, were able to 'overlook the whole of the surrounding cultural world, and, in satisfied contemplation, to imagine themselves members of the chorus'.

Siden publikum kan gå i ett med karakterene på scenen og betrakte det hele i «satisfied contemplation», som Gorham uttrykker det, er det ofte denne *oppstigningen* til dette guddommelige tilskuerperspektiv som gjør at tragediefestivalene etter manges beskrivelse kjennetegnes av dionysisk henrykkelse og ekstase.⁷¹ Interessant nok betegner Werner Jaeger (1959 s. 319–320, min uthevelse) denne evnen til å fastholde publikum i en slik dionysisk ekstase som *psychagogi*:

⁷⁰ Se Rausch (1982) for en dekkende etymologisk undersøkelse av begrepet *theoria*.

⁷¹ Her er vel Nietzsches (1993, s. 41) behandling av tragediene mest kjent, hvor vi finner følgende beskrivelse: «Under dette verdensharmoniens evangelium føler hver enkelt seg ikke bare forenet, forsonet og sammensmeltet med sin neste, men endog som ett, som om Mayas slør var revet i stykker og nu bare flagret i filler, foran det hemmelighetsfulle og ene, opprinnelige. Syngende og dansende ytrer mennesket seg som medlem av et høyere fellesskap. Vi har glemt det å gå eller tale, og er i ferd med dansende å fly opp i luften. Fortryllelse taler gjennom alle geberder. [...] [den enkelte] føler seg som Gud. Han selv vandrer bortrykket og opphøyet, slik han før så gudene, i drømme. Mennesket er ikke mer kunstner, han er blitt kunstverk.» Det er imidlertid temmelig utbredt å referere til det overskridende i tragediefestivalene. Homer kaller i *Iliaden* Dionysos *μαινόμενιο Διωνύσοιο* (Hom. *Il.* VI, 134), Jaeger (1959, s. 320) hevder at det karakteristiske ved tragien var at «[sic] erhob den Hörer über sich selbst in eine Welt höherer Wahrheit», og Walter Otto (1960, s. 124) refererer til den dionysiske tilstand som *der göttliche Wahnsinn*.

In der festlich gehobenen Seelenverfassung, in der man sich zu Ehren des Dionysos in der Frühe des Morgens versammelte, waren Geist und Sinnen dem Eindruck des fremdartig ernstesten Schauspiels der neuen Kunst in freudiger Aufnahmebereitschaft hingegeben. Der Dichter fand noch kein literarisch blasierteres Publikum sich gegenüber auf den einfachen Holzbänken um die glattgetretene Erde des runden Tanzplatzes, sondern er fühlte in seiner Kunst der *Psychagogie* die Macht, ein ganzes Volk in einem Augenblicke zu bewegen, so wie kein Rhapsode mit den Gesängen Homers es jemals vermochte. Der tragische Dichter wurde zur politischen Grösse [...].

Siden hele den greske virkelighet graviterer rundt det teatriske som en spenning mellom deltaker og tilskuer, er det mye som tyder på at opprinnelsen til både *vita activa* og *vita contemplativa* som separate livsførsler er å finne i det greske teatret. Eller sagt på en annen måte: Skillet mellom *vita activa* og *vita contemplativa* slik vi kjenner det, ville ikke gitt mening innenfor den greske politisk-tragiske bystat. Her var kanskje deltakeren og tilskueren forent i skjønn harmoni i hva Hegel kaller den greske bystats *Sittlichkeit* (Hegel, 1999). For når politikeren personlige anliggender ikke er atskilt fra hva som var det sanne og gode for bystaten som en helhet, og når det ikke er noe skille mellom byens *ethos* og dens kroppsliggjøring i de handlende protagonister på scenen – ja, da ser tilskueren seg selv i deltakeren, og deltakeren handler med en visshet om ikke å være alene, men å representere en hel verden. Og kanskje er dette den ideelle forening av visdom og veltalenhet man i senere tid har strevet etter?

Denne nære forbindelsen mellom deltakeren og tilskueren gjør at begrepet *theoria* blir nært beslektet med begrepet *μίμησις* (*mimesis*), for grekerne anså det som moralsk oppdragende å imitere det man betraktet på livets scene (Berg Eriksen, 1996, s. 92). Dramaet på scenen iverksatte det universelle liv man måtte stå utenfor for å kunne betrakte som totalitet, og som man deretter måtte lære seg å skrive sitt eget liv inn i som handlende. Ifølge Arendt (2012, s. 213) er nettopp et fellestrekk ved *theoria* og handlinger i politikk og drama⁷² dette elementet av selvtilstrekkelighet, *αὐτάρκεια* (*autarkeia*). Videre har heller ikke aktivitetene som springer ut av *autarkeia*, *ἐνέργεια* (*energeia*), transcendent, men *immanente* målestokker. Som Arendt (2012, s. 213) hevder: «Energeia [er] den aktiviteten som er typisk for alle aktiviteter som ikke har noe mål (som er *a-teleis*) og som ikke etterlater seg noe sluttresultat bortsett fra seg selv (intet *par autas erga*), men som snarere har sin fulle betydning i selve utførelsen. I siste instans er det erfaringen av denne rene aktualiteten som skjuler seg bak det paradoksale begrepet 'formål i seg selv'.»

⁷² Ifølge Arendt (2012, s. 191) betyr *dran* – som begrepet *drama* er utledet fra – nettopp «handling».

Ifølge Arendt (2012, s. 377) er det irrelevant at Aristoteles ser denne rene aktualiteten først og fremst i *theoria* og *nous* (*νοῦς*), og ikke i handling og tale. Dette gjør at *vita activa* og *vita contemplativa* blir knyttet sammen i et felles prinsipp: *αὐτάρκεια* (*autarkeia*). Dette blir et prinsipp som vi kan ta utgangspunkt i når vi nå skal forsøke å restaurere disse livsførlene i en universitetsdidaktikk. For om politikk og filosofi en gang var forenet i det utydelige skillet mellom politikk og naturfilosofi i den før-sokratiske greske verden⁷³, så skulle imidlertid politikken og filosofien skille lag da Sokrates og Platon entret scenen. Og ifølge Arendt (2012) ble filosofi som *kontemplasjon* konstituert av dette bruddet.

Bruddet mellom filosofi og retorikk: filosofi som kontemplasjon (*theoria*)

Det er uenigheter om når bruddet mellom filosofi og politikk var et faktum. Det er imidlertid enighet om at Sokrates representerer dette bruddet på en eller annen måte. Som åpningssitatet til dette kapitlet⁷⁴ indikerer, hevder Arendt at dette skjedde i Athen *etter* prosessen mot Sokrates. Ifølge Cicero begynte imidlertid skillet mellom filosofien og det politiske og praktiske liv allerede *mens* Sokrates levde. Hos Cicero (referert i Andersen, 1995, s. 185) finner vi at Sokrates er

[...] en mann som ifølge alle kyndiges utsagn og etter det samlede Hellas' oppfatning ikke bare i kraft av sin klokskap og skarphet og sjarm og sin sans for distinksjoner, men også gjennom sin rike og mangfoldige veltalenhet lett erobret førsteplassen uansett hvilket synspunkt han gikk inn for i en debatt. Den gang ble de som i undervisning og samtale beskjeftiget seg med de emnene vi her drøfter, sammenfattet under én fellesbetegnelse, idet ethvert teoretisk studium av de frie vitenskaper og den praktiske utøvelsen som fulgte etter dette, under ett ble kalt filosofi. Men denne fellesbetegnelsen berøvet Sokrates dem, da han i samtalene sine skjelnnet mellom det å tenke klokt og å tale vakkert – to ting som i virkeligheten henger nøye sammen [...]. Herfra stammer det opplagt urimelige,

⁷³ For en beskrivelse av den politiske dimensjonen ved de før-sokratiske naturfilosofene, se Nightingale (2004, s. 4).

⁷⁴ «Ever since Socrates' trial, that is, ever since the polis tried the philosopher, there has been a conflict between politics and philosophy that I'm attempting to understand» (Arendt referert i Colaiaco, 2001).

uhensiktsmessige og forkastelige skisma som på en måte har skilt tunge fra hjerne og har ført til at vi har forskjellige lærere til å innvie oss i tankens og talens kunst.⁷⁵

I antikken var som kjent en borger, en politiker og en retoriker dypest sett det samme (Andersen, 1995). Sokrates er kjent for å hevde at han ikke er opptatt av vakker tale, men simpelthen å få frem sannheten. Særlig i *Forsvarstalen* kommer det tydelig frem at han bare sier tingene som de er, og bruker samme språk og ordvalg uavhengig av hvem han snakker med, i motsetning til hans anklagere, som skjuler sannheten i sin «utsmykkede tale» (*κεκαλλιεπημένους γε λόγους*) tilpasset ulike anledninger (Plat. *Apol.* 17b, oversatt 1914).

Men om Sokrates skilte mellom tanke og tale på et *diskursivt* nivå, skulle imidlertid dette skisma få en *institusjonell* forankring etter prosessen mot Sokrates, først og fremst på grunn av Platons livsprosjekt. Det er rimelig belagt fra Platons biografi (Plat. *L.* 324c-325d, oversatt 2008, s. 194–195) at han hadde politiske ambisjoner i sine yngre dager, og at han hadde støtte fra tyrannstyret som regjerte i 404–403. Platon brøt imidlertid med dette tyrannstyret hovedsakelig på grunn av dets voldelighet, og Platon måtte skrinlegge sine planer for politikken (Lübcke (red.), 1996) (Boas, 1948, s. 443). Det er derfor en utbredt oppfatning at Platons prosjekt kan forstås som et storslått forsøk på å redde den athenske politikken, som etter Perikles' storhetstid hadde degenerert til en kamp mellom privatinteresser, og der den politiske retorikken var preget av feighet og smiger.⁷⁶ Platons velkjente kritikk av sofistene er derfor også en kritikk av en dypereleggende politisk krise i den athenske *polis*. Som vi leser i *Staten*:

At hver af de privatfolk, der arbejder for betaling – jeg mener dem, som disse mennesker giver navn af sofister og anser for deres rivaler – ikke underviser i andet end disse meninger hos mængden, i de forestillinger, som de har, når de holder møde; og de bruger ordet visdom derom. Det er ganske, som hvis en skaffede sig kendskab til stemningerne og tilbøjelighederne hos et stort og kraftigt dyr, som han fodrede, hvordan man skal nærme sig til det, og hvordan man skal tage på det, og hvornår der bliver

⁷⁵ «[...] is qui omnium eruditorum testimonio totiusque iudicio Graeciae cum prudentia et acumine et venustate et subtilitate tum vero eloquentia, varietate, copia, quam se cumque in partem dedisset omnium fuit facile princeps, eisque, qui haec, quae nunc nos quaerimus, tractarent, agerent, docerent, cum nomine appellarentur uno, quod omnis rerum optimarum cognitio atque in eis exercitatio philosophia nominaretur, hoc commune nomen eripuit sapienterque sentiendi et orate dicendi scientiam re cohaerentis disputationibus suis separavit. [...] Hinc discidium illud exstitit quasi linguae atque cordis, absurdum sane et inutile et reprehendendum, ut alii nos sapere, alii dicere docerent» (Cic. *Orat.* III, 60–61).

⁷⁶ Platon beskriver disse hendelsene selv i sitt syvende brev (Plat. *L.* 324c–325d).

mest galt eller mest skikkelig, og hvad det er, der gør det sådant, og hvad der plejer at foranledige det til at utstøde den ene eller den anden lyd, og hvilke lyd, som utstødes af en anden, der har den virkning på det at gøre det fredeligt eller vildt, og så, når han ved langvarig omgang med det havde fået kendskab dertil, ville kalde det for visdom og lave et helt system du af det og give sig til at undervise deri [...]

(Plat. *Rep.* 6, 493A, oversatt 1998, s. 239).⁷⁷

Det er her interessante likheter mellom Platon og Skjervheim: Platons kritikk retter seg mot at forsamlingen av borgere ikke lenger er et forum der talere søker å si sannheten – med alle de farer og omkostninger dette bringer med seg – men er degenerert til en «mengde» (*τῶν πολλῶν*) som talerne nå skal trenes opp til å tekkes. Hvis vi skal anvende Skjervheims begreper på Platons situasjon, kan vi si at folkeforsamlingen ikke lenger består av treleddede relasjoner taler–taler–sannheten (den gyldighetsteoretiske differens), men toleddede relasjoner mellom taler–taler (forstått som «mengde»), der man på strategisk vis søker å manipulere den andre uten å ta hensyn til sannheten. Vi husker fra kapittel 1 at ifølge Skjervheim er nettopp *engasjementet* menneskets opprinnelige væremåte. Hans innvendinger mot positivismen er da at når den registrerer atferd som *faktum*, representerer den en væremåte som er sekundær og parasitisk i forhold til en engasjert omgang, som tar stilling til den andres ytringer som *påstand* (se kapittel 1). Det er nettopp dette sofistene gjør. De lærer ikke taleren opp til å lytte, men til å registrere og systematisere tale, forstått som en rekke lyder man søker kausale forbindelser mellom og få herredømme over på mest mulig effektivt vis. Vi kan sammenligne Platons sitat med Skjervheims (2002, s. 21) formulering av tilskuerposisjonen i *Deltakar og tilskodar*: «Ego kan, i staden for å høyra etter kva alter seier, lytta til dei lydane som alter produserer, og med det gjera alter til eir reint fysikalsk objekt i si verd. Dette er behaviorismen sitt program [...]» Når Platon bruker betegnelsen «et stort og kraftig dyr» (*θρέμματος μεγάλου και ισχυροῦ*) (493A), er det rimelig å anta at han mener dette ikke er menneskets primære væremåte, men en fremmedgjort, ikke-menneskelig, ja *dyrisk*, omgangsform.

⁷⁷ «ἕκαστος τῶν μισθαρούντων ιδιωτῶν, οὗς δὴ οὔτοι σοφιστὰς καλοῦσι καὶ ἀντιτέχνους ἡγοῦνται, μὴ ἄλλα παιδεύειν ἢ ταῦτα τὰ τῶν πολλῶν δόγματα, ἃ δοξάζουσιν ὅταν ἀθροισθῶσιν, καὶ σοφίαν ταύτην καλεῖν: οἷον περ ἂν εἰ θρέμματος μεγάλου καὶ ισχυροῦ τρεφομένου τὰς ὀργὰς τις καὶ ἐπιθυμίας κατεμάνθανεν, ὅπῃ τε προσελθεῖν χρῆ καὶ ὅπῃ ἄψασθαι αὐτοῦ, καὶ ὁπότε χαλεπώτατον ἢ πρῶτατον καὶ ἐκ τίνων γίγνεται, καὶ φωνὰς δὴ ἐφ' οἷς ἕκαστας εἴωθεν φθέγγεσθαι, καὶ οἷας αὐτῷ ἄλλου φθεγγομένου ἡμεροῦταί τε καὶ ἀγριαίνει, καταμαθῶν δὲ ταῦτα πάντα συνουσία τε καὶ χρόνου τριβῆ σοφίαν τε καλέσειεν καὶ ὡς τέχνην συστησάμενος ἐπὶ διδασκαλίαν τρέποιτο [...].»

Men hva er så grunnen til at sofistene bringer usannheten inn i politikken? De er ikke bare en samling mennesker som tilfeldigvis ikke føler seg forpliktet til å si sannheten. Grunnen til deres feiltakelser er at de er privatfolk (*ιδιωτῶν*) som arbeider mot betaling (*μισθοαρνούτων*). De bringer med andre ord en livsførsel som i sitt *vesen* er i usannheten, inn i politikken. På denne måten truer sofistene selve *bios politikos* som en *fri* livsførsel siden de som ufrie pengemenn gir en opplæring som er tilpasset næringsssorgenes krav og luner. Som Bertold Brecht sier: «Erst kommt das Fressen, dann kommt die Moral» (Brecht, 2004, s. 67). En forutsetning for en høyere moral er at næringsssorgene er dekket. Sofistene besudler dermed begrepet visdom med sitt «system av lyder» rettet mot smiger og popularitet, nettopp fordi deres virke retter seg mot kroppens lavere og ufrie behov.

På bakgrunn av det vi har sett, kan vi kanskje si at det politiske liv som en usannhetens arena ble for Platon beseglet av at den athenske bystaten ikke lenger kunne tolerere det filosofiske liv innenfor bymurene da bystaten henrettet Sokrates. Skillet mellom filosofien og politikken eller retorikken var her blitt definitivt. Vi kan kanskje si at hele Platons prosjekt er å grunnlegge en god stat slik at Sokrates ikke ville blitt dømt til døden. Således vil Platon gjenforene filosofien med politikken når han fremsetter sitt berømte ideal om filosof-kongene i *Staten*. Som vi leser her:

Dersom ikke, sagde jeg, enten filosofferne bliver konger i staterne, eller de, som nu bærer navn af konger og herskere, begynder at give sig af med filosofi på en ægte og fyldestgørende måde, og dersom ikke denne forening af politisk magt og filosofi kommer i stand, og de mange naturer, som nu for tiden vender sig i den ene retning alene, tvinges til at opgive dette, så er der ingen mulighed, min kære Glaukon, for, at det onde kan bringes til ophør i staterne, og jeg tror heller ikke i menneskeslægten (Plat. *Rep.* 5, 473c–d, oversatt 1998, s. 216).⁷⁸

I *Staten* kommer det frem at Platon forstår den politiske krisen hovedsakelig som en svikt i den athenske utdanning. Siden det fremste symptomet på denne politiske krisen er sofistene som arbeidende privatmenn og deres utdanning, blir Platons filosofi også som sådan en form

⁷⁸ «ἐὰν μή, ἦν δ' ἐγώ, ἢ οἱ φιλόσοφοι βασιλευσῶσιν ἐν ταῖς πόλεσιν ἢ οἱ βασιλεῖς τε νῦν λεγόμενοι καὶ δυνάσται φιλοσοφήσωσι γνησίως τε καὶ ἰκανῶς, καὶ τοῦτο εἰς ταῦτόν συμπέση, δύναμις τε πολιτικῆ καὶ φιλοσοφία, τῶν δὲ νῦν πορευομένων χωρὶς ἐφ' ἑκάτερον αἱ πολλαὶ φύσεις ἐξ ἀνάγκης ἀποκλεισθῶσιν, οὐκ ἔστι κακῶν παῦλα, ὃ φίλε Γλαῦκων, ταῖς πόλεσι, δοκῶ δ' οὐδὲ τῷ ἀνθρωπίνῳ γένεει.»

for utdanning (*paideia*).⁷⁹ Vi kan kanskje si at Platons utdanning blir en form for mot-utdanning mot sofistenes utdanning.

Som vi var inne på i innledningen, får dermed filosofien sitt gyldighetsområde *utenfor* politikken, dvs. i det private (*idios*). Dette er spesielt tydelig i dialogen *Alkibiades*, hvor Sokrates råder Alkibiades til å bli oppmerksom på «omsorgen for seg selv» (*ἐπιμέλεια ἑαυτοῦ*) (Platon, 1927). (Vi skal senere gå nærmere inn på dette, når vi tar for oss Foucault). Man kan ikke styre andre hvis man ikke kan styre seg selv. Når den politiske makt har brutt sammen, må man reparere den politiske diskurs ved å reparere *selvforholdet*.

Vi husker også fra innledningen at en likhet mellom Skjervheim og Platon er at de begge lanserer et ideal om en forening av filosofi og retorikk, altså en slags filosofisk retorikk eller en «ekte retorikk». Den *psychagogien* Platon søker i *Faidros*, er derfor en *utvidelse* av retorikken slik athenerne kjente den (se det innledende kapitlet). Det mest avgjørende med Platons nye retorikk er at den er *både* privat og offentlig (*idios* og *koine*).

Det er på bakgrunn av dette at dialogen *Faidros* har en hybridstruktur. Den inneholder både tradisjonell retorikk forstått som en lære om *kairos*, dvs. om hvordan man som deltaker i et ordskifte ikke bare kjenner retorikkens regler, men også kan omsette dem i praksis ved å vite når man skal tale og når man skal tie.⁸⁰ Men dialogen inneholder også noe mer enn dette. Platon vil jo som kjent frem til en *filosofisk* retorikk. Dermed søker han en type *psychagogi* som også foregår i det private, dvs. utenfor samfunnet.

⁷⁹ Dette fremgår allerede av den første setningen av den såkalte hulelignelsen: «μετὰ ταῦτα δὴ, εἶπον, ἀπέικασον τοιοῦτον πάθει τὴν ἡμετέραν φύσιν παιδείας τε περὶ καὶ ἀπαιδευσίας» (Plat. *Rep.* 7. 514a). Den danske oversettelsen er: «Derefter, sagde jeg, må du så sammenligne vor natur – i henseende til uddannelse og mangel på uddannelse – med en tilstand af den art, som jeg nu skal beskrive» (Platon, 1998, s. 264). Dette viser seg også i den engelske oversettelsen: «'Next', said I, 'compare our nature in respect of education and its lack to such an experience as this'» (Platon, 1935, 514a).

⁸⁰ Som det også heter i *Faidros* (272a) om retorikken som kunst: «[B]ehersker han alt dette og griper han dessuten øyeblikket for å avholde, eventuelt tilbakeholde talen, og han erkjenner når tiden er inne, eventuelt ikke inne, for det fyndige og følelsesfulle og bombastiske språk og overhodet for slike tillærte genrer i diksjon – *da* er ham faget tilvirket, skjønt og fullkomment, men ikke før.» («ταῦτα δ' ἤδη πάντα ἔχοντι, προσλαμβάνοντι καιροῦς τοῦ πότε λεκτέον καὶ ἐπισητέον, βραχυλογίας τε αὐτὴ καὶ ἐλεινολογίας καὶ δεινώσεως ἐκάστων τε ὅσα ἂν εἶδη μάθη λόγων, τούτων τὴν εὐκαιρίαν τε καὶ ἀκαιρίαν διαγνόντι, καλῶς τε καὶ τελέως ἐστὶν ἡ τέχνη ἀπειραγμένη, πρότερον δ' οὐ») (Plat. *Phaedrus*, 272a, oversatt 2011, s. 236–237).

På dette punktet skiller Platon og Skjervheim lag. Platon søker en utdanning som skal lede frem til en viss *erfaring* som bare er mulig *utenfor* samfunnet.⁸¹ Gjennom denne erfaringen søker Platon å redefinere det tradisjonelle begrepet om visdom (*sofia*),⁸² og det er nettopp denne erfaringen som skal redde politikken. Vi skal nå se at denne erfaringen krever en omvendelse *ἐπιστροφή* (*epistrophe*), dvs. at man *forlater* det menneskelige samfunn. Den kan kun nås gjennom *kontemplasjon*. Dermed ble *theoria*, slik vi kjenner det fra tragediens og teatrets verden, reformulert til *bios theoretikos*. Filosofien ble en kontemplativ livsførsel.

Hva er kontemplasjon?

Kontemplasjon (lat. *con-templatio*) betyr rent bokstavelig «ved templet», men har fått den overførte betydning «å betrakte» (fra *contemplari*, «å observere» eller «iaktta») (Harper, 2017a). Den opprinnelige betydning er «å avgrense et område for observasjon», slik augurene gjorde før rituelle handlinger (Harper, 2017a). Vi husker fra innledningen at det latinske *contemplatio* er en oversettelse av det greske *θεοπία* (*theoria*). Ifølge Andrea Wilson Nightingale (2006) refererte begrepet *theoria* før Platon til en kulturell praksis der en utsending fra bystaten reiste til fremmede steder for å skue en helligdom, for deretter å vende tilbake og berette om hendelsen. Den filosofiske formuleringen av *theoria* skriver seg ifølge Nightingale inn i dette eksisterende narrative.⁸³

Hos førsokratikerne Heraklit, Parmenides, Xenofanes og Anaxagoras finner vi ifølge Berg Eriksen (1976) idealet om det kontemplative liv i en rudimentær form. Det er imidlertid

⁸¹ Igjen fremgår dette av den første setning av hulelignelsen (Plat. *Rep.* 7 514a), der det heter at utdanningen retter seg mot en *πᾶθος*, som oversettes med «tilstand» i den danske oversettelsen (1998, s. 264) og «experience» i den engelske (Platon, 1935, s. 119).

⁸² Begrepet *σοφία* er selvsagt eldre enn filosofien som tradisjon. Hos Homer er *σοφία* forstått mer som en type kyndighet i håndverk (Peters, 1967, s. 179). Senere skulle begrepet bli brukt på mange forskjellige måter, der også Homer selv, poetene, sofistene, ja, sågar titanen Promethevs, ble kalt *σοφός*.

⁸³ Som Nightingale (2006, s. 5) skriver om Platons formulering av *theoria*: «Theoretical activity is not confined to the rational contemplation of the forms; rather, it encompasses the entire journey, from departure to contemplation to reentry and reportage. [...] The philosopher is altered and transformed by the journey of *theoria* and the activity of contemplation. He thus 'returns' as a sort of stranger to his own kind, bringing a radical alterity into the city.»

først hos Platon og Sokrates at dette er fremsatt som et *ideal*, og det er først hos Aristoteles (Aristot. *Nic. Eth.*, oversatt 1999) det er satt på *begrep*. Hos Aristoteles (Aristot. *Nic. Eth.* 1095b18, oversatt 1999, s. 5) er det formulert tre frie livsførsler: Det filosofiske liv (*bios theoretikos*), det politiske liv (*bios politikos*) og et liv viet til nytelse og forlystelse (*bios apolaustikos*). Aristoteles' vurdering og rangering av disse er klar: *Bios apolaustikos* er for så vidt fritt i den forstand at det er et liv fritatt fra arbeidet (*πόνος*), men det leder ikke til et lykkelig liv (*εὐδαιμονία*) (Aristot. *Nic. Eth.* 1095b17, oversatt 1999, s. 5). Faktisk sammenligner Aristoteles dette livet med hvordan kveg lever (Aristot. *Nic. Eth.* 1095b20, oversatt 1999, s. 5).

Bios politikos er derimot i stand til å lede til *eudaimonia*, og dermed det gode liv (*ἐν ζῆν*) (*eu zen*) (Aristot. *Nic. Eth.* 1095b23, oversatt 1999, s. 5). Det er et liv hvor den praktiske klokskap, eller *fronesis*, står sentralt. *Fronesis* er ifølge Rabbås (referert i Aristoteles, 1999, s. 227) «den intellektuelle dyd som viser seg i godt utført handling (*praxis*) og som består i evnen til å overveie vel om det som bidrar til målet (*bouleusis*). Den som har denne dyden, er den kloke (*ho fronimos*) og han er målestokken for enhver handling, om den er rett utført eller ikke.» *Fronesis* – som senere i den filosofiske tradisjon har blitt «dømmekraft» (*Urteilkraft*) – er en evne til å treffe den rette avgjørelsen i en situasjon der man ikke mekanisk kan applisere universelle regler. Både begrepene *fronesis* og *praxis* er for Aristoteles nært knyttet til både retorikken og politikken. Dette er ikke bare fordi den mest presise behandlingen av *fronesis* på mange måter blir behandlet i *Retorikk* (2006), men er noe som Kinneavy & Eskin (2000) hevder egentlig fremgår av selve Aristoteles' definisjon av retorikk.⁸⁴ I *Retorikk* Bok I, kapittel ii, (Aristot. *Rh.* 1355b25-26, oversatt 2006, s. 27) finner vi at «[...] retorikken er evnen til i enhver sak å se hvilke muligheter vi har til å overtale».⁸⁵ Retorikken som kunst krever derfor at man er i stand til å se det individuelle ved enhver situasjon og å bedømme ting ut fra deres egen målestokk. Retorikeren må derfor ha en slags reseptivitet og åpenhet

⁸⁴ Ifølge Kinneavy & Eskin (2000) gir Aristoteles egentlig to forskjellige definisjoner av retorikk i sin *Retorikk*. I Aristot. *Rh.* I, i, 14 (1354b13) (referert i Kinneavy & Eskin, 2000, s. 66) finner vi at Aristoteles beskriver retorikkens hovedanliggende som: «Its function is not so much to persuade as to find out in each case the existing means of persuasion» («καὶ ὅτι οὐ τὸ πείσαι ἔργον αὐτῆς, ἀλλὰ τὸ ἰδεῖν τὰ ὑπάρχοντα πιθανὰ περὶ ἕκαστον, καθάπερ καὶ ἐν ταῖς ἄλλαις τέχναις πάσαις»). Ifølge denne definisjonen er ikke retorikk *først og fremst* overtalelse, men kunsten å applisere generelle regler på partikulære situasjoner.

⁸⁵ «ἔστω δὴ ἡ ῥητορικὴ δύναμις περὶ ἕκαστον τοῦ θεωρηθέντος πιθανόν.»

mot verden hvor han ikke møter situasjonene med en prokrustesseng av fordommer eller ønsketenkning. Det å snakke godt eller god tale – *ἐν λέγειν* (*eu legein*) – eller hva som på latin ble *eloquentia*, altså veltalenhet, er derfor tett sammenknyttet til *fronesis*. Som Lois S. Self (1979, s. 132) påpeker, sier Aristoteles selv: «Rhetoric finds its end in judgment.»

Fronesis som et retorisk begrep er også nært knyttet til handling, til *praxis* – eller til *deltakeren*, slik vi ønsker å utvide Skjervheims begreper – nettopp fordi det for Aristoteles er gjennom talen (*logos*) mennesket handler på sin vesensmessige måte. Som Aristoteles (referert i Self, 1979, s. 133, min uthevelse) sier: «Practical wisdom, then, must be a reasoned and true state of capacity to *act* with regard to human goods.» (Se også Aristot. *Nic. Eth.* 1140b20-2). Det er derfor handling avslører hvem du er, ifølge Aristoteles, og som vi skal se, blir et så viktig moment å gripe tilbake til for Arendts prosjekt.

Siden *praxis* har dette selv-tilstrekkelige eller selv-omsluttede trekket, blir formålet med en undersøkelse av *praxis* for Aristoteles ikke en form for detasjert kunnskap som er et slags ytre til undersøkelsen; formålet er selv *praxis*. Som Aristoteles (referert i Lobkowicz, 1967, s. 12) sier det selv:

For our aim is not to know what courage is but to be courageous, not to know what justice is but to be just, in the same way as we want to be healthy rather than to ascertain what health is, and to be in good condition of body rather than to ascertain what good bodily condition is.⁸⁶

Dette påpeker også Gadamer (2012, s. 353, uthevelse i original): «Den moralske vitenen Aristoteles beskriver, er åpenbart ingen gjenstandsmessig viten. Den som har viten, står ikke overfor et saksforhold som han bare konstaterer, men er umiddelbart truffet av det han erkjenner, som er noe han må *gjøre*.»

Stedet der *praxis* utfolder seg er for Aristoteles i politikken (Lobkowicz, 1967). Vi kan dermed si at den menneskelige tale (*logos*) man i antikken ville øve opp gjennom retorikk, ikke er en slags kognitiv eller lingvistisk ferdighet. *Logos* er snarere rasjonalitet som sådan slik den fremtrer i levende tale, og som kroppsliggjøres som politikk, siden mennesket for Aristoteles er et *ζῷον πολιτικόν* (*zoon politikon*) (Lobkowicz, 1967). For Aristoteles er derfor

⁸⁶ «ἕκαστον τῶν καλῶν: οὐ μὴν ἀλλὰ γε περὶ ἀρετῆς οὐ τὸ εἰδέναι τιμώτατον τί ἐστίν, ἀλλὰ τὸ γινώσκειν ἐκ τίνων ἐστίν. οὐ γὰρ εἰδέναι βουλόμεθα τί ἐστιν ἀνδρεία, ἀλλ' εἶναι ἀνδρεῖοι, οὐδέ τί ἐστι δικαιοσύνη, ἀλλ' εἶναι δίκαιοι, καθάπερ καὶ ὑγιαίνειν μᾶλλον ἢ γινώσκειν τί ἐστι τὸ ὑγιαίνειν καὶ εὖ ἔχειν τὴν ἕξιν μᾶλλον ἢ γινώσκειν τί ἐστι τὸ εὖ ἔχειν» (Aristot. *Eud. Eth.* I, 6 1216b 21–15).

praxis eller et praktisk liv *συμπολιτεύεσθαι* (*sympoliteuesthai*) (Lobkowicz, 1967, s. 5), dvs. aktiv deltakelse i bystatens politiske liv gjennom retorikk som kunst.

Vi må imidlertid ikke lese et moderne natur-kultur-skillen inn i det greske begrepet *πρᾶξις* (McNeill, 1999) (Lobkowicz, 1967). Det vesensmessige med *praxis* er derfor ikke at det trekker ut det menneskelige versus det ikke-menneskelige, eller det politiske versus det ikke-politiske. Dette ser vi ved at Aristoteles bruker *praxis* i en ganske vid forstand.⁸⁷ Ifølge Lobkowicz (1967, s. 9) er det «an interesting and significant kinship between *πρᾶξις* and life. *Πρᾶξις* time and again occurs in Aristotle's biological writings: procreation and feeding are called *πρᾶξις* – and even about the *πρᾶξις* of the stars Aristotle argues that they should be considered analogous to those of animals.»

Det vesensmessige i Aristoteles' begrep om *praxis* er derfor ikke en slags ontologisk forskjell mellom mennesker, dyr og himmellegemer, slik et moderne menneske ville ha skilt mellom disse på den mest grunnleggende måte. *Praxis* betegner snarere et strukturelt element som angår hvorvidt noe er et formål i seg selv eller ikke. Om et fenomen er *praxis* eller ikke, avhenger dermed for Aristoteles av i hvilken grad dets *ἀρχή* (*arche*) (opprinnelse) sammenfaller med dets *τέλος* (*telos*) (formål). Som Rabbås (referert i Aristoteles, 1999, s. 231) skriver, er *praxis* «utført for sin egen skyld, fordi den utgjør den (antatt) beste utøvelse eller virkeliggjøring (*energeia*) av menneskets vesenskarakteristiske funksjon (*ergon*): fornuften (*logos*)».

Det er dette som er hovedforskjellen mellom *praxis* og *techne*. *Techne* er ifølge Rabbås (referert i Aristoteles, 1999, s. 232) «den intellektuelle dyd som viser seg i godt utført frembringelse (*poiesis*)». Som Rabbås (referert i Aristoteles, 1999, s. 232) forklarer videre, er målet gitt på forhånd, og handlingen betraktes utelukkende som et mer eller mindre velegnet middel til å oppnå målet (dvs. frembringe produktet). Der handling som *praxis* innebærer en

⁸⁷ Aristoteles bruker *praxis* på ganske mange forskjellige måter. Som Lobkowicz (1967, s. 9) hevder: *Praxis* «refers to almost any kind of activity which a free man is likely to perform. [...] only activities involving bodily labor seem to be excluded from the range of its meaning». Ifølge McNeill (1999, s. 31) bruker Aristoteles begrepet *praxis* på (minst) tre forskjellige måter: «1) *Praxis* is sometimes used to characterize the nature of 'biological' life and its associated activities, as found in both humans and animals. [...] 2) *Praxis* is also used to refer to specifically human actions or activities, although still in a quite broad sense that includes making (*poiesis*) and contemplating (*theoria*) as well as ethical and political activity. 3) *Praxis* is used in a more restricted meaning to refer primarily to ethical and political life, to 'deeds and words' as the truly human activities.»

virkeliggjøring av den handlendes eget vesen, er dette ikke tilfelle ved *poiesis* (Rabbås referert i Aristoteles, 1999, s. 232).

Men med dette kommer nettopp mennesket i en særstilling for Aristoteles, siden mennesket er det eneste dyr som handler med henblikk på å knytte sammen sin *arche* og *telos*. Som Lobkowitz (1967, s. 11) formulerer det: «[...] [N]o animal beside man can truly be said to act; for man alone of all animals is πράξεών τινών ἀρχή.» Det er derfor Aristoteles (Aristot. *Pol.* I 2. 1254a7) sier – et sitat som er selve hjertet i avhandlingen vår: «Livet er *praxis*, ikke *poiesis*» (ὁ δὲ βίος πράξις, οὐ ποιήσις ἐστίν). Som vi har sett i innledningen, er ikke livet for Aristoteles noe som har et formål ut over seg selv, slik *poiesis* har, og som på en eller annen måte når sin fullendelse ved å opphøre og å etterlate seg noe annet enn seg selv. Det er jo nettopp derfor Lobkowitz (1967, s. 10) sammenligner Aristoteles' syn på livet som mer å spille fløyte enn å bygge et hus.

Det er faktisk nettopp siden den menneskelige vesensbestemmelse er å være et formål i seg selv, at Aristoteles setter *bios theoretikos* høyere enn *bios politikos*. For *bios theoretikos* har alle de trekkene som *bios politikos* har, bare at *bios theoretikos* er enda mer fullkomment siden man i motsetning til *bios politikos* ikke er avhengig av andre menneskers tilstedeværelse i en bystats offentlige rom (Berg Eriksen, 1976, s. 114–116). For *theoria* er faktisk også en *praxis* for Aristoteles, det er faktisk den høyeste form for *praxis*. Som McNeill (1999, s. 149) hevder: «Theoria is an 'end in itself' only in the sense in which all genuine *praxis* is and end in itself, that is, in the sense of being a *finite* activity of human beings, intrinsically complete and meaningful in itself and not first finding its end in some extrinsic product or work.»

Der *bios politikos* retter seg mot *fronesis*, retter *bios theoretikos* seg mot *sofia*. *Sofia* er ifølge Rabbås (referert i Aristoteles, 1999, s. 232) en «intellektuell dyd som kombinerer fornuft (*nous*), dvs. «evnen til å fatte utgangspunktene (*arche*) for all vitenskapelig forståelse (*episteme*) og klokskap (*fronesis*), og *episteme*, dvs. sann oppfatning som angår forhold som er evige og uforanderlige». *Theoria* er derfor «den form for virksomhet (*energeia*) som utgjør utøvelsen eller virkeliggjøringen av visdommen (*sofia*)» (Rabbås referert i Aristoteles, 1999, s. 233). Dette er en virkeliggjøring som må nedfelle seg i et *liv* (*bios*).

Hva er det så *sofia* retter seg mot? Som Aristoteles (Aristot. *Nic. Eth.*, 1141b1, oversatt 1999, s. 117) sier selv: «Visdom er vitenskapelig forståelse og fornuft om de ting som etter sin natur er aller mest ærverdige.»⁸⁸ Dette «aller mest ærverdige» er det guddommelige,

⁸⁸ «ἐκ δὴ τῶν εἰρημένων δῆλον ὅτι ἡ σοφία ἐστὶ καὶ ἐπιστήμη καὶ νοῦς τῶν τιμιωτάτων τῆ φύσει.»

og ikke det menneskelige. Aristoteles' favorisering av *bios theoretikos* hviler derfor på at han langt ifra var noen humanist, og anser det som temmelig selvsagt at mennesket ikke er det ypperste i verden. Derav det berømte sitat: «Det ville nemlig ikke høre noe sted hjemme hvis man antok at statsmannskunsten eller klokskapen var den beste, med mindre da mennesket er det beste i verden» (Aristot. *Nic. Eth.*, 1141a22, oversatt 1999, s. 117).⁸⁹

Rent strukturelt sett er *fronesis* og *sofia* like ved å være formål i seg selv der *arche* og *telos* sammenfaller. Hovedforskjellen er imidlertid at *fronesis* er en evne til å få øye på det som er her og nå, altså det konkrete og unike ved situasjonen, og som derfor kunne være annerledes (McNeill, 1999, s. 44). *Sofia* er på den annen side en kontemplasjon av hva som er evig og uforanderlig (*aei*) og dermed evig tilstedeværende ved alltid å vise seg på den samme måte (McNeill, 1999, s. 44). Men det er viktig å påpeke at *fronesis* og *sofia* betinger hverandre, siden man behøver innsikt i det evige og nødvendige for å ha innsikt i hva som er kontingent, og omvendt.

Hva er så det essensielle ved den teoretiske livsførselen? Ifølge Trond Berg Eriksen (1976, s. 15) inneholdt *theoria* og *bios theoretikos* flere ting på samme tid, nemlig astronomiske studier, studier av metafysiske prinsipper, et liv viet visdommen i alle dens former og en slags guddommelig velsignelse. Pytagoras' allegori om *livet som festival*⁹⁰ oppsummerer alle disse aspektene ved *bios theoretikos*. Arendt tar også utgangspunkt i denne allegorien i sin utforskning av begrepet dømmekraft (noe som også bekrefter at hun plasserer dømmekraften i *vita contemplativa*) (Arendt, 2006). Når Arendt (2006, s. 215–216) snakker om utdanning eller dannelse som en *cultura animi*, mener hun:

[A] mind so trained and cultivated that it can be trusted to tend and take care of a world of appearances whose criterion is beauty. The reason Cicero ascribed this culture to a training in philosophy was that to him only philosophers, the lovers of wisdom, approached things as mere 'spectators' without any wish to acquire something for themselves, so that he could liken the philosophers to those who, coming to the great games and festivals, sought neither 'to win the glorious distinction of a crown' nor to make 'gain

⁸⁹ «ἄτοπον γὰρ εἴ τις τὴν πολιτικὴν ἢ τὴν φρόνησιν σπουδαιοτάτην οἶεται εἶναι, εἰ μὴ τὸ ἄριστον τῶν ἐν τῷ κόσμῳ ἄνθρωπος ἐστίν.»

⁹⁰ Ifølge Cicero (1927, 5.9) stammer Aristoteles' oppfatninger om *bios theoretikos* fra Pythagoras, som sammenligner livet med en festival: «Pythagoras, the story continues, replied that the life of man seemed to him to resemble the festival which was celebrated with most magnificent games before a concourse collected from the whole of Greece.» (Pythagoram autem respondisse similem sibi videri vitam hominum et mercatum eum, qui haberetur maximo ludorum apparatu totius Graeciae celebritate).

by buying or selling' but were attracted by the 'spectacle and closely watched what was done and how it was done'. They were, as we would say today, completely disinterested and for this very reason those best qualified to judge, but also those most fascinated by the spectacle itself. Cicero calls them *maxime ingenuum*, the most noble group of free born men, for what they were doing: to look for the sake of seeing only was the freest, *liberalissimum*, of all pursuits.

Vi ser her at det å leve som en tilskuer krever nettopp en særegen type øvelse og trening, slik at man kan heve seg over de som kommer til festivalen for å vinne eller de som vil kjøpe og selge ting. Vi kan kanskje si at disse menneskene er for dypt hensunken i begivenhetenes gang til å være i stand til å betrakte hendelsene som utspiller seg som formål i seg selv.

Vi ser også at å være en tilskuer også er å innta en *estetisk holdning* til livet. Vi nevnte i innledningen at kanskje det aller mest sentrale i dette temaet i vår tradisjon vi tegner opp, er at utdanningen retter seg mot *skjønnheten* fremfor nytten. Som vi så i innledningen, fremhevet nettopp Gadamer (2012, s. 521) at den greske *paideia* rettet seg mot de tingene som var *kalon*, altså på en innlysende måte hadde en verdi i seg selv og dermed besatt en høyere værensrang. Ifølge Pytagoras kontemplerer filosofene nettopp «de vakreste ting» (*τῶν καλλίστων θεωρίαν*) (Lobkowitz, 1967, s. 7). Det er verd å merke seg superlativen her, og interessant nok blir man av betraktningen av disse vakreste tingene *ἐλευθερίωτατος* («mest fri»), altså nok en superlativ. Vi ser den samme ordbruken i Arendts (2006, s. 215–216) lesning av Cicero, der Cicero betrakter filosofens liv som den *edleste* av de frie livsførsler («the most noble group of free born men», *maxime ingenuum*) nettopp fordi deres aktivitet var den frieste av alle aktiviteter (*liberalissimum*). Det er kanskje nettopp av denne grunn at begrepene «de frie kunster» (*artes liberales*) og «de skjønne kunster» (*bonae artes*) har glidd så mye over i hverandre og hatt så uklare grenser gjennom århundrene? Vi kan kanskje si at de betegner dypest sett det samme, nemlig den intime forbindelsen mellom skjønnhet og frihet.

Verdsettingen av kontemplasjonen som den edleste og frieste aktivitet et menneske kunne bedrive, hvilte på en underliggende oppfatning: Det var nettopp i kontemplasjonen at mennesket kunne overskride sitt mest karakteristiske trekk, sin *dødelighet* (Lobkowitz, 1967, s. 7), og dermed realisere det guddommelige ved sitt vesen. Hos Aristoteles er dette forholdet mellom det menneskelige og det guddommelige komplisert og vanskelig å forstå. For til tross for at menneskets grunnleggende trekk er dødelighet, er det likevel slik at aktualiseringen av det menneskelige er knyttet til det guddommelige, som nettopp står i motsetning til det dødelige (Lobkowitz, 1967). Og for å gjøre saken enda mer komplisert, er dette

guddommelige, som gjør mennesket til menneske hos Aristoteles, noe som entrer mennesket fra *utsiden* (Lobkowitz, 1967, s. 24).

Denne mottakelsen av noe *utenfra* gjør at *theoria* eller kontemplasjon i den filosofiske tradisjon ikke er det samme som *meditasjon* (fra lat. *meditari* og gresk *μελέτη* (*melete*), dvs. «anstrengelse»). For der meditasjon er en *aktiv* bestrebelse, er kontemplasjon en *passiv* mottakelse som kommer først *etter* meditasjonen. Vi skal komme nærmere inn på dette i kapittel 6, men dette synet på erkjennelse er tydelig i Platons syvende brev (Plat. *L.*, oversatt 2008). Vi har sett at dialogen eller dialektikken var den fremste filosofiske *askesis* for Sokrates. Dialektikken var ikke bare en samtale med andre, men også med seg selv. Men dialektikken var et *middel* for Platon, ikke et mål i seg selv. Dialektikken leder opp til et punkt der sannheten presenterer *seg selv* som i et lys (Plat. *L.* 341d og 344b). Siden kontemplasjon ikke først og fremst betyr å *se*, siden dette leder tankene mot en aktiv bestrebelse, men snarere betyr å være *tilskuere* (Arendt, 2012, s. 39), innebærer dette at sannheten derfor er noe som kommer til en *utenfra* først etter at man har gjort de nødvendige foranstaltninger.

Hva er det da man er vitne til? Hva er denne erfaringen Platon retter utdanningen sin mot? Som Arendt påpeker, sentrerer *bios theoretikos* eller *vita contemplativa* seg rundt den filosofiske erfaringen av evighet, formulert i skolastikkens paradoksale begrep om *nunc stans*, «det stående nå» (Arendt, 2012, s. 39). Arendt refererer til Platons og Aristoteles' beskrivelse av denne erfaringen som «uutsigelig» (*arrheton*) eller «språkløs» (*aneu logou*) (Arendt, 2012, s. 39). *Nous* (*νοῦς*) er da ifølge Arendt denne evnen til kontemplasjon som ikke kan oversettes til ord (Arendt, 2012, s. 44).

Vi kan derfor hevde at det sentrale i Platons filosofi dermed ikke er en form for idélære forstått som et dogmatisk system man kan ha «kunnskap» om. Det er snarere slik at idélæren er et uttrykk for hvordan erfaringen av det evige er et resultat av en filosofisk *askesis* man utøver på seg selv, og som manifesterer seg i et levd liv. Arendt (2012, s. 37) går langt i å hevde at filosofene «oppdaget et nytt prinsipp» ved at de «oppdaget at politikens område ikke nødvendigvis gir rom for utfoldelse av alle menneskets høyere muligheter». Både *vita activa* og *vita contemplativa* kunne overskride menneskets dødelighet, ifølge Arendt, derav hennes sammenstilling av begrepene udødelighet og evighet (Arendt, 2012, s. 37–40). Men der politikken kunne gi udødelighet ved at store gjerninger ble husket og imitert, var filosofien som en erfaring av evighet i stand til å *frelse* mennesket.

La oss se litt nærmere på dette: Ifølge Foucault (2005, s. 180) betyr det greske verbet *σώζειν* (*sozein*, «å redde») eller substantivet *σωτηρία* (*soteria*, «frelse») noe ganske annet enn

hva vi legger i det etter kristendommen. *Sozein* betyr først og fremst å bli reddet fra en konkret og umiddelbar fare, som for eksempel et skipbrudd, et militært nederlag eller sykdom (Foucault, 2005, s. 180–185). Men det kan også ha en mer overført betydning, «å vokte» eller «beskytte noe» slik at det kan forbli i en uberørt tilstand (Foucault, 2005, s. 182). Ifølge Stephen Menn (2013) har *soteria* både en dagligdags og en «religiøs» betydning på gresk. Den religiøse betydningen er imidlertid ikke *eskatologisk* (jf. *ἔσχατον*, *eschaton* «det ytterste») slik vi finner den i kristendommen; den betegner altså ikke en slags hendelse som innebærer slutten på verden og tiden slik vi kjenner den. Hovedforskjellen mellom gresk og kristen religion er ifølge Menn (2013, s. 192): «Greek religion is not directed, like Christianity, to one single great *σωτηρία*.» Den opprinnelige filosofiske oppfatningen av *soteria* er snarere at det er en tilstand hvor personen som er «reddet», er i en slik beredskap og har en slik selvkontroll at han er i stand til å nøytralisere ethvert angrep (Foucault, 2005, s. 184).

Som Foucault (2005, s. 184) påpeker, er det dermed et nært slektskap mellom begrepene *σωτηρία/σώζειν*, *ἀταραξία* (*ataraxia*) og *αὐτάρκεια* (*autarkeia*): «The two great themes of ataraxy (the absence of inner turmoil, the self-control that ensures that nothing disturbs one) and autharchy (the self-sufficiency which ensures that one needs nothing but the self) are the two forms in which salvation, the acts of salvation, the activity of salvation carried on throughout one's life, finds their reward.» Å være i denne beredskapen som kjennetegner *ataraxia* og *autarkeia*, krever derfor konstante øvelser og anstrengelser. Vi ser dermed her at frelse som et før-kristent og spesifikt *filosofisk* begrep betegner en permanent *aktivitet*, ikke en *hendelse* slik begrepet blir forstått senere med kristendommen.

Et annet element som skiller den greske filosofiske *soteria* fra den kristne religiøse oppfatningen, er at den filosofiske *soteria* ikke innebærer noen selvfornektelse eller selvutsettelse. Som Foucault (2005, s. 185) videre hevder: «Salvation ensures an access to the self that is inseparable from the work one carries out on oneself within the time of one's life and in life itself.» Kroppen er dermed ikke noe som skal overvinnes som sådan, eller som huser en slags uavhengig sjel. Det teoretiske livs søken etter visdom er tvert imot en søken etter en rent kroppslig holdning av *immobilitet*. Som vi leser videre hos Foucault (2005, s. 207): «Wisdom consists [...] in never allowing ourselves to be induced to make an involuntary movement at the behest of or through the instigation of an external impulse. Rather, we must seek the point at the center of ourselves to which we will be fixed and in relation to which we will remain immobile.»

For Aristoteles kan *theoria* gi en slik immobilitet ved at man betrakter det guddommelige i naturen og hvordan det guddommelige viser seg i kosmologien – eller kanskje rettere sagt, hvordan det guddommelige viser seg *som* kosmologi. Selv om Aristoteles skriver ulike verker med ulike tematiske avgrensninger (f.eks. *Fysikk*, *Om himmelen*, *Metafysikk* etc.) så flyter egentlig fysikk, kosmologi, teologi og metafysikk sammen på en måte som virker underlig for en moderne leser (Friis Johansen, 1991).

I Aristoteles' verdensbilde er nemlig universet som sådan en levende og fornuftig helhet, og også himmellegemene er fornuftsvesener av en privilegert rang (Friis Johansen, 1991, s. 451). Disse himmelvesenene beveger seg i sirkler nettopp fordi de imiterer Guds – eller den ubevegede bevegelsens – høyeste og evige lykke (Friis Johansen, 1991, s. 451). Som kjent beskriver Aristoteles den ubevegede bevegelse som komplett skjønnhet og orden ved å være ren aktualitet, uforanderlig og udelelig (Arist. *Met.* 12, 1071b). Siden dette er et absolutt sammenfall mellom *arche* og *telos*, vil derfor Gud ikke tenke noe utenfor seg selv, siden dette vil innebære splittethet og foranderlighet. Den perfekte kontemplasjon er derfor en selvkontemplasjon uten utside, en *noesis noeseos* (*νόησις νοήσεως*) (Friis Johansen, 1991, s. 455).

I sin reneste og absolutte form er ikke dette mulig å oppnå for et menneske (Friis Johansen, 1991, s. 451). Derfor må mennesket kontemplere noe *utenfor* seg selv. Men den ubevegede bevegelsens lukkethet og selvomsluttethet er et ideal hele naturen strekker seg mot, og derfor også det bevisste menneske. Det kontemplerende menneske søker derfor å imitere (*mimesis*) det som er objekt for dets kontemplasjon. Siden himmelens orden og naturens totalitet er *kosmos*, en skjønn orden,⁹¹ blir derfor også et menneske som kontemplerer dette *kosmos*, eller «velordnet» (Berg Eriksen, 1976, s. 21). Dette *kosmos* var for grekerne, som vi har sett Gadamer (2012, s. 522) påpeke, en *synlig* velordnethet preget av forholdsmessighet og symmetri.

På denne måten vektla den greske *paideia* sammenhengen mellom himmelens sirkulære bevegelse og menneskelivet, der himmelbevegelsene ikke bare ga en forståelse av nødvendighet i naturen forstått som en slags blind prosess, men ga også en forståelse av nødvendighet i etikken (Berg Eriksen, 1976). Med Berg Eriksens (1976, s. 92) ord kan vi derfor si at *theoria* er «the contemplation of the heavens as a pattern of life». Og på samme

⁹¹ Og den intime forbindelsen mellom universet, orden og skjønnhet blir understreket av at våre begreper om kosmos og kosmetikk for grekerne gikk ut på det samme.

måte som den sjøfarende finner vei ut av uføret ved å lese stjernene, blir det en livsoppgave å på lignende måte lese sitt liv inn i himmelhvelvingen (Berg Eriksen, 1976, s. 20).

Det er nettopp dette aspektet ved *bios theoretikos* Habermas sikter til når han hevder at det er bare som kosmologi at *theoria* er i stand til å rettlede handling (se det innledende kapitlet). Det er en eldgammel oppfatning som har strakt seg langt inn i den moderne tid at naturen som makrokosmos har et hierarki eller en arkitektur, en *scala naturae* eller *Great Chain of Being* (Lovejoy, 1936), som det menneskelige mikrokosmos må opprette en samklang med. Fra Pytagoras til Kepler finner vi for eksempel tanken om *sfærenes harmoni*,⁹² der himmellegemenes bevegelsesmønster er analoge med tonesvingninger som skaper en symfoni eller musikk som er uhørlig for det menneskelige øre,⁹³ men som likevel betegner en forbilledlig orden.

For Aristoteles er det nettopp den selvtilstrekkeligheten og selvomsluttheten man kan lese ut av himmelen og kosmos, som gjør at man kan skille mellom handlinger som er formål i seg selv, og handlinger med instrumentell verdi i politikken og i menneskelivet for øvrig. Med andre ord: *Fronesis* i politikken og etikken er en viten om det enestående, eller det som er kontingent eller kunne vært annerledes, hviler dermed på *sofia* – altså viten om det som er evig og uforanderlig (*ἀεί*). Eller vi kan kanskje si de *forutsetter* hverandre som forgrunn og bakgrunn i Rubins vase.

Vi kan dermed betrakte den ubevegede bevegelse hos Aristoteles som den selvtilstrekkeligheten og den formuleringen av formål i seg selv som vi finner både i *bios theoretikos* og *bios politikos*, dratt til sin ytterste konsekvens, der sammenfallet mellom *arche* og *telos* er blitt absolutt. Vi kan dermed betrakte den ubevegede bevegelse både som et regulativt ideal og et konstituerende prinsipp for både *bios theoretikos* og *bios politikos* hos Aristoteles.

Det filosofiske liv – som *mimesis* av kosmologi – har derfor som mål å oppnå en sikkerhet av livet som ikke kan forstyrres av noe i livet. Ifølge Platon (Plat. *Rep.* 486a) gir dette perspektivet «storsinnethet» (*μεγαλοπρέπεια*) (*megaloprepeia*). Et av de viktigste kjennetegn på storsinnethet er å ikke tillegge menneskelivet noen særlig betydning, dvs. ikke

⁹² For redegjørelser om sfærenes harmoni som dannelsesideal i den vestlige filosofi- og vitenskapshistorie, se James (1995) og Teeuwen (2002).

⁹³ Det sies også at Pytagoras var en av få mennesker som var i stand til å faktisk høre denne musikken (James, 1995).

å frykte døden⁹⁴ (Jf. Montaignes essay «Å filosofere er å lære å dø»). Ifølge Hadot (1995, s. 251–263) var et utbredt tema i antikkens filosofiske liv hva han kaller *the figure of the sage*, altså vismannen og hans liv som en forbilledlig livsførsel. Den mest utbredte beretning var her uten tvil Sokrates, og ikke bare fordi han uten frykt for døden tømte giftbeget, men også hvordan hans øvrige handlinger skrev seg inn i et liv som i sin helhet fremsto som en kontemplativ praksis.

Siden visdom som erfaringen av det evige ikke kan beskrives i ord, må Platon ofte ty til myter eller allegorier, slik som kuskignelsen i *Faidros* eller hulelignelsen i *Staten*. I *Faidros* (Plat. *Phaedrus*. 246a–254e) er filosofi som en *askesis* og en selvovervinnelse forstått i narrativ form som en oppstigning der man etter å ha tøylet og harmonisert lidenskapene (i form av de berømte to hester) er i stand til å se verden fra et opphøyd perspektiv. Ifølge Hadot (1995) er dette narrative eller bildet et svært sentralt tema i vår vestlige tradisjon. Han betegner det som et gjennomgående tema han kaller «det opphøyede perspektiv» (min oversettelse av «the view from above») (Hadot, 1995, s. 238–250).⁹⁵ Dette temaet handler ikke ifølge Hadot (1995, s. 238) om en banal drøm om å fly eller en metafysisk beskrivelse av verden, men betegner først og fremst en *øvelse*. Denne øvelsen består i å ta inn over seg hvor små og ubetydelig ens liv og handlinger er fra et universelt eller kosmisk perspektiv, for dermed å frigjøre seg fra den snevre og ofte feilaktige perspektivet man er fanget i når man handler ut ifra lidenskapene og selvtinteressen (Hadot, 1995, s. 242). Dette er jo nettopp hva Skjervheim (2002, s. 34) kaller «den absolutte tilskodar», som ser verden *sub specie aeternitatis*.

Det er interessant å se likhetene med hvordan tilskuerne i bystatens tragediefestivaler opplevde også teateret som en oppstigning til et slags guddommelige tilskuerperspektiv. Vi

⁹⁴ Dette ser vi tydelig hos Platon (Plat. *Rep.* 486a, oversatt 1998, s. 230) i samtalen mellom Sokrates og Glaukon: «- Når nu et menneske er besjælet af storsindethed og i stand til at gennemskue hele tiden og hele tilværelsen, tror du så, at han kan tillægge menneskelivet stor betydning? - Nej, det er umuligt, sagde han. - Så vil et sådant menneske vel heller ikke anse døden for noget frygteligt? - På ingen måde. - En fejj og tarvelig natur vil altså, synes jeg, ikke kunne have del i sand filosofi. - Det synes jeg heller ikke.» («ἤτι οὖν ὑπάρχει διανοία μεγαλοπρέπεια καὶ θεωρία παντός μὲν χρόνου, πάσης δὲ οὐσίας, οἷόν τε οἶε τοῦτ' ἄν μεῖγα τι δοκεῖν εἶναι τὸν ἀνθρώπινον βίον; ἀδύνατον, ἢ δ' ὅς. οὐκοῦν καὶ θάνατον οὐ δεινόν τι ἡγήσεται ὁ τοιοῦτος; ἤκιστα γὰρ. δειλῆ δὴ καὶ ἀνελευθέρῃ φύσει φιλοσοφίας ἀληθινῆς, ὡς ἔοικεν, οὐκ ἂν μετεῖη. οὐ μοι δοκεῖ»).

⁹⁵ Foucault (2005, s. 283) er på linje med Hadot her når han hevder: «It seems to me to define one of the most fundamental forms of spiritual experience found in Western culture.»

kan kanskje driste oss til en antakelse om at noe som var en *konkret erfaring* i tragediefestivalen, er i det filosofiske liv blitt størknet til en metafor eller et bilde som betegner en øvelse. Denne oppstigningsmetaforikken – fra tragediefestivalen til en øvelse i *bios theoretikos* – kan også stå som en metafor eller et bilde på den totalitetsproblematikken som er så sentral for den tyske idealisme.⁹⁶ Det er i hvert fall sterke likheter mellom dem. Det opphøyde perspektiv som øvelse er også en totalitetsproblematikk der «det sanne er helheten», for å si det med Hegel (1986a, s. 24).

Til tross for Platons (Plat. *Rep.* X) berømte forvisning av poetene fra sin idealbystat, så er det likevel sterke likhetstrekk mellom Platons dialoger og tragedien, både når det gjelder formmessige trekk ved sjangeren og innholdsmessig tematikk.⁹⁷ Her kan vi spesielt nevne kuskmyten i *Faidros* (Plat. *Phaedrus* 246a) og hulelignelsen i *Staten* (Plat. *Rep.* 514a–520a), som begge kan sies å tematisere et tragisk *fall*. I *Faidros* er det sjelen som faller til jorden, og i *Staten* er det filosofen som går til grunne i et samfunn der mengden betegnes som «et stort og kraftig dyr» (Plat. *Rep.* 493a). Begge kan sies å være varianter av det tragiske urtema om

⁹⁶ Dette faller litt på siden av denne avhandlingens siktemål, men det er faktisk en meget intim forbindelse mellom den greske tragedie og den tyske idealisme. (Se Billings, 2014 og Szondi, 2002). Det er ifølge Szondi (2002) hovedsakelig Schellings fortjeneste at tematikken fra den greske tragedien løftes inn i den tyske idealisme. Ifølge Schelling (referert i Szondi, 2002, s. 9) er essensen i tragedien «[...] a real conflict between freedom in the subject and objective necessity. This conflict does not end with the defeat of one or the other, but rather with both of them simultaneously appearing as conquerors and conquered in perfect indifference». Grunnen til at den tyske idealismen anså den greske tragedie for å være det ypperste den greske kultur hadde frembrakt, var at det var her menneskelivets dialektikk mellom individets frie handlinger og skjebnens jerngrep – enten i form av naturens eller samfunnskraftenes overmektighet – ble brakt til skue og tematisert for første gang (jf. Skjervheims betoning av at det var grekerne som oppdaget friheten). Med den tyske idealismen ble den greske virkelighet ført inn i selve modernitetens selvforståelse siden verdenshistorien etter den franske revolusjon *selv* hadde antatt tragediens skikkelse, med sine uventede og katastrofale (som for øvrig er en dramatisk term) vendinger. Denne spenningen mellom individet og skjebnen som grekerne fremstilte i *dramatisk* og *førteoretisk* form, ble omskrevet til en *filosofisk* og *begrepslig* form som en dialektikk mellom frihet og nødvendighet. Hvis vi vil oppsummere hele Kants prosjekt – hans grensedragnin for hva vi kan vite, hans forsøk på å finne et metafysisk grunnlag for moralen, ja, hele hans prosjekt som han selv hevder krystalliserer seg i de berømte tre spørsmål: «Hva kan jeg vite?», «Hva skal jeg gjøre?» «Hva kan jeg håpe på?» (*KdrV* A805 B833, oversatt 2005, s. 703) – så ser vi at det er dialektikken mellom frihet og nødvendighet som er fikspunktet. Hele den tyske idealisme – og med dette også Skjervheim – utfolder seg innenfor dette kantianske rammeverket av nødvendighet og frihet.

⁹⁷ For en behandling av Platons filosofi og dens forbindelse til tragedien, se Kuhn (1941).

det heroisk kjempende individ som til slutt uavvendelig møter sin undergang i møte med skjebnen og natur- og samfunnskraftene.

Platons forhold til tragedien er et meget komplekst felt vi ikke skal gå videre inn på her. Vi skal nøye oss med å fastslå at likhetene mellom lignelsen i *Faidros* og hulelignelsen i *Staten* er påfallende i denne henseende. Vi kan si at de begge er *psychagogiske* tekster, altså ikke forsøk på å beskrive virkeligheten i en slags kosmologi, men tekster som vil oppnå en *effekt*, nemlig en omvendelse (*epistrote*). Begge mytene har dette elementet av oppstigning der det krever en anstrengelse eller *askesis* for å komme frem til sannheten, og der sannheten er utsigelig og best kan beskrives som et lys som kommer mot deg.

Platon gir imidlertid tragedietematikken en ny vri. For et sentralt trekk ved både myten i *Faidros* og i hulelignelsen er at oppstigningen representerer en bevegelse *bort* fra menneskenes larm og forvirrede aktivitet. I *Faidros* beskrives menneskene som forvirrede, og de strever med å overgå hverandre med å nå høydene⁹⁸; i *Staten* er de betatt og oppslukt av skyggespillet inne i hulen (Plat. *Rep.* 514a). Begge lignelsene peker på at filosofien krever at en *forlater* samfunnets fellesskap (Arendt, 2012, s. 39). Ifølge Arendt (2012, s. 39) er hovedbudskapet i Platons hulelignelse at erfaringen av det evige innebærer en slags død, siden å dø innebærer «å opphøre å være blant mennesker», altså at man forlater menneskesamfunnets pluralitet.

Det evige er dermed ikke et sted hvor mennesker kan *oppholde seg*. Som vi skal se hos Nietzsche i kapittel 7, har forsøk på dette også destruktive konsekvenser som kan lede til menneskelig undergang. Det er nemlig bare en gud som egentlig er i stand til å utholde evigheten. Som vi senere skal gå nærmere inn på med bakgrunn i Foucault, er ikke det nye ved den kontemplative livsførsel at mennesket simpelthen har oppdaget evigheten, eller at frihet er å betrakte sitt liv fra evighetens synsvinkel (*sub specie aeternitatis*). Alt dette sto grekerne i forbindelse til i sine tragediefestivaler. Det nye med *bios theoretikos* er at denne friheten og evigheten kan nås *uten å være knyttet til et fellesskap som i den før-filosofiske polis*.

⁹⁸ «The other souls follow after, all yearning for the upper region but unable to reach it, and are carried round beneath, trampling upon and colliding with one another, each striving to pass its neighbor.» («αἱ δὲ δὴ ἄλλαι γλιχόμεναι μὲν ἄπασαι τοῦ ἄνω ἔπονται, ἀδυνατοῦσαι δέ, ὑποβρύχια συμπεριφέρονται, πατοῦσαι ἀλλήλας καὶ ἐπιβάλλουσαι, ἑτέρα πρὸ τῆς ἑτέρας πειρωμένη γενέσθαι») (Plat., *Phaedrus*, 248a-248b, oversatt 1914, s. 477-478).

Vi så i forrige kapittel at ifølge Skjervheim og Hegel oppdaget grekerne refleksjonen, og dermed friheten *an sich*. Vi kan kanskje si at selv om tragediefestivalene problematiserte samfunnet som en totalitet gjennom sin «tragic questioning» (Goldhill referert i Dahl, 2010, s. 18), så ble denne friheten ikke oppfattet som et fenomen som kan eksistere *utenfor* bymurene. Ifølge Foucault (2005) er det nye ved *bios theoretikos* at friheten og evigheten reformuleres til å bli en relasjon selv et har til seg selv. Men Foucault er ikke like udelt begeistret som Skjervheim og Hegel for dette vendepunktet. Ifølge Foucault (2005) (2010) ga Platons filosofi opphavet til en selvets ontologi som fremdeles er virksom i våre liv i moderne tid – og som vi skal se, også har negative og repressive konsekvenser.

For en viktig grunn til at Platon har hatt en slik innflytelse, er at han faktisk *mislyktes* i sitt prosjekt. De idealene som Platon formulerte, var utopiske, og Marrou (1956, s. 78) går langt i å hevde at de var dømt til å mislykkes. Dette viste seg da Platon ble rådgiver for tyrannen Dionysos i Syrakus. Her skulle Platons filosofiske ideer settes ut i politisk praksis i bystaten, et forsøk som mislyktes (Platon, 2008). Fra nå av måtte Platon (referert i Marrou, 1956, s. 78) skuffet trekke seg tilbake til «byen inni seg selv» (*πρὸς τὴν ἐν αὐτῷ πολιτείαν*), eller «kultivere sin egen hage» (*τὰ αὐτοῦ πράττων*). Med Platon ble derfor filosofien og filosofen som skikkelse *atopos* og verdensløs. Filosofien måtte praktiseres i institusjoner som hadde *distanse* til samfunnet. Dermed var bruddet mellom filosofi og politikk ugjenkallelig.

Vi kan derfor kanskje hevde at det blir en evig kløft mellom samfunnet og filosofien *nettopp fordi* filosofi blir en slik kontemplativ virksomhet. Sokrates som *atopos* betegner «a perpetual conflict between the philosopher's effort to see things as they are from the standpoint of universal nature and the conventional vision of things underlying human society [...]» (Hadot, 1995, s. 58).⁹⁹ Det Arendt kaller spaltningen mellom evighet og udødelighet, er nettopp denne «uløselige konflikten mellom [...] *bios theoretikos* og *bios politikos*».

Dette er en konflikt som vi i denne fremstillingen vil vise har vært et sentralt tema i den vestlige utdanningshistorie, og som vi argumenterer for at Skjervheim med sin pedagogiske filosofi griper tilbake til. Grunnen til at temaet om foreningen av visdom og

⁹⁹ Ifølge Hadot (1995, s. 58) forholdt de ulike filosofiske skolene seg til samfunnet for øvrig på forskjellig vis.

Kynikerne proklamerte et totalt brudd. Skeptikerne aksepterte den konvensjonelle moral som fantes i samfunnet, men søkte en indre fred uavhengig av den. Epikureerne ville gjenskape blant egne et liv i tråd med visdom, altså danne et nytt samfunn. Platonismen og stoicismen søkte å leve sine ytre liv på en filosofisk måte. Selv om de ulike filosofiske skolene forholdt seg forskjellig til samfunnet, er det viktig å notere at denne kløften mellom filosofien og samfunnet aldri kunne lukkes helt.

veltalenhet er relevant som et utgangspunkt for en universitetsdidaktikk, er at dette temaet *institusjonaliserer seg* først i konkurransen mellom Isokrates og Platon, og deretter i opprettelsen av universitetet. Vi skal derfor nå vende oss til de institusjonelle konsekvensene av denne konflikten.

Institusjonelle konsekvenser av atskillelsen av *bios politikos* og *bios theoretikos*: Platons og Isokrates' utdanningssystem

Vi finner hos Marrou (1956) at etter den gyldne tidsalder med Perikles' styre var den greske utdanning delt i to leirer som sto i konflikt med hverandre. Dette var en politisk og retorisk utdanning etter Isokrates' modell rettet mot *bios politikos* og en filosofisk utdanning etter Platons modell rettet mot *bios theoretikos* (Marrou, 1956, s. 210).¹⁰⁰ Marrou (1956, s. xiii) kaller Platon og Isokrates for «the two great educators». Den politiske utdanning var en forberedelse til å styre staten, mens den filosofiske utdanning var et liv kjennetegnet av en distinkt væremåte man måtte konvertere til, med synlige trekk i både kledning, diett og oppførsel (Marrou, 1956, s. 206). Her var nettopp «the break with rhetoric [...] particularly emphasized» (Marrou, 1956, s. 206).

Det er viktig å notere seg at begge disse to utdanningene ble praktisert som *høyere utdanninger* som ble plassert oppå «den gamle» eller «opprinnelige» utdanning (*ἡ ἀρχαία παιδεία*) (Lynch, 1972). Verken Platon (og Aristoteles) eller Isokrates var interessert i pedagogikk slik vi forstår begrepet i denne avhandlingen, altså som oppdragelseskunst med mål om å gjøre barnet til en voksen.¹⁰¹ Det er nettopp derfor vi betegner denne tradisjonen vi forsøker å tegne opp som en *didaktisk tradisjon* (jf. skillet mellom pedagogikk og didaktikk fra det innledende kapitlet), og argumenterer for at et utkast til en universitetsdidaktikk knytter an til denne.

¹⁰⁰ Marrou (1956, s. 210) bruker imidlertid ikke begrepene *bios politikos* og *bios theoretikos*, men kaller denne konflikten «rivalry between philosophers and rhetors».

¹⁰¹ En forutsetning for å begynne studier både i Platons Akademi og Aristoteles' Lykeum var jo nettopp uavhengighet, både i økonomisk og vid forstand. Det er imidlertid her en tydelig – og interessant – forskjell mellom liv og lære på dette punktet. Som Lynch (1972, s. 70) skriver: «Like the Republic, Aristotle's Politics is concerned with elementary and pre-elementary education, stages of learning at which neither the Academy nor the Lyceum provided instruction.»

At relasjonene mellom medlemmene av Platons akademi ikke var en *pedagogisk* relasjon, fremgår av at Diogenes Laertius (referert i Lynch, 1972, s. 70) kaller Platons Akademi for en «skole av/forening av venner» (*ἡ τὸν φίλον διατριβή*). Som Lynch (1972, s. 63) formulerer det, var nettopp kjernen i Platons utdanningsprogram «[...] the Socratic view that education meant *συνουσία*¹⁰² in an intimate sense and not a simple master-pupil arrangement. [...] Plato may be said to have institutionalized *συνουσία* in his school». Og videre: «One of the most common ways by which the philosophers of the schools referred to one another was as 'friends' (*φίλοι*), implying that a completely informal relation among the members was what gave cohesion to the community» (Lynch, 1972, s. 70).

Isokrates og Platon representerte to forskjellige utdanninger som vektla forskjellige ting. Vi har allerede tatt for oss den platonske *paideia* og dens vektlegging av *tilskueren*. Isokrates, derimot, kan derfor sies å vektlegge *deltakeren* ved å gjøre *kairos* til et nøkkelbegrep i sin retoriske tenkning, siden retorikk nettopp alltid er forankret i en konkret situasjon. Ifølge Andersen (1995, s. 23) er det er ikke noen retorisk dyd å heve seg over situasjonen, slik filosofien søker med sin *skhole*. For retorikken er det snarere tvert imot, siden nettopp «situasjonen er en av talerens største ressurser» (Andersen, 1995, s. 23). Isokrates har dermed vært en meget sentral skikkelse i den retoriske tradisjon med dens vekt på *sensus communis*, *eloquentia* og *prudentia*, en tradisjon som beveger seg *innenfor doxa*. Vi skal senere gå inn på hvordan Arendt revitaliserer denne tradisjonen.

Men som tidligere nevnt er disse livsførlene i konflikt. Det er ikke bare en konflikt mellom *fronesis* og *sofia*, mellom deltaker og tilskuer. Konflikten mellom livsførlene betegner også for Marrou (1956, s. 211) en mer generell spenning mellom en tilpasning til samfunnet og det utopiske (Platons utdanning var *utenfor* samfunnet, Isokrates *innenfor*), mellom humanisme (retorikk) og antihumanisme (filosofi). Dette er spenninger som også har vært *fruktbare* både for retorikken og filosofien, da filosofien har forsynt retorikken med innhold og dermed forhindret at den forfaller til ren teknikk, og retorikken har dratt filosofien ned på jorden og forhindret at den degenererer til tomme verdensfjerne abstraksjoner.

På bakgrunn av dette kan vi hevde at temaet å skulle *forbinde* visdom med veltalenhet ikke må oppfattes som en harmoni der denne konflikten er *tilbakelagt*, ved at retorikkens og filosofiens regioner forlattes til fordel for et høyere, tredje ståsted. Som Seigel (1968, s. 182) påpeker: «To join eloquence with wisdom meant to place the orator in some definite

¹⁰² Det greske *συνουσία* betyr nettopp «samvær».

relationship to philosophical truth.» Å forbinde visdom med veltalenhet er derfor et tema der man skaper en forbindelse mellom *doxa* eller *common sense* og *episteme*. Disse områdene har sine forskjellige logikker, og, kan man også si, sine forskjellige normative føringer. For som Seigel (1968, s. 7) også hevder: «Whereas in all other arts that is most excellent which is farthest removed from the understanding and mental capacity of the untrained, in oratory the very cardinal sin is to depart from the language of everyday life, and the usage approved by the sense of the community.» Filosofien kan derfor tillate seg å være uhørt, bisarr og støtende, mens retorikken på sin side ikke er overbevisende hvis den er dette. Vi finner for eksempel i *De Oratore* at Cicero omfavner stoikernes etiske doktriner og anser dem for å være sanne for *filosofer*, men at de likevel må avvises av *retorikere*, siden de avviker i for stor grad fra kulturens *common sense* (Cicero referert i Seigel, 1968, s. 7). Vi kan derfor kanskje driste oss til å hevde at der filosofien har en grunnleggende *progressiv* karakter, har retorikken en grunnleggende *konservativ* karakter.

Vi må imidlertid ikke feiltolke spørsmålet om forholdet mellom *bios politikos* og *bios theoretikos* i antikken som et forhold mellom samfunnsnytte og filosofi, eller hvordan det filosofiske liv forholder seg til arbeidets eller økonomiens verden slik «politikk» forstås i dag. Arendt (2012, s. 33) hevder at der politikk og filosofi var frie livsførsler i den greske verden – dvs. de var *eleutherios* – finner vi at arbeidets og produksjonens verden ikke engang var i stand til å *danne* en livsførsel. Der politiske og filosofiske begreper ofte ble kontrastert for å få frem betydningsforskjeller, ble disse derfor aldri kontrastert, sammenlignet, eller i det hele tatt nevnt i samme åndedrag som et liv preget av arbeid. Som Lobkowicz (1967, s. 18) hevder: «As far as I can see, no Greek ever contrasted *πόνος*¹⁰³ and *θεωρία*.»

Både politikken og filosofien hadde derfor en felles forutsetning, nemlig eksklusjonen av arbeidet og produksjonen som det banausiske og slavemessige (Nightingale, 2004, s. 119–127). Grunnen til dette er at man ikke kan være en tilskuer hvis ikke livsnødvendighetene er dekket, hvis man ikke har *skhole*. Derfor krevde disse frie livsførlene slaveriet, en forordning som ifølge Arendt (2012) ble legitimert ut ifra livet selv. Som Arendt (2012, s. 91) hevder om den greske verdensanskuelsen i denne henseende: «Det finnes nødvendige beskjeftigelser, som i sin natur er 'slaviske', som trellebinder livet og dets behov. Det å arbeide var det samme som å være slave av nødvendighetene, og det å være slavebundet lå i menneskelivets vesen.»

¹⁰³ *Ponos*, «arbeid».

Det var derfor en selvfølge at det bare var frie borgere som behøvde en formalisert og organisert utdanning. De som skulle arbeide – slaverne eller håndverkerne (som utøvde *technai banausoi* (τέχνη βάνανσοι), *artes mechanicae* eller *artes sordidae*) – lærte faget sitt gjennom en uformell mesterlære som ikke engang ble ansett som «utdanning» (παιδεία) (Marrou, 1956). I den greske verden legitimerte man ifølge Arendt (2012, s. 51) slaveriet ved at slaven avslørte sin slavesjel i sin filopsychia (φιλοψυχία), en kjærlighet til livet som var for sterk, med andre ord *feighet*. Og det aristokratiske prinsipp *par excellence* ble i antikken – og har vel egentlig vært det siden – likegyldigheten overfor sitt eget liv og sin egen sikkerhet. Som Arendt (2012, s. 38) hevder om de beste *aristoi* (ἄριστοι): «De beste foretrekker det evige ry fremfor dødelige ting, som ikke er fornøyd med det naturen gir dem, som ikke vil leve og dø som et dyr.»

Vi kan kanskje si at det er nettopp denne likegyldigheten til døden som ble overtatt av filosofien, noe som gjør at Montaigne (2013, s. 118–140) knytter an til selve kjernen i gresk filosofi når han formulerer sitt berømte essay *Å filosofere er å lære å dø*. Vi finner dette også i Senecas (*Her. F.* 426) dictum *Cogi qui potest nescit mori* («Den som kan bli tvunget, vet ikke hvordan å dø», min oversettelse). Hvis livet er glemsel, er døden å bli husket. For helten i antikken var glemselen mye verre enn døden.

Friheten for grekerne ble derfor både i politikken og filosofien knyttet til overskridelsen av livsbetingelsene i form av likegyldighet til døden. Hensikten med slaveriet var derfor ikke profitt eller utbytte – som i den moderne form – men «et bevisst forsøk på å utelukke arbeidet fra de betingelsene som mennesker har fått livet på» (Arendt, 2012, s. 92). Derfor må man ikke, ifølge Arendt (2012, s. 97), misforstå skillet mellom *enkyklios paideia/artes liberales* og *technai banausoi/artes sordidae/artes mechanicae* for å være et skille mellom ånd og legeme, mellom hode og hender, eller tro at noen av dem krever mer «intelligens» enn andre som i den moderne arbeidsdeling. Skillene er rent ut *politiske*, dvs. de betegner hvilke aktiviteter som sømmer seg for en fri mann.¹⁰⁴

Aristoteles' favorisering av *bios theoretikos* skulle dominere hele tradisjonen etter antikken og gjennom middelalderen frem til vår tid (Arendt, 2012). Men også konflikten mellom dem ble arvet. For på den ene siden refererer dette idealet om *autarkeia* («selvtilstrekkelighet») både til handlinger, mennesker, bystaten og livsførsler (Berg Eriksen, 1976, s. 51). *Bios theoretikos* bidrar ifølge Aristoteles til å etablere den gode stat (Berg

¹⁰⁴ For en gjennomgang av disse frie aktivitetene, se Cicero (*Orat.* I, 150).

Eriksen, 1976). Men samtidig kan ikke *bios theoretikos* forstås i instrumentelle termer slik at det er et liv som er nyttig for staten, for da er det ikke en selvtilstrekkelig livsførsel. Som Berg Eriksen (1976, s. 34) hevder: «Contemplation cannot supply us with rules for moral action [...] If theoria could tell us what to do and what should be avoided, it would be useful for something.»

Det er en dyp selvmotsigelse som går gjennom Aristoteles' *Nikomakiske etikk* angående dette punkt. Som Berg Eriksen (1976, s. 152) hevder videre: «Aristotle apparently wants two things at the same time: a self-sufficient form of life which nonetheless is important for the state.» Det er vanskelig å se hvordan denne ligningen skal gå opp når *bios theoretikos* krever tilbaketrekning fra fellesskapet, og dermed har et antisosialt trekk. Det er nettopp denne «uløselige konflikten» mellom politikken og filosofien, som Arendt (2012, s. 39) kaller den, Marrou hevder starter i den greske *enkyklios paideia* etter Platon og Isokrates, og som forplanter seg videre gjennom historien.¹⁰⁵ Den ble ikke programfestet i en spesifikk fagsammensetning før i den latinske *septem artes liberales*. Og som vi skal se, fulgte konflikten mellom *bios theoretikos* og *bios politikos* med inn i selve faginndelingen av dette programmet.

Septem artes liberales

Utdanning var ikke et offentlig ansvar i Athen, så en institusjonalisering og standardisering av utdanningen slik vi kjenner den, skjedde ikke før i den romerske antikken (Kimball, 1986). Vi kan kanskje driste oss til å si at grekerne ikke behøvde et utdanningssystem siden de hadde tragedien. Det er hevet over enhver tvil at essensen av *enkyklios paideia* ble videreført inn i *septem artes liberales* (Kimball, 1986). Til tross for at *enkyklios paideia* også ifølge Dolch (1971) ble formulert som *τὸν ἐλευθερον παιδὸν* (*ton eleutheron paidon*, «den frie utdanning»), mener Kimball (1986, s. 15) at termene *enkyklios paideia* og *artes liberales* på ingen måte kan oversettes til hverandre på bokstavelig vis. Det er likevel slik at læreplanen (som vi husker Dolch, 1971, kalte den) og faginndelingene i *septem artes liberales* bygget på den greske *paideia*, og at hovedinndelingen gikk mellom språk og matematikk (Kimball, 1986, s. 25).

¹⁰⁵ Marrou (1956, s. 210) hevder for eksempel at skillet mellom Aberlards «philosophical culture» og St.

Bernards «literary humanism» er en slags middelaldersk versjon av konflikten mellom Isokrates og Platon.

Det er litt uklart når *septem artes liberales* først blir formulert. Vi finner termen *artes liberales* hos Cicero, der *liberalis* er en oversettelse av det greske *ἐλευθέριος* (*eleutherios*) (Cic. *Orat.*). Cicero lister imidlertid ikke opp enkeltfag som er ment å utgjøre en enhetlig og stabil fagkrets.¹⁰⁶ Det er derimot enklere å fastslå når *septem artes liberales* slik vi kjenner dem i vår tid, endelig ble *institusjonalisert*. Som et enhetlig program fikk de syv frie kunster sin endelige utforming i Martianus Capellas *De nuptiis Philologiae et Mercurii* (*On the Marriage of Philology and Mercury*) skrevet i det femte århundre (Stahl & Johnson, 1977). Det er bred enighet om at *De Nuptiis* la fundamentet for middelalderens *trivium* og *quadrivium*, et utdanningsprogram som hadde en enhetlig kjerne gjennom hele middelalderen (Stahl & Johnson, 1977, s. 22). Det er hevet over enhver tvil at allegorien om ekteskapet mellom *Merkur* og *Filologia* er et symbol på foreningen av *trivium* og *quadrivium*, og dermed foreningen av visdom og veltalenhet.¹⁰⁷

Hva er så *septem artes liberales*? Disse er delt inn i *trivium*: grammatikk, retorikk og dialektikk, og *quadrivium*: aritmetikk, geometri, astronomi og musikk (Kimball, 1986) (Kimball, 2010). Det som er interessant å notere er at skillet mellom *trivium* og *quadrivium* langt på vei følger skillet som ble satt mellom retorikk (altså politikk) og filosofi i den greske verden, altså konflikten mellom Isokrates og Platon (Kimball, 1986) (Kimball, 2010). Vi finner dekning for dette hos Kimball (1986, s. 11): «If the history of ideas associated with the term (*artes liberales*) is understood, particularly in terms of a debate between orators and philosophers, then much of the seemingly relativity, arbitrariness, contradiction, and confusion in current discussion can be explained and rationalized.»¹⁰⁸

Det virker som om utdanningsprogrammet var fundert på denne splittelsen som gikk forut for fagenes programfesting. *Trivium* ble sett på som politisk-retoriske kunster, og rettet

¹⁰⁶ Det må her også bemerkes at slett ikke alle var enige i at antallet frie kunster var syv. I det tapte verket *Libri novem disciplinari* inkluderer Marcus Terentius Varro som kjent også medisin og arkitektur, slik at det til sammen blir *ni* frie kunster.

¹⁰⁷ Som Stahl & Johnson (1977, s. 24) skriver: «The marriage of Mercury and Philology has been taken, both early and late, to symbolize the union of eloquence and learning, the arts of the trivium and the quadrivium.»

¹⁰⁸ At Kimball kaller boken sin *Orators & Philosophers* skulle vel også bekrefte dette ytterligere. Nå må det påpekes at Kimball (1986) (2010) ikke *eksplisitt* kobler den «retoriske» *trivium* og den «filosofiske» *quadrivium* til henholdsvis Isokrates og/eller Platon, eller til begrepene *vita activa* og *vita contemplativa*. Dette er det jeg som gjør.

seg mot *eloquentia* (altså *vita activa*), mens *quadrivium* ble sett på som filosofiske kunster, og rettet seg mot *sapientia* (altså *vita contemplativa*). Ekteskapet mellom veltalenhet og visdom bygger i stor grad på Ciceros ideal i *De Oratore* om at den gode mann er en hybrid mellom vis filosof og veltalende politiker. Her heter det:

For the genuine orator, since the entirety of human life is, after all, his domain, must have examined, understood, read, discussed, treated and acted upon all the questions that are involved in it. Eloquence is actually a certain ultimate virtue. [...] But the greater its power is, by just so much is there the greater necessity of it being conjoined with integrity and the highest wisdom. If we find we have handed on the power of eloquence to people who lack the virtues, we shall not have rendered them orators but shall have given virtual weaponry to madmen (Cicero referert i Kimball, 1986, s. 33).¹⁰⁹

Cicero prøver på mange måter å forene Platon og Isokrates når han mener at man kan bringe frukter fra kontemplasjonen inn i det politiske liv. Det er nettopp i denne henseende at Cicero (i Kellogg, 1872), som vi siterte i det innledende kapitlet, hevder: «Å kontemplere himmelske spørsmål gjør sannelig at man både snakker og tenker mer fremragende og vidunderlig når man igjen vender tilbake til de menneskelige anliggender» (min oversettelse). Vi finner ekteskapet av visdom og veltalenhet også hos Augustin,¹¹⁰ og *sapiens et eloquentia* skulle også – inspirert av Cicero – komme til å bli Quintilians retoriske ideal:

We are trying to form, then, the perfect orator, who cannot exist except he be a good man; and we accordingly demand that there be in him not merely the rarest talent for speaking but all the moral virtues. [...] These two things have been, as Cicero makes abundantly clear, somehow joined in their very nature and inseparable in practice to the point that the wise and eloquent were held to be the same people (Quintilian referert i Kimball, 2010, s. 42).¹¹¹

¹⁰⁹ «Vero enim oratori, quae sunt in hominum vita, quandoquidem in ea versatur orator atque ea est ei subiecta materies, omnia quaesita, audita, lecta, disputata, tractata, agitata esse debent. Est enim eloquentia una quaedam de summis virtutibus; [...] quae quo maior est vis, hoc est magis probitate iungenda summaque prudentia; quarum virtutum expertibus si dicendi copiam tradiderimus, non eos quidem oratores effecerimus, sed furentibus quaedam arma dederimus» (Cic. *Orat.* 3.54-55).

¹¹⁰ Det er særlig i *De doctrina christiana* at Augustin adresserer dette temaet (Kimball, 1986, s. 41).

¹¹¹ «Oratorem autem instituimus illum perfectum, qui esse nisi vir bonus non potest; ideoque non dicendi modo eximiam in eo facultatem sed omnes animi virtutes exigimus. [...] fueruntque haec, ut Cicero apertissime colligit, quemadmodum iuncta natura sic officio quoque copulata, ut iidem sapientes atque eloquentes haberentur» (Quint. *Inst. Or.* 9–10, 13).

Også Senecas filosofi – som vi skal se Foucault i stor grad støtter seg på i sin moderne utforming av *vita contemplativa* – har som forutsetning at man har studert de syv frie kunster og foreningen av visdom og veltalenhet (Gwynn, 1926). Dette er til tross for at disse studiene allerede da ifølge Seneca hadde trange kår, siden den romerske talekunst hadde utåndet med Cicero (Gwynn, 1926).

Som sagt er ikke vårt ærend å skrive en fullstendig begreps- eller utdanningshistorie. Vi må likevel berøre de lange linjer som blir trukket når arven fra de syv frie kunster ble ivaretatt i klostre opp gjennom århundrene og ført inn i middelalderen.¹¹² Med dette ble kunstene videre innlemmet i de første universitetene da de ble grunnlagt (Kimball, 1986). Også Rüegg betoner at konflikten mellom *vita activa* og *vita contemplativa* representerer motstridende forventninger til universitetet som institusjon:

Conflicts are inherent in social roles, and not least in those of universities. [...] The precedence given to leisure and contemplation, which are necessary for scientific and scholarly research, represents an ideal of the *bios theoretikos*, which ever since the Greek philosophers has been contrasted and in conflict with the ideal of the *bios praktikos*, which gives precedence to social utility and in the application of scientific and in the professional training provided by universities (Rüegg, 1992, s. xxvii).

Det er på bakgrunn av dette vi gjør den litt sveipende og grove betraktning at konflikten mellom *vita activa* og *vita contemplativa* ble ført inn i selve opprettelsen av universitetet i middelalderen.

De syv frie kunster utgjorde som kjent *artes*-fakultetet, og var forberedende for de øvrige fakulteter, nemlig det juridiske, det medisinske, men fremfor alt det teologiske. Utdanningsprogrammets struktur var i stor grad den samme som i antikken, bare at filosofien gjennom middelalderen nå spilte en tjenende rolle for teologien; den ble *ancilla theologiae* (Rüegg, 1992) (de Vries, 2009) (Hadot, 1995). Utdanningssystemet fikk nå en kristen teologisk begrunnelse.

¹¹² Som Kimball (1986, s. 89) beskriver det: «Beginning in the late fifth and early sixth centuries, liberal education began a long period of decay due largely to the economic and political upheaval caused by repeated invasions and migrations throughout western Europe. [...] Nevertheless, the rudiments of the liberal arts continued to be taught in private tutorials in the homes of noble families; in parish and episcopal schools, though these flickered on and off; and above all, in monasteries such as the Vivarium of Cassiodorus or Monte Cassino of Benedict of Nursia. Being small, self-sufficient, and enclosed, monasteries were best suited to preserve liberal education during a period of political instability and social turmoil.»

Selv om middelalderen skulle komme til å favorisere *vita contemplativa*, er det likevel en utbredt oppfatning av man kan bringe kontemplasjonens frukter inn i det politiske liv. Dette er tydelig i dominikanerordenens motto *contemplare et contemplata aliis tradere*. Som Thomas Aquinas (referert i Bauerschmidt, 2005, s. 211) hevder:

[T]he contemplative life is, absolutely speaking, more perfect than the active life, because the latter is taken up with bodily actions: yet that form of active life in which a man, by preaching and teaching, delivers to others the fruits of his contemplation, is more perfect than the life that stops at contemplation, because such a life is built on an abundance of contemplation, and consequently such was the life chosen by Christ.¹¹³

Også Comenius og den didaktiske tradisjonen som fulgte etter ham, knytter an til og viderefører denne oppfatningen, hvor visdom og veltalenhet står i et fruktbart forhold til hverandre. Dette ser vi ikke bare ved at fundamentet i Comenius' latinskole er de syv frie kunster,¹¹⁴ men også i det spesifikt kristne motto *sapiens et eloquentia atque pietas* (visdom, veltalenhet og fromhet). Dette betegner Comenius (2005, s. 77) som en tredeling mellom «læring» (visdom som kontemplasjon), «dygd» og «fromhet». Interessant nok kaller Comenius (2005, s. 70) dette eksplisitt for et samspill mellom en *deltaker* og en *tilskuer*: «It is the principles, and the uses of all the most important things in existence that we wish all men to learn; all, that is to say, who are sent into the world to be *actors* as well as *spectators*» (min uthevelse). Vi kan derfor si at Platons *psychagogi* som en forening av filosofi og retorikk/politikk – og etter Platons nederlag: konflikten mellom Platon og Isokrates – betegner et prosjekt og et program som har blitt formulert på ulike måter opp gjennom tidene.

Men arven fra Platon stopper ikke ved forsøket på å forene politikk og filosofi og den *ytre* utforming dette prosjektet har antatt, enten i form av fagsammensetning eller undervisningsformer. Også den *indre* kjerne har hatt et stabilt element gjennom århundrene, der det sammenbindende og organiske prinsipp bak *enkyklios paideia* – som i det hele tatt

¹¹³ «*Vita contemplativa simpliciter est melior quam activa quae occupatur circa corporales actus, sed vita activa secundum quam aliquis praedicando et docendo contemplata aliis tradit, est perfectior quam vita quae solum contemplatur, quia talis vita praesupponit abundantiam contemplationis. Et ideo Christus talem vitam elegit*» (*Summa Theologica*, II, II, 188, 6).

¹¹⁴ Etter at Comenius (2005) har gått gjennom fundamentet sitt for latinskolen, skriver han: «The above are commonly known as the seven liberal arts, a knowledge of which is demanded from a doctor of philosophy» (Comenius, 2005, s. 274).

gjorde denne form for holisme mulig – var at utdanningen ikke var et mål i seg selv, men et *middel* til å nå et høyere mål. Utdanningen hadde med andre ord en *propedeutisk* funksjon. Hva dette innebærer, blir tydeligere hvis vi vender oss til A.P. Bos (1989, s. 196–197) og en passasje som er verd å sitere i sin helhet, og som gjentar og bekrefter mange av våre poenger:

In our view the frequent connection of the enkyklios paideia with such terms as choros, choreia, and mousike, in particular in Philo of Alexandria, can be seen as resulting from the fact that the enkyklios paideia is part of the process of the soul's 'education', or 'up-bringing', and from the connection of this process with the themes of Plato's philosophical myth in the Phaedrus: education aims at bringing about the ascent of the soul. And in this process the phase of the enkyklios paideia is comparable to the level of the 'blessed contemplations and diexodoi within the celestial sphere' in the company of the cosmic gods, who are referred to in this context as a 'choir of gods'. Against such a background it is easy to understand why the notion of enkyklios paideia always seems linked to the idea that its completion and culmination is only achieved in activities of an even higher order. The enkyklios paideia in Hellenism and the artes liberales in the Middle Ages do not comprise the whole range of sciences. There is a general notion that one or more sciences must continue and complete the enkyklios paideia. In Philo of Alexandria this science is actual sophia, as opposed to a complex of what could be called propedeutic disciplines. In this way ta enkyklia can even refer to a level at which one carries to one's own detriment.

Bos refererer her til ligningen i *Faidros* (Plat. *Phaedrus* 246a–254e) vi tok for oss tidligere, der sjelens utdanning blir ansett som en oppstigning som til slutt ender i en språkløs skuen av *sofia*, visdom. Utdanningen er bare et slags *stillas* som skal tjene til dette, og til og med kanskje noe man kan kvitte seg med etter en stund (jf. nesten som Wittgensteins (1999, 6. 54) berømte bilde av at man trekker opp stigen etter seg). Og her trer det encyklopediske ved *enkyklios paideia* frem: For som vi så i innledningen, kan vi sammenligne utdanningen med det en musiker eller idrettsmann gjør: Han må dele opp sitt virke i ulike fagdisipliner, som harmonilære, akkordprogresjon, etc. når han øver, men disse faginndelingene forsvinner og blir en udelelig helhet når han *utøver* virket sitt.

Bildet på utdanning som en oppstigning illustrerer at målet med utdanningen var å overvinne sosiale konvensjoner og naturlige og kroppslige behov. Disse holder ånden nede og forhindrer et klart oversyn over tingene fra dette «opphøyede perspektivet» vi har presentert. For selv om Platon har uttrykt dette temaet på mest pregnant vis og har hatt mest innflytelse på vår tradisjon, så kan ikke dette temaet som helhet tilskrives ham.¹¹⁵ Vi finner dette temaet i

¹¹⁵ Om dette hevder Hadot (1995, s. 242): «Plato developed these ideas and concepts in a specifically Platonic direction, but in and of themselves they are not specifically Platonic.»

så godt som samtlige filosofiske skoler,¹¹⁶ og dette oppstigningstemaet er også en helt sentral ingrediens i tanken om høyere utdanning slik den er blitt konsipert fra de syv frie kunster og ekteskapet mellom visdom og veltalenhet. Vi finner det derfor mange steder. Som Stahl og Johnson (1977, s. 23) hevder: [...] The celestial marriage of Mercury and Philology inspired concepts and accounts of heavenly journeys in the Middle Ages, up to and including Dante.»

Hva er det allegorien slik den blir fremstilt av Martianus av Capella forteller oss? Ifølge Stahl & Johnson (1977, s. 83) er det en videreføring av antikkens oppfatning av menneskets evne til å overskride sin dødelighet og gjennom studier oppnå en form for udødelighet:

His allegory teaches that the union of learning (Philology) and eloquence (Mercury) is a goal sanctioned by suprahuman authority, by all that is divine; that the curriculum of the seven liberal arts, being the means to achieve this goal, bears the same sanction; that through prowess in these studies and the benefits one thus brings to mankind, it is possible to win immortality and the fellowship of the gods.

Videre betegner Stahl & Johnson (1977, s. 88) Martianus som «the last Latin exponent of what Marrou calls 'the religion of culture, salvation through *paideia*'». Det er den samme oppfatningen at filosofien kan *frelse*, som vi har sett ble betont av blant annet Platon og Seneca. Det studentene av de syv frie kunster arvet fra antikken, var at de anså disse studiene for å være en slags renselse av sinnet som forberedte til en språkløs kontemplasjon av sannheten (Stahl & Johnson, 1977, s. 93). Og i likhet med hvordan filosofi ble oppfattet i antikken, er det ikke snakk om *beskrivelser* av verden, men *øvelser*: «The trivium and quadrivium subjects are personified, and individually treated. Some of these poems were probably composed as school exercises» (Stahl & Johnson, 1977, s. 64). For å summere opp kan vi derfor si at kjernen i disse *studia* er øvelser som retter seg mot eksemplariske narrativer, og som videre er i stand til å frelse mennesket (jf. Platons oppfatning av *soteria*).

¹¹⁶ Som Hadot (1995, s. 242) skriver: «In each philosophical school we find the same conception of the cosmic flight and the view from above as the philosophical way par excellence of looking at things.» Hadot (1995, s. 245) utdyper dette videre ved å hevde: «Everything that does not depend on us, which the Stoics called indifferent (*indifferentia*) – such as health, fame, wealth, and even death – is reduced to its true dimensions when considered from the point of view of the nature of the all.» Det sentrale ved himmelreisen i *Faidros* og hulelignelsen i *Staten* er jo nettopp også å skildre det meningsløse strevet til menneskene man ser *ned* på etter å ha nådd disse høyder.

Både dette oppstigningstemaet om sjelens himmelfart og himmelferd og foreningen av politikk og filosofi er også sentralt hos Boethius i *Filosofiens trøst*.¹¹⁷ I tråd med Platons lære finner vi her at diktningens musen må overvinnes siden de taler til affektene og blinder fornuften. Boethius skrev som kjent verket i fengsel mens han ventet på sin henrettelse (Kraggerud, 1981). Men heller enn å se seg selv og sin skjebne fra sitt eget begrensede perspektiv, som er knyttet til materien og bundet til jorden, forsøker Boethius å se det hele som en tilskuer fra et universelt totalperspektiv. Dette er fra *Filosofias* perspektiv. Som det står i Bok I: «Vekten presser hans blikk nedad mot jorden. Akk, mot den åndløse muld tvinges hans øye» (Boethius, 1981, s. 42).¹¹⁸ Dette er i motsetning til da ånden hans beskjeftiget seg med lovmessigheten på himmelhvelvet og i naturen, et perspektiv han oppnådde gjennom sine studier.¹¹⁹ Temaet i dette verket er den velkjente åndens oppstigning, der Boethius' oppvåkning til erkjennelse skjer gradvis. Som *Filosofia* sier: «Ettersom du har sett hvordan den sanne lykke ser ut [...], skal jeg vise deg veien som kan føre deg hjem igjen. Jeg vil også gi din tanke vinger så den kan heve seg mot det høye» (Boethius, 1981, s. 108, min modifiserte oversettelse).¹²⁰

¹¹⁷ Når det gjelder foreningen av visdom og veltalenhet, skriver Boethius (Boethius 1981, s. 46): «Du har jo gjennom Platons munn slått fast den lære at en stat blir lykkelig først når den styres av filosofer eller det skjer at de styrende legger seg efter filosofi. Gjennom ham har du også lagt oss på minne at filosofen har en forpliktelse til å delta i det offentlige liv så ikke styret kommer i hendene på dårlige og umoralske borgere som påfører de gode død og forderv.» («Atqui tu hanc sententiam Platonis ore sanxisti: beatas fore res publicas, si eas vel studiosi sapientiae regerent vel earum rectores studere sapientiae contigisset. Tu eiusdem viri ore hanc sapientibus capessendae rei publicae necessariam causam esse monuisti, ne improbis flagitiosisque civibus urbium relicta gubernacula pestem bonis ac perniciem ferrent») (Boethius, 1973, s. 147).

¹¹⁸ «Declivemque gerens pondere vultum / Cogitur, heu, stolidam cernere terram» (Boethius, 1973, s. 138).

¹¹⁹ «Hic quondam caelo liber aperto / suetus in aetherios ire meatus / cernebat rosei lumina solis, / visebat gelidae sidera lunae / et quaecumque vagos stella recursus / exercet varios flexa per orbes, / comprensam numeris victor habebat» (Boethius, 1973, s. 137). «Her er den mann som så fritt engang har vandret / under det åpne hvelv himmelske baner, / skuet en rosenrød sols lysende skive / gransket den kolde planet, månen, med omhu. / Hver en planet som i løp, frem og tilbake, / sirkler i dobbelt krets, større som mindre, / engang hans tanke i tall / seierrikk fattet» (Boethius 1981, s. 42).

¹²⁰ «Et quoniam verae formam beatitudinis [...] vidisti [...] viam tibi quae te domum revehat ostendam. Pennas etiam tuae menti quibus se in altum tollere possit adfigam» (Boethius, 1973, s. 314).

Hos Boethius finner den utbredte oppfatning at filosofien representerer et tilfluktssted som alltid er der, en «borg» som uvitenheten og dumheten ikke kan nå frem til (Kraggerud, 1981). Filosofien er evigheten i øyeblikket, hva vi tidligere har kalt *nunc stans* («det stående øyeblikk»), eller hva Boethius selv kaller *totum simul* («alt/det hele samtidig»).¹²¹ Vi må imidlertid ikke misforstå dette som et slags «sted» som ligger hinsides, eller som en slags skjult dimensjon ved verden. Den fremste garantist for perspektivet *totum simul* er nemlig hvordan dette perspektivet *viser seg* i et levd liv, med andre ord hvordan man er i stand til å møte døden.¹²²

Vi finner også dette narrative om åndens oppstigning og utsyn hos Comenius (1955) i *Verdens labyrint og hjertans paradys* i form av vandringsmannen som går gjennom verden.¹²³ Dette er et tema som ofte var brukt i middelalderen, som for eksempel i John Bunyans velkjente verk *Pilgrim's Progress* (1678). Med en eksplisitt referanse til Seneca finner vi også i Comenius' *Didacta magna* at studiet av de syv kunstene er propedeutiske.¹²⁴

¹²¹ «Aeternitas igitur est interminabilis vitae tota simul et perfecta possessio, quod ex collatione temporalium clarius liquet. Nam quidquid vivit in tempore id praesens a praeteritis in future procedit nihilque est in tempore constitutum quod totum vitae suae spatium partier possit amplecti. Sed crastinum quidem nondum adprehendit, hesternum vero iam perdidit; [...]» (Boethius, 1973, s. 422–423). «Evighet er den hele og fullkomne besittelse av ubegrenset liv på én gang. Dette blir klarere om vi sammenligner evigheten med tiden. Det som lever i tiden, er – i nuet – på vei fra fortid til fremtid, og intet som befinner seg i tiden, kan favne hele sitt spenn av liv samtidig; morgendagen kan det ennå ikke gripe, gårsdagen har det allerede tapt» (Boethius 1981, s. 146). Vi ser her vektleggingen av den samme immobiliteten som bl.a. Sokrates og Aristoteles vektlegger.

¹²² «Quod si nec Anaxagorae fugam nec Socratis venenum nec Zenonis tormenta quoniam sunt peregrine novisti, at Canios, at Senecas, at Soranos quorum nec pervetusta nec incelebris memoria est, scire potuisti. Quos nihil aliud in cladem detraxit nisi quod nostris moribus institute studiis improborum dissimillimi videbantur.» (Boethius, 1973, s. 142–143). «Men om du ikke kjenner til Anaxagoras' forvisning, Sokrates' giftbeger eller Zenons pinsler, – det er jo et fremmed lands historie – har du i hvert fall kunnet høre om slike som Canius, Seneca og Soranus; det er hverken gammel eller ukjent historie. Den ene ting bragte dem til fall at de var oppdratt til vårt liv og dermed sto så fjernt fra skurkenes veier» (Boethius 1981, s. 44).

¹²³ For en interessant gjennomgang av pedagogiske temaer i Comenius' *Verdens labyrint og hjertans paradys*, se Wivestad (1999).

¹²⁴ Som Comenius skriver (2005, s. 211): «They are [de syv frie kunster], indeed, nothing but a preparation for more important matters, and as he [Seneca] says, 'our beginnings, and not our completed works'. What then is our true work? It is that study of wisdom which elevates us and makes us noble-minded [...]»

Dette viser seg i *Verdens labyrint og hjertans paradys* ved at studier blir et springbrett vandringsmannen skal forlate i sin reise gjennom og *ut* av verden. I del I av boken finner vi passasjen der vandringsmannen går opp i et tårn og ser verden ovenfra (kapittel 5 heter nettopp *Vandringsmannen ser verdi ovanfra*. Comenius, 1955, s. 37). Oppgaven som blir gitt vandringsmannen, er nettopp: «speculare!» (Comenius, 1955, s. 42).

Denne dramaturgien eller dette narrative minner faktisk litt om dialektikkens grunnleggende bevegelse, der vandringsmannen undersøker saker som ved nærmere undersøkelser ender i aporier. Ja, hele oppbygning til bok I *Labyrinten* består nettopp i at vandringsmannen gjennomskuer den samlede menneskelige verden med alle dens frembringelser og innser tomheten ved alt. Vandringsmannen kommer så til visdommens borg (Comenius, 1955, s. 163). Her løfter han seg opp til et stort oversyn over livet og jorden. Likevel kommer han seg ikke ut av det meningsløse eller skeptiske syn på livet i verdenslabyrinten. Det er først etter et mystisk møte med Kristus på slutten dette er mulig. Dette er etter at vandringsmannen har møtt kong Salomo, som viser visdommens sanne ansikt ved å lette på sløret, og etter at vandringsmannen har kommet seg forbi «den botnlause avgrunnen burtafor verdi» (dvs. døden) (Comenius, 1955, s. 183).¹²⁵

Vi kan ikke gå dypere ned i materien enn å gjøre oss følgende betraktning: For det som er nytt ved Comenius og den kristne tradisjonen for øvrig, og som skiller disse fra antikken, er at mens antikken stoppet ved kontemplasjonen av verden, lærer kristendommen oss at det guddommelige er noe som befinner seg *hinsides* verden.¹²⁶

¹²⁵ At det «opphøyde perspektiv» spiller en avgjørende rolle for Comenius, ser vi på det stedet i verket der Del I, *Labyrinten*, slutter og del II, *Hjertets paradys*, begynner (Comenius, 1955, s. 184). I et kapittel kalt «vandringsmannen som umskapt» (Comenius, 1955, s. 195) finner vi følgende lignelse, der det åpenbarer seg et «edelt instrument»: «[...] Mest som eit urverk, som synte fram verdens gang og Guds underlege styring [...] men vengjene som eg fyrr såg ribba, fekk no nye, store fjører, og han som tala med meg, Herren min, tok vengjene og sette dei fast på meg og sa: 'Eg bur på tvo stader, son min, I himmelen I herlegdomen min og på Jordi I kvart eitt audmjukt hjarta. Og eg vil at du og heretter skal ha tvo slag heimstad, ein her heime, der eg med har lova å vera saman med deg, og den andre i himmelen hjå meg; og for at du kan lyfte deg dit opp, gjev eg deg desse vengjene'» (Comenius, 1995, s. 195).

¹²⁶ Vi må heller ikke overdrive likheten mellom Comenius og den antikke tradisjonen. Det kommer tydelig frem i *Didactica Magna* at Comenius (2005, s. 274) tar utgangspunkt i de syv frie kunster, men også behovet for å gå *utover* dem i etableringen av en didaktikk.

Å skulle undersøke dette oppstigningstemaet krever imidlertid en avhandling for seg, og vi kan på ingen måte uttømme dette temaet på dette tidspunkt. Det er imidlertid viktig å bemerke at denne oppstigningstematikken er knyttet til den antikke oppfatningen av frihet. For vi finner også videreført i den kristne tradisjon at de syv frie kunster er kunster man som Andersen (1995, s. 185) så godt uttrykker det, «levde *med* eller eventuelt *for*, men ikke *av*». Man utdannet seg ikke til arbeid, men tvert imot; som i antikken krever utdanning en *eksklusjon* av arbeidet. Dette gjelder ikke mindre i middelalderuniversitetet enn i antikkens skoler. Hugo av St. Victor (1096–1141) skriver i sin *Didascalicon*:

The mechanical sciences are the seven handmaids which Mercury received in dowry from Philology, for every human activity is servant to eloquence wed to wisdom. These sciences are called mechanical, that is adulterate because their concern is with the artifier's product, which borrows its form from nature. Similarly, the other seven are called liberal either because they require minds which are liberal, that is, liberated and practiced (for these sciences pursue subtle inquiries into the causes of things), or because in antiquity only free and noble men were accustomed to study them, while the populace and the sons of men not free sought operative skill in things mechanical (Hugo av St. Victor, 1961, s. 75).

Vi ser her hos de kristne tenkerne det samme skillet mellom de mekaniske kunster og de frie kunster som vi finner i antikken hos Aristoteles og Cicero. Hugo av St. Victors oppfatning er temmelig tidstypisk, og vi finner også samme oppfatning hos Roger Bacon (1214–1294) senere på 1200-tallet:

Det er to slags kunst: den mekaniske og den frie, og ligeså med videnskab. [...] En mekanisk kunst er en ved hvis hjelp et foreliggende emne gøres tilgjengelig for sanserne og ved håndens arbejde rettes ind på passende form og tilbørligt endemål. Skræderkunsten og byggekunsten, for eksempel. ' Mekanisk' kommer af 'mechor', og disse kunster kaldes sådan fordi de gør menneskets forstand til en ' mechus', dvs. en ægteskabsbryder; de får den nemlig til at hengive sig helt til timelige og lavere sager, mens den burde betragte evindelige og højere sager og således til slut nå til en erkendelse af skaberen. [...] De frie kunster er de gennem hvilke menneskets forstand når sin fulde udvikling idet den finder og vurderer hvad der er sandt i tegn, ikke med håndens arbejde. Sådanne kunster er grammatik, logik og retorik, som udgør trivium; og aritmetik, geometri, musik og astronomi, som udgør quadrivium (Bacon referert i Ebbesen, 1999, s. 97).

Skillet mellom *artes mechanicae* og *artes liberales* er ennå ikke blitt det moderne skillet mellom teori og praksis. Det mest avgjørende skillet mellom dem er ikke at den ene krever «hodearbeid» og den andre «kroppsarbeid». Skillet betegner snarere en slags kosmisk arkitektur, der det finnes et lavere og begrenset del-perspektiv på verden og tingene og et høyere perspektiv, der man ser hele verden som tilskuer. Skillet mellom *artes mechanicae* og

artes liberales er også ofte knyttet til et skille mellom det synlige og det usynlige (jf. «En mekanisk kunst er en ved hvis hjelp et foreliggende emne gøres tilgjengelig for sanserne og ved håndens arbejde rettes ind på passende form og tilbørligt endemål»), dvs. kunnskap fra sansene og kunnskap fra intellektet.

Hos Roger Bacon går imidlertid hovedskillet mellom *artes mechanicae* og *artes liberales* mellom sannhet i tegn versus sannhet i produksjon (*håndens arbejde*). Eller sagt på en annen måte: Skillet går mellom kunnskap som *poiesis* og kunnskap som *fortolkning*, siden tegn er noe som må *leses*. De er ikke noe man produserer eller tilvirker. Mekanikk stammer jo også fra *μηχανή* (*mechane*), som ifølge Hadot (2006) grunnleggende sett betyr «lureri». Det har derfor vært en utbredt oppfatning fra antikken og gjennom middelalderen at mekanikk er en måte å narre naturen på ved å tvinge den inn i bevegelsesmønstre som er kunstige og på sett og vis naturstridige i sin regelmessighet (Hadot, 2006).

Vi kan derfor dra den konklusjon at *artes liberales* som tegnlære ikke innebærer å tvinge verdens ting inn i forhåndsbestemte mønstre eller kategorier, men å være åpen for dem og lese dem på deres egne premisser. Dette krever *skhole*, som da kan forstås både som en *foranstaltning* der man har de grunnleggende livsbehov dekket, og som en *erkjennelsesform* der man ønsker å forstå verden og sin rolle i den på en ikke-inngripende måte. Skillet mellom arbeidets og produksjonens verden og *skhole* ligger dermed innbakt i selve oppstigningstemaet. For som i antikken finner vi hos disse middelalderforfatterne at arbeidet og produksjonen forblinder oss ved å knytte seg til livsnødvendighetene, og er noe vi må overvinne gjennom høyere studier.

En annen likhet mellom middelalderen og antikken er at de ulike fagene i stor grad er *personifiserte* (Illich, 1993). For både Martianus Capella og Hugo av St. Victor var visdom ikke «noe», men «noen», dvs. den utgjorde et *eksempel* (Illich, 1993, s. 10) (se også Graf, 2013, s. 39). Selv om skolastikkens kunnskapsverden i stor grad var tekstbasert, var kunnskapens verdi avhengig av i hvilken grad teksten kunne føres tilbake til Kristus som et *levende exemplum* (Illich, 1993, s. 53). Dette er i tråd med den opprinnelige betydning av begrepet om *Bildung*, som hos Eckhart er uløselig knyttet til ideen om *Imago Dei* og *Imitatio Christi*, som nettopp handler om å lese sitt liv inn i Kristi liv som et *eksemplarisk narrativ* (Eckhart, 2005) (Illich, 1993) (Graf, 2013).

Ebbesen (1999, s. 99) påpeker også hvordan oppfatningen av filosofiens evne til å frelse fra antikkens *bios theoretikos* også var sterkt til stede i det akademiske virke ved Pariseruniversitetet. Hans kilde til dette er Radulfus Brito, som refererer til Seneca om at

filosofien nettopp er i stand til å gi *frelse*.¹²⁷ Men forskjellen mellom antikken og kristen middelalder må understrekes: Kristendommen kritiserer antikken for å finne det guddommelige i verden, og ikke *hinsides* den, slik den kristne Gud er (Ebbesen, 1999, s. 100–101).

Men selv om disse kildene tar opp de syv frie kunster som et ekteskap mellom *vita activa* og *vita contemplativa*, så må vi ikke underslå det faktum at dette ekteskapet (som svært mange andre ekteskap), også har konflikt og mistillit som sentrale ingredienser. Denne spenningen mellom de to har gjort at ekteskapet langt ifra har vært noe stabilt arrangement. Ifølge Kimball (1986, s. 68) har pendelen svingt mellom hvordan man har vektlagt *trivium* og *quadrivium* gjennom historien. Universitetet i Paris og universitetet i Oxford var langt mer «filosofiske» enn «retoriske», ved at det i Paris var *quadrivium* som var en forberedelse til studier i naturfilosofi, mens det i Oxford var matematikken som ble «the paradigmatic preparation for climbing to the heights of philosophy» (Kimball, 1986, s. 68). Ved universiteter som vektla *quadrivium*, måtte, ifølge den fremste autoritet på skolastikkens utdanningsprogram Martin Grabmann (1988, s. 247), nemlig «alle Artes liberales [...] der göttlichen Weisheit dienen».

I Universitetet i Bologna lå imidlertid tyngdepunktet i *trivium* og de retoriske frie kunster.¹²⁸ Ja, vi kan i det hele tatt kanskje driste oss til å si at skolastikken graviterer rundt *quadrivium* i sin forkjærlighet for *vita contemplativa*, og at renessansen – med sin vektlegging av retorikkens *sensus communis* og *eloquentia* – er en protest fra *trivium* og *vita activa* for å ha stått i skyggen til *vita contemplativa* gjennom middelalderen.¹²⁹

¹²⁷ Som vi leser hos Ebbesen (1999, s. 99): «Det er et element i Radulphus Britos liste som fortjener nøje overvejelse. Han siger med Seneca at filosofien gør os uskadte. Ordet er *salvus*, og han forklarer at det betyder at man trods besvær er kommet frim til sit rette mål. Brito kommer betænkelig nær til å påstå at filosofien kan yde sine udøvere frelse (*salvatio*).»

¹²⁸ Ifølge Kimball (1986, s. 69) hadde de nye kunstene *ars dictaminis*, *ars notaria*, *ars arengandi* og *ars praedicandi* nettopp sin opprinnelse i *trivium*.

¹²⁹ Ifølge Kimball (1986) kjennetegnes nettopp renessansehumanismen ved sin ufilosofiske og antiskolastiske holdninger. Som han skriver: «The leaders of the movement were decidedly unphilosophical» (Kimball, 1986, s. 77). Dette gjorde også at studiene av naturen stort sett ble ekskludert fra deres utdanningsprogram: «For their program of education, the Renaissance humanists took the name *studia humanitatis* or *studia humaniora*, terms that Cicero and Gellius had coined and equated with *artes liberales* and that, by the

Selv om konflikten mellom *vita activa* og *vita contemplativa* ikke bare lar seg formulere, men også innkapsle i et utdanningsprogram, er det likevel slik at en teoretisk formulering av en slags syntese mellom disse to er dømt til å strande. I denne henseende er det interessant å se hvordan henholdsvis Ciceros og Petrarcas forsøk på å skape en slik syntese ender i paradokser og selvmotigelser (Seigel, 1968, s. 29). Vi har allerede vært inne på at den grunnleggende konflikt mellom retorikk og filosofi for Cicero var at retorikken forholder seg til den felles kultur og *common sense*, mens filosofien ikke gjør dette. For Seigel gjør dette at Ciceros forsøk på syntese blir uholdbar. Som Seigel (1968, s. 29) skriver: «The Ciceronian combination of rhetoric and philosophy was complex and intricate. As a philosophical position it was weak and inconsistent [...]» Ifølge Seigel (1968) deler Petrarca ikke bare Ciceros drøm om å forene disse kunstene. Han møter også de samme problemene Cicero hadde med prosjektet sitt.¹³⁰ Derfor ble Petrarcas prosjekt preget av selvmotigelser og inkonsistenser mellom hans ulike verker. For eksempel er Petrarcas *Rerum memorandum* en bok som ligger tett opp til Ciceros hyllest av hverdagsspråket og viktigheten av en felles kultur vi finner i *De inventione rhetorica* (Seigel, 1968, s. 59). I *De vita solitaria* kommer det imidlertid en helt annen posisjon frem. Dette verket er ifølge Seigel (1968, s. 59) «the most anti-rhetorical of all his writings [...] in which the ideas of rhetoric and philosophy were plainly said to be at odds».

Men til tross for at utdanningsprogrammet om foreningen av visdom og veltalenhet var tuftet på en konflikt som ledet til paradokser om man prøvde å formulere denne foreningen i et teoretisk rammeverk, var likevel det encyklopediske prinsipp alltid til stede. Som Stahl & Johnson (1977, s. 25) hevder:

For medieval scholars, as for the early Pythagoreans, subjects like arithmetic and geometry seemed to have a universal application, and the rhetorical arts were found as useful in expounding quadrivium subjects as in literary subjects. A discipline like metrics seemed to belong as appropriately to grammar or rhetoric as to the mathematics of harmony, though in Martianus' story Minerva decides that the subject belongs to music. Dialectic is called the sister of geometry because the proofs of geometric

fifteenth century, had come to mean the disciples of grammar, rhetoric, poetry, and history, often combined with moral philosophy» (Kimball, 1986, s. 78).

¹³⁰ Som Seigel (1968, s. 32) skriver om Petrarca: «Not only did he share Cicero's desire that the two arts be combined; he also recognized nearly identical obstacles to their union, which he sought to surmount in similar ways.»

propositions are, like dialectic, a form of logical reasoning. [...] The science of number, arithmetic, is the key to the other three studies: geometry is the study of number given shape [...] astronomy is the study of such shapes given motion [...] while music, the discipline of number in its proportions, was considered the key to all the relationships, physical and spiritual, quantitative and qualitative, of the world.

Som vi husker fra innledningen, var ikke førmoderne faginndelinger basert på en slags topologi som i en moderne forstand. Inndelingene var tvers gjennom *didaktiske* i den forstand at de utgjorde den mest hensiktsmessige måten å undervise på (Ong, 1983). Fagene hang derfor tett sammen og belyste hverandre. I ideen om sfærenes harmoni blir for eksempel ikke musikken en isolert disiplin, men inngangen til alle de andre, ja, den får en kosmisk betydning nettopp siden skaperverket selv forstås som et musikkverk (James, 1995).

Så selv om *artes liberales* på overflaten kan virke som et villniss av fagsammensetninger som har blitt fortolket forskjellig, og som inngår i forskjellige forbindelser med hverandre, så kan vi kanskje likevel si at de har hatt en stabil kjerne fordi de legitimeres av noe som ligger *utenfor* dem. For på samme måte som i *enkyklios paideia* var heller ikke de syv frie kunster noe *mål* i seg selv. Det er nettopp deres *propedeutiske* karakter som gjør at de henger sammen, dvs. de var springbrettet til kontemplasjon i filosofi og riktig tale i retorikk. Når de ulike kunnskapsinndelingene er propedeutiske, blir de ikke mer enn *redskaper* som skraper på overflaten på en kule der alt henger sammen med alt. Selv om skillene mellom *vita activa* og *vita contemplativa* gradvis skulle sammenfalle med hva grekerne kalte *nomos* og *fysis* (Arendt, 2012, s. 35), så er det en underliggende oppfatning – som vi tidligere har vært inne på – at alle studier tar del i en felles *semiotikk* der også naturen kommer i tale. Det er altså et begrep om *totalitet* som også inkluderer naturen. Ifølge Stahl & Johnson (1977, s. 89):

To find his way through the turmoil of this life, man should seek the will of the gods by all kinds of divination – through birds, thunder, entrails, prophets – and even through numerological calculation; he should also try to appease, propitiate, and influence the will of the gods by sacrifice and the tending of their shrines.

Fra et slikt totalt perspektiv blir man da i stand til å se hvordan verden som helhet er til stede i hver enkelt del av den. Å øve seg til å betrakte verden *sub specie aeternitatis* blir dermed også å være i stand til å betrakte «verden i en dråpe» (*mundus in gutta*). Man er i stand til som William Blake (2014) hevder i *Auguries of Innocence*:

To see a World in a Grain of Sand
And a Heaven in a Wild Flower,
Hold Infinity in the palm of your hand
And Eternity in an hour.

Men selv om denne kjernen skulle være intakt gjennom århundrene, må vi imidlertid ikke bli forledet til å tro at *begrepen* om *vita activa*, veltalenhet, *vita contemplativa* og visdom også var konstante. Tvert imot. Meningen bak disse termene endret seg temmelig mye fra antikken til middelalderen. Ifølge Seigel (1968, s. 179) ble spørsmålet om foreningen av visdom og veltalenhet ofte adressert i middelalderen, men problemstillingen var blitt løsrevet fra de vidtrekkende konsekvenser det hadde for antikkens tenkere. Som Seigel (1968, s. 180) skriver: «Whereas in antiquity discussions of the relationship between eloquence and wisdom commonly took the form of a confrontation between the two rival disciplines of oratory and philosophy, in the Middle Ages this was no longer the case.» Ifølge ham henger denne betydningsendringen sammen med forvitringen av retorikken som tradisjon.

The salient features of the history of rhetoric in the Middle Ages are the loss of the art's identity as a single coherent tradition, the diffusion of its various elements among other disciplines, and the failure of professional rhetoricians to retain Cicero's conception of rhetoric as the doorway to general education and political life (Seigel, 1968, s. 178).

Vi finner for eksempel hos Alkuin av Tours at å forene visdom og veltalenhet slett ikke innebærer å knytte retorikk og filosofi sammen, men simpelthen å kunne variere tale etter ulike kriterier for utsmykning (Seigel, 1968 s. 183). Dette avslører at Alkuin og hans studenter ikke engang forsto hva som sto på spill for antikkens filosofer og retorikere.

Også Johannes av Salisbury satte ifølge Seigel (1968) idealet om foreningen av visdom og veltalenhet i sentrum av sitt forsvar for de frie kunster i sin *Metalogicon*. Å angripe denne foreningen var for Johannes av Salisbury «to undermine and uproot all liberal studies, assail the whole structure of philosophy, and to reduce man to the state of the beasts» (Seigel, 1968, s. 185). Men i Johannes av Salisburys oppfatning hadde faktisk ikke veltalenhet noen naturlig forbindelse til retorikk. Veltalenhet var knyttet til *trivium*, som snarere ble forstått som *logikk* (Seigel, 1968, s. 185). Retorikk var overhodet ikke et viktig anliggende for ham (Seigel, 1968, s. 186). Som Seigel (1968, s. 187) formulerer det: «John of Salisbury's discussion in the *Metalogicon* did not promote a revival of the ancient problem of the relationship between rhetoric and philosophy, but rather covered over those very contrasts which had created the problem in the first place.» Med dette blir ikke forbindelsene mellom

visdom og veltalenhet et egentlig *problem*, slik det ble formulert i antikken. Vi ser også her nettopp hvorfor Arendts prosjekt å skulle revitalisere *vita activa* også vil være nært knyttet til å rehabilitere *retorikken* som en livsførsel.

Generelt med kristendommen kan vi si at selve spørsmålet om foreningen av visdom og veltalenhet ble slukt av spørsmålet om hvordan menneskets intellektuelle virksomhet – i vid forstand – forholder seg til den religiøse åpenbaring (Seigel, 1968, s. 195). Med kristendommen endret både *vita activa* og *vita contemplativa* seg dramatisk. Ifølge Hadot (1995) forsvant antikkens oppfatning av filosofi som åndelig øvelse da filosofien ble tjener for teologien og de åndelige øvelsene ble teologiens domene. *Vita contemplativa* skulle videre komme til å innebære en monastisk isolasjon og kroppsfornektelse som var ukjent i antikken (Hadot, 1995, s. 126–144). *Vita activa* på sin side mistet sin spesifikke politiske og retoriske betydning og ble stadig mer oppfattet som «gode gjerninger», som gradvis ble satt foran *vita contemplativa* (Lobkowicz, 1967). Allerede hos Origenes (185–254) kommer faktisk «det praktiske» (τὸ πρακτικόν) før det teoretiske (τὸ θεωρητικόν) (Lobkowicz, 1967, s. 63). Ifølge Lobkowicz (1967, s. 63) vinner gradvis en oppfatning mer terreng at de fleste mennesker må nøye seg med et «praktisk liv», og at «kontemplasjon» mer og mer forstås som en slags belønning man kan få i det hinsidige. Det skulle være klart at disse betydningssendingene henger også sammen med at frelse (*soteria*) i kristendommen gikk fra å være en konstant aktivitet til å bli forstått som en *hendelse*. Som Lobkowicz (1967, s. 63) skriver: «As for contemplation (τὸ θεωρητικόν) which succeeds it, I believe it to be the end and completion of all doing in what is called the 'ultimate restitution' (ἀποκατάστασις), since eventually not even even one of the things inimical will be left.»

Siden kristendommen forsto *vita activa* i som et liv bestående av fromme gjerninger, og fromme gjerninger som «nødvendigheter» (*necessitas charitatis*) som kunne sammenlignes med de livsnødvendighetene (ἔργα ἀναγκαία) (*erga anankaia*) som den greske verdensanskuelsen ekskluderte fra de frie livsførsler, er det dermed ikke det minste rart at det praktiske liv ikke bare sluttet å være et mål i seg selv og ble et middel til perfeksjon, men også at kristendommen kunne sammenligne, ja, til og med noen ganger sette likhetstegn mellom, *vita activa* og arbeidet (Lobkowicz, 1967, s. 64). Vi har sett at det var uhørt å sammenligne arbeid (πόνος) og *theoria* i antikken. Med de kristne tenkerne ble imidlertid kontemplasjon noen ganger beskrevet som en type «arbeid». Ifølge Lobkowicz (1967, s. 18) snakker Gregor av Nyssa for eksempel om πόνος τῆς θεωρίας (*ponos tes theorias*). Lobkowicz (1967, s. 69) viser oss at ifølge Gregor den store innebærer *vita activa* rett og slett ikke noe annet enn å gi

brød til de sultne og fattige, å pleie de syke og å forkynne kristendommen til de som er uvitende. Og som vi også senere skal komme nærmere inn på, ligger denne kristne fortolkningen av *praxis* og *vita activa* også til grunn for Kants syn på den praktiske fornuftens forrang fremfor den teoretiske.¹³¹

Vi skal nå også se at det er en slik oppfatning av de syv frie kunster som encyklopediske og propedeutiske den tyske idealismen tok utgangspunkt i. Med dette ble også dette synet på *theoria*, dvs. vitenskap som kontemplativ, et utgangspunktet for Humboldt og de tyske idealistene. Dermed ble dette synet på vitenskap også sluset inn i opprettelsen av selve det moderne universitet. Men her skulle det også skje et skjebnesvangert brudd, der man nå kom til endelig å likvidere *vita activa* som politisk-retorisk livsførsel ved å betrakte politikk som et ytre, dødt maskineri, altså politikk som *Zivilisation* i motsetning til *Kultur*.

Det nyhumanistiske utdanningssystem

Tysk *Wissenschaft* som *vita contemplativa*

Utdanningsreformene i Prøyssen igangsatt av Karl Freiherr vom Stein og Karl August Fürst von Hardenberg (Stein-Hardenberg-reformene) på begynnelsen av 1800-tallet både beholdt og videreutviklet arven fra *enkyklios paideia* og *septem artes liberales*. Som minister for *Sektion des Kultus und des öffentlichen Unterrichts* hadde Wilhelm von Humboldt en viktig rolle i disse prosessene, som kan sies å ha grunnlagt både det moderne gymnaset og det moderne universitetet. Også andre tyske idealister, som Fichte, Schleiermacher, Schelling og Hegel var dypt involvert i disse prosessene, både som forfattere og statsmenn. (Menze, 1975)

Vi kan hevde at det i det hele tatt er umulig å forstå det moderne universitetets form og funksjon uten å forstå den tyske idealistiske filosofi. Universitetet i Berlin som ble grunnlagt i 1810, kan sies å være en hybrid av forelesninger og taler gitt av Schelling, Fichte, Schleiermacher, Steffens og Humboldt.¹³² Wilhelm von Humboldt blir ofte ansett som

¹³¹ Se Lobkowitz (1967, s. 74) for en videre behandling av dette.

¹³² Disse talene eller forelesningene er Schellings *Vorlesungen über die Methode des akademischen Studiums* (1802-03), Fichtes *Deducierte Plan einer zu Berlin zu errichtenden höheren Lehranstalt* (1807), Schleiermachers *Gelegentliche Gedanken über Universitäten im deutschen Sinn* (1808), Steffens' *Über die Universitäten*

«universitetsteoretiker». Vi må imidlertid se hele hans idé om utdanningssystemet i en sammenheng, fra *Gymnasium* til universitet og akademi.¹³³ For ikke bare det tyske universitet, men hele det tyske utdanningssystemet kan sies å være en institusjonalisering av begrepet *Bildung* slik det ble formulert i den tyske idealismen (Menze, 1975). Vi kan med en viss rett hevde at dette var en overgang fra en *teologisk* til en *sekulær* og *humanistisk* måte å begrunne dette utdanningssystemet på.¹³⁴

Det skjedde to vesentlige endringer i det samlede utdanningssystem i opprettelsen av universitetet i Berlin. Den første endringen var – som foregrepet i Kants *Der Streit der Fakultäten* – at det filosofiske fakultet, som tidligere var det «nedre» fakultet pga. sin propedeutiske funksjon, nå ble plassert på toppen av hierarkiet (Kant, 1907a). Vi kan kanskje si at filosofien tok teologiens plass i universitetshierarkiet. Det filosofiske fakultet fikk nå den privilegerte posisjonen det teologiske fakultet hadde før, ved å bli det fakultet de andre fakultetene måtte legitimere seg overfor. Vi kan på mange måter si at det moderne tyske universitetet er en institusjonell og universitetspolitisk konsekvens av Kants filosofi, både slik den er forstått i *Kritikk av den rene fornuft*, *Kritikk av den praktiske fornuft*, og *Was ist Aufklärung* (Kristensen, 2007). Hos Kant representerer det filosofiske fakultet den kritiske fornuft, der den legemliggjorte filosofien skal vende seg mot sitt eget grunnlag og ikke tillate andre begreper enn de som er autorisert i den rene kritikk fornuft av seg selv (Kristensen, 2007). Vi kan da si at de andre fakulteter spiller den samme rolle som forstanden gjør i Kants første kritikk, dvs. de er instrumentelle. Det moderne tyske universitet er altså en institusjonalisering av Kants skille mellom autonomi og heteronomi, der staten og de øvrige fakulteter er heteronome, mens det filosofiske fakultet er den autonome agent og uavhengige dommer (Kristensen, 2007).

Vi så i forrige kapittel at ideen om totalitet, system eller «den rene fornufts arkitektonikk» konstituerte ideen om vitenskap og filosofi for Kant. Denne systemtanken kan samtidig da forstås *både intra-vitenskapelig* (en vitenskap er ikke simpelthen en opphopning,

(1808/09) og Humboldts *Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin* (1809/10). Alle disse foredragene eller forelesningen er samlet hos Anrich (1956).

¹³³ Humboldt hadde også skissert opp strukturen til folkeskolen (*Volksschule*), men den utgjorde et parallellt løp med *Gymnasium*. Det var derfor ikke slik at man gikk videre fra *Volksschule* til *Gymnasium* (Menze, 1975).

¹³⁴ I denne henseende hevder Koselleck (2007, s. 17) at det teologiske og mystiske ved middelalderens dannelsesbegrep er «inneholdt» i den tyske idealismens dannelsesbegrep.

men en systematisering av kunnskap) og *inter-vitenskapelig* (de ulike vitenskapene henger også sammen som system). Dermed blir universitetet for Kant på samme tid en institusjon blant andre institusjoner og en metainstitusjon, siden det representerer partikulære kunnskaper og kunnskapen som totalitet på samme tid. (Det er dermed ikke det minste rart at Skjervheim som kantianer forfekter dette synet på universitetet).

Den andre endringen i det samlede utdanningssystem etter opprettelsen av universitetet i Berlin var at mye av *artes*-fakultetets propedeutiske funksjon nå ble overført til gymnaset.¹³⁵ I middelalderen var det ikke uvanlig at barn begynte direkte på universitetet og *trivium* i åtteårsalderen (Montgomery, 1991). Som Blättner (1960, s. 16 og s. 186) skriver om gymnaset:

Das Gymnasium verlangte die Universität als 'Nachschule', wie Schleiermacher sagte. Allgemeine Menschenbildung sollte die Aufgabe der Universitätsstudien sein, bevor man sich den Berufstudien in den Fachfakultäten zuwandte. Damit war der Gedanke der *Artistenfakultät* im Geiste der idealistischen Philosophie festgehalten und vertieft worden. [...] Die grossen philosophischen Systeme, die den Inhalt der neu erhöhten 'philosophischen' Fakultät abgeben sollten, hatten die Einzelaufgaben der Artistenfakultät in sich eingeschmolzen.

For Blättner (1960, s. 13) utgjør nettopp hva han kaller «die alten Artes» den mest sentrale del av antikkens arv vi har i dag («bis heute durchscheinende Erbe der Antike»). Gymnaset ledet til *examen artium*, som jo nettopp betyr «prøve i de frie kunstene».¹³⁶ Gymnaset skulle gi de nødvendige kunnskapene til å kunne begynne frie studier ved det filosofiske fakultet.

Vi så i forrige kapittel på forskjellen mellom *skoleundervisning*, der kunnskapen er faktisk og ferdig, og *høyere studier*, der kunnskapen er åpen for problematisering blant likesinnede. Det er derfor interessant å bemerke at det var en utbredt oppfatning hos de tyske idealistiske tenkere at gymnaset var en *pedagogisk* institusjon, men at særmerket ved universitetet var at det nettopp *ikke* var det. Som Blankertz (1982, s. 132) skriver:

Die auf die Freigabe des Menschen zur Selbstbestimmung tendierende humanistische Pädagogik sollte ihr erzieherisches Ziel mit dem Abschluss des Gymnasiums erreicht haben – In der Sphäre des

¹³⁵ Som Blättner (1960, s. 93) skriver om gymnasene som forberedende institusjoner: «Die Schulen sind durchaus gymnastisch, die Kräfte bildend. Grammatik und Mathematik seien ihre Hauptgegenstände [...]»

¹³⁶ Vi ser også rester av dette i det engelske språk ved at grunnskoler heter *grammar schools*, som nettopp betegner den første kunst man lærer i *trivium*. Det er også interessant å bemerke at ordet «triviell» faktisk stammer fra *trivium*.

Wissenschaft war für pädagogische Eingriffe kein Platz mehr. Denn Wissenschaft war von Humboldt als das System des selbstbestimmten Denkens erfasst, in welchem keine andere Autorität als die des eigenen Denkens selbst massgeblich zu sein hatte.

Vi så dette skillet mellom en «pedagogisk» og en «ikke-pedagogisk» fase av utdannelsen tidligere i dette kapitlet også hos Platon, Aristoteles og Isokrates. Vi så at deres utdannelse bygget videre på en mer grunnleggende oppdragelse av barn til voksne personer.

Dette er viktig for oss å gå inn på, for i vårt forsøk på å gi et utkast til en universitetsdidaktikk vil dette klare skillet mellom pedagogikk og didaktikk være av sentral betydning. Hvis vi oppfatter oppdragelse som det å gjøre barn til voksne, så er det en langt eldre oppfatning at også bystaten eller offentligheten selv representerer en dannelse som bygger videre på en oppdragelse som har som siktemål å føre barn ut av familien eller husholdningen (Lynch, 1972) (Dolch, 1971) (Gwynn, 1926). Som Aristofanes (Aristoph. *Frogs* 1054–1055, oversatt 2002) skriver i *Froskene*, heter det som kjent hos Aiskhylos at «gutter har lærere til å instruere dem, menn har poeter».¹³⁷ Aiskhylos sikter her til tragedien som en offentlig dannelsesarena blant likesinnede og likeverdige, en arena som man først må oppdras til for å kunne få adgang til.

Cicero skiller mellom dannelse som *institutio puerilis* og *politior humanitas*.¹³⁸ Det fremgår av selve begrepene at førstnevnte er en «pedagogisk» og oppdragende, og sistnevnte en post-pedagogisk fase hvor gutten er blitt menneske eller mann og politisk deltaker (Gwynn, 1926, s. 82). I den romerske utdanning var denne overgangen fra gutt til mann et overgangsrituale der vedkommende skiftet klær fra *praetexta* til *toga virilis*.¹³⁹

Quintilian er på mange måter et unntak her, for han lanserer et *pedagogisk* manifest (Quint. *Inst.* 1–10, oversatt 2001). Men det faktum at han bruker mye tid og krefter på å unnskyldte seg og legitimere at også denne oppdragelsesfasen også har verdi i Bok I, bekrefter

¹³⁷ «τοῖς μὲν γὰρ παιδαρίοισιν ἔστι διδάσκαλος ὅστις φράζει, τοῖσιν δ' ἡβῶσι ποιηταί.»

¹³⁸ «Cicero sums up the education usually given in the Roman schools of his day under a convenient formula: *puerilis institutio*. His own theory of education includes a supplementary course of higher studies, which he elsewhere terms *politior humanitas*» (Gwynn, 1926, s. 82).

¹³⁹ Som Gwynn (1926, s. 16) belærer oss: «Once the home-education was judged to have been sufficient, the boy laid aside his *praetexta* for the *toga virilis*, often when he was only thirteen or fourteen years old. He was then taken by his father to some distinguished citizen and bidden to learn from him the lessons of political oratory and statecraft which the home-circle was too limited to give.»

vel egentlig bare poenget mitt at det gikk et vesentlig skille mellom en innledende og disiplinierende eller pedagogisk fase, før man er klar til å fortsette sin utdanning blant jevnbyrdige (Quint. *Inst.* 1, oversatt 2001).

Også i middelalderuniversitetet kan vi finne denne distinksjonen ved at det første faget, grammatikk, skiller seg i avbildninger fra de andre fagene ved å ha en *pisk* (Durkheim, 2006). Ifølge Durkheim (2006, s. 158) finner vi for eksempel at ved *College de Tours* ble fysisk avstraffelse kun gitt til studenter som var under femten år og studerte grammatikk. Etter denne innledende og disiplinierende fasen ble studentene i større grad ansett som innvidde i universitetets likhetskultur. Som Durkheim (2006, s. 156) sier videre: «Once the schoolchildren had got beyond this age, once they had begun to study the liberal arts, once they had become students in the arts faculty, the discipline imposed upon them was extremely mild.»

Ideen om skillet mellom skoleundervisning og undervisning i høyere studier er imidlertid mest pregnant uttrykt hos de tyske idealistiske tenkerne, og især Wilhelm von Humboldt (Humboldt, 2006b, s. 171–193). Vi har sett at dette skillet er også noe Skjervheim tar utgangspunkt i (jf. kapittel 1), og som nettopp knytter ham til den tyske idealismen. Hos Humboldt finner vi at studenten på universitetet nok kan være «weniger informiert als der Professor, aber kraft einer vollständigen Bildung gleichberechtigt, zwar noch 'Schüler', aber nicht mehr 'Zögling'» (Blankertz, 1982, s. 126).

Nyhumanismen avviste ikke bare pedagogikken på universitetet, siden pedagogikk (forstått som oppdragskunst) innebærer en asymmetrisk ledelse eller disiplinering, eller at pedagogikk innebærer en ferdig og faktisk kunnskap til forskjell fra universitetes åpne problemhorisont (jf. skillet mellom skoleundervisning og universitetsundervisning). Det var et grunnleggende trekk i nyhumanismen at filologien – som en samlebetegnelse på kunnskapen fra *artes*-fakultetet eller det filosofiske fakultet – medførte en «implisitt pedagogikk» (*impliziten Pädagogie*). Dette var en oppfatning som gikk ut på at fagkunnskapen *innebar* sin egen pedagogikk (Blankertz, 1982, s. 124). Nyhumanismen avviste dermed pedagogikk som et eget fag. Vi finner dette synet allerede i F.A. Wolfs filologiske seminar, der den såkalte *Altertumswissenschaft* bærer i seg sin egen pedagogikk (Blankertz, 1982, s. 124). Som Blankertz (1982, s. 94) hevder: «Humboldt begriff die Pädagogik als in den klassischen Studien enthalten.» I utdanningsreformene i Tyskland kunne man dermed tillate Pestalozzis pedagogikk i *Volksschule*. Gymnaslærerne måtte imidlertid utdannes på universitetet, siden

egne lærerutdanningsinstitusjoner stred mot Humboldts dannelsesfilosofi, nettopp siden yrkeskunnskapen man hadde som filolog, var en type pedagogikk.¹⁴⁰

I Norge hadde også Marcus Monrad et lignende syn. Han anså pedagogikk for å være «en kunstig videnskap» (Evenshaug, 2008, s. 10) (Wivestad, 2007, s. 319). Monrad anså den som fremmed for universitetet ikke bare siden pedagogikk ble ansett som en «praktisk vitenskap» (noe som egentlig er en selvmotsigelse for Monrad). Han var også kritisk til utspaltningen av pedagogikk (og dermed didaktikk) som et *eget* vitensfelt (Evenshaug, 2008, s. 10). Pedagogiske og didaktiske problemstillinger var dermed ikke irrelevante for Monrad, langt ifra, men de berørte vitenskapen som sådan (Evenshaug, 2008).

Skillet mellom *Volksschule* og gymnas gikk imidlertid ikke bare på ulike kunnskapstyper, men hadde også visse samfunnsmessige stratifikatoriske kjennetegn som vi gjenkjenner fra antikkens bystater. Selv om det selvsagt var vesensmessige forskjeller mellom Tyskland og antikkens Athen, kan vi likevel si at Tyskland som standssamfunn på 1700–1800-tallet i likhet med det antikke samfunn var et sterkt lagdelt samfunn (Ringer, 1969) (Lieven, 1993). Dette gjorde at *Volksschule* og gymnas var klart atskilt i det tyske utdanningssystemet. Som Fritz Ringer (1969, s. 30) skriver om menneskene som kom ut av *Volksschule*, i sin berømte studie av «de tyske mandariner»:

They were destined to be useful as producers, as soldiers, and as docile subjects. They were prepared exclusively for 'the practical duties of everyday life'. It was not expected that they would try to get a higher education. [...] Even their teachers came from the preparatory institutes and not from the regular secondary schools and universities, so that there were practically no contact at all between the elementary and the higher levels of the educational system.

Gymnaset siktet derimot mot det C. E. McClelland (referert i Lieven, 1993, s. 169) kaller «the leisured, vaguely aristocratic ethos of self-development». Som Lieven (1993, s. 169) skriver: «Through the neo-humanist course at the Gymnasium and philosophical, legal and political studies at university Fichte and even Humboldt intended to produce, if not philosopher kings, philosopher-bureaucrats to rule Prussia.»

Dette er på mange måter den samme oppfatningen vi finner i antikken, nemlig at arbeidets verden krever en innhegning ved at høyere utdanning *ekskluderer* arbeidet. Dette ser vi klart til stede hos Fichte (1956, s. 138) når han lister opp de ytre betingelsene for den

¹⁴⁰ Som Menze (1975 s. 276) formulerer det: «Denn das Berufswissen des Philologen ist gerade als philologisches ein pädagogisches.»

høyere utdanning (*höheren Lehranstalt*). Disse er: a) «Gehörige Vorbereitung auf den niederen Gelehrten Schule für die höhere» og b) «Aufgehen seines gesamtens Lebens in seinem Zwecke, darum Absonderung desselben von aller andern Lebensweise, und vollkommene Isolierung» (mine bokstavindelinger). Fichte (1956, s. 138) ser videre dette akademiske virket som en motsetning til borgeren som er opptatt av familielivet: «[...] die Schule aber ist Nebensache und blosses Mittel für den bessern Fortgang des bürgerlichen Gewerbes, als den eigentlichen Zweck. Dem Gelehrten aber muss die Wissenschaft nicht Mittel für irgends einen Zweck, sondern sie muss ihm selbst Zweck werden.» Og endelig: c) «Sicherung vor jeder Sorge um das Äussere, vermittelt einer angemessenen Unterhaltung fürs Gegenwärtige, und Garantie einer gehörigen Versorgung in der Zukunft» (Fichte, 1956, s. 139). «Nahrungssorgen [niederdrücken] [den Geist] og [herabwürdigen] [den Charakter]» (Fichte, 1956, s. 139).

Vi ser her at *Wissenschaft* i den tyske idealisme ikke er en åtte-til-fire-jobb man kan innordne etter en industriell arbeidsdeling. Vitenskapen har trekkene som alltid har vært til stede i *vita contemplativa*: Det er en livsførsel som krever frihet fra næringsorger og krav om nytte. Hos Schelling (1956, s. 39) finner vi at det ikke bare er upassende å spørre om filosofiens nytte; den som i det hele tatt kan finne på å stille dette spørsmålet, vet ikke engang hva filosofi er for noe: «Von dem Nutzen der Philosophie zu reden, achte ich unter der Würde dieser Wissenschaft. Wer nur überhaupt darnach fragen kann, ist sicher noch nicht einmal fähig, ihre Idee zu haben. Sie ist durch sich selbst von der Nützlichkeitsbeziehung freigesprochen.»

Som Lykkeberg (2012) hevder, er det ifølge Tocqueville en aristokratisk dyd å tenke på helheten og sette seg ut over den sosiale posisjon, mens det er en demokratisk dyd å realisere seg selv gjennom arbeidet. Det ligger trolig en slik aristokratisk oppfatning til grunn for den tyske idealismens utdanningsprogram (Lieven, 1993). Det er kun den som på et vis står *utenfor* det sosiale maskineri, som er i stand til å se det for hva det er, og dermed få det overblikket over verden som totalitet som filosofien var i stand til. Det filosofiske fakultet inneholdt som vi har sett, alle deler av den menneskelige viten, og universitetet ble den organisatoriske ramme for vitenskapens enhet. Men der *universitas* i middelalderen var foreningen av mennesker, blir denne ideen reformulert til *kunnskapens enhet* i den tyske idealismens tidsalder (Kristensen, 2007).

Opprettelsen av det moderne gymnas og moderne universitet må ses som strukturelle og samfunnsmessige endringer som var blitt nødvendig for å huse en *Wissenschaft* som i den tyske idealismen var kjennetegnet av to ting: Den var *encyklopedisk* og *kontemplativ*. Vi

husker fra det innledende kapitlet at Habermas (1974, s. 13) fører Schelling inn i denne kontemplative tradisjonen vi beskriver, ved at Schelling iklær kontemplasjonen språket til den tyske idealisme («I den tyske idealismes språk fornyet han med ettertrykk det teoribegrep som har bestemt den store filosofis tradisjon fra dens begynnelse»). Med dette arver Schelling også den angivelige forbindelsen mellom *vita contemplativa*/visdom og *vita activa*/veltalenhet hvor man bærer kontemplasjonens frukter inn i handlingslivet:

Frykten for spekulasjon, den angivelige flukten fra det teoretiske til det praktiske, fører med nødvendighet til den samme platthet i handling som i tanke. Studiet av en strengt teoretisk filosofi gjør oss mest umiddelbart fortrolig med ideer, og bare ideer gir handlingen ettertrykk og moralsk betydning (Schelling referert i Habermas, 1974, s. 13).

Det er en utbredt oppfatning at *Wissenschaft* i den tyske idealismen er synonymt med det greske begrepet *φιλοσοφία* (*filosofia*).¹⁴¹ Dette synet på vitenskap var noe som Schelling, Fichte, Schleiermacher, Hegel og Humboldt alle fastholdt. Sentralt i ideen om *Bildung* og *Bildung durch Wissenschaft* er at vitenskap ikke er en slags nøytral upersonlig akkumulasjon av kunnskap, men er noe som er knyttet til ens levde liv, eller hva grekerne kalte *bios* og romerne *vita*. Foucault (2005, s. 28) påpeker at til tross for at antikkens oppfatning av filosofi som en åndelig øvelse er blitt betydelig svekket frem til vår tid, så er likevel dette elementet av askesis og spiritualité sterkt til stede i den tyske idealismens begrep om *Bildung*:

Read again all of nineteenth century philosophy—well, almost all: Hegel anyway, Schelling, Schopenhauer, Nietzsche, the Husserl of the *Krisis*? and Heidegger as well—and you see precisely here also that knowledge (*connaissance*), the activity of knowing, whether [it] is discredited, devalued, considered critically, or rather, as in Hegel, exalted, is nonetheless still linked to the requirements of spirituality. In all these philosophies, a certain structure of spirituality tries to link knowledge, the activity of knowing, and the conditions and effects of this activity, to a transformation in the subject's being.

I dette systemet blir filosofien universitetets fundament nettopp fordi den griper alle enkeltfags indre sammenheng. Som det heter hos Schelling (referert i Menze, 1975, s. 288):

¹⁴¹ Som det heter hos Ringer (1969, s. 103): «The German language itself came to favor certain conceptions of knowledge and of learning. As Windelband observed, the Greek *philosophia* 'means exactly that which we describe with the German word *Wissenschaft* and which [...] fortunately includes much more than the English and French *science*'.» Også ifølge McNeill (1999, s. 20) fastholder den tyske idealisme en kontemplativ erkjennelsesform, slik at også begrepet om *Wissenschaft* må forstås som en type kontemplasjon («[...] within German Idealism itself, the primacy of a contemplative model of knowing remains»).

«Als Wissenschaft aller Wissenschaft alles, was ist, in seiner Totalität ergreift.» Partikulær kunnskap (*besonderes Wissen*) har her bare verdi i den grad den har del i den absolutte kunnskap («sofern es das Allgemeine und Absolute in sich empfängt.») (Schelling referert i Menze, 1975, s. 289). Det enkelte fag kan godt spesialisere seg, men aldri glemme at det skriver seg inn i «dem harmonischen Bau des Ganzen» (Schelling referert i Menze, 1975, s. 289).

Med nærmest nyplatoniske overtoner betrakter Schelling (1956, s. 6) enkeltfagene som emanasjoner av filosofien, som peker mot det absolutte og ubetingede:

Es ist die Idee des an sich selbst unbedingten Wissens, welches schlechthin nur Eines und in dem auch alles Wissen nur Eines ist, desjenigen Urwissens, welches, nur auf verschiedenen Stufen der erscheinenden idealen Welt sich in Zweige zerspaltend, in den ganzen unermesslichen Baum der Erkenntnis sich ausbreitet.

Det er tydelige forbindelser til Platon og Aristoteles' oppfatning av *theoria* og *nous* i Schellings begrep om intellektuell anskuelse (*intellektuelle Anschauung*) (Beiser, 2002). Det sentrale her er nettopp at studier av enkeltfag leder opp til en språkløs, utsigelig anskuelse av sannheten. Dette er ifølge Schelling (referert i Beiser, 2002, s. 580) «the capacity to see the universal in the particular, the infinite in the finite, and indeed to unite both in a living unity». Som Schelling (referert i Beiser, 2002, s. 580) hevder videre: «When I have an intellectual intuition of an object, [...] I do not *explain* it, and I do not *deduce* it, but I *contemplate* it.»

Oppfatningen av erkjennelsen som kontemplativ gjaldt både for den såkalte humanvitenskap og for naturvitenskapen (Cunningham & Jardine (red.), 1990). Det er en feiltakelse å tro at de tyske idealistene var en slags post-diltheyske «humanister». For de tyske idealistene var også opptatt av naturvitenskap, forstått som «naturfilosofi» (*Naturphilosophie*), og den indre forbindelse mellom menneskets og naturens domene. Naturvitenskapen ble her forstått ikke som en teknisk-instrumentell intervensjon for å frembringe resultater, men en måte å skue naturen på en ikke-inngripende, ikke-isolerende måte.

Med sterke likhetstrekk til skolastikken på dette punkt forstår den tyske idealismen også naturen som en *semiotikk*. Hos Schelling (1956, s. 31) er det en nær forbindelse mellom filologen og naturforskeren: «Die Natur ist für uns ein uralter Autor, der in Hieroglyphen geschrieben hat, dessen Blätter kolossal sind, wie der Künstler bei Goethe sagt. [...] Die Erde ist ein Buch, das auch Bruchstücken und Rhapsodien sehr verschiedener Zeiten

zusammengesetzt ist. Jedes Mineral ist ein wahres philologisches Problem.» For Schelling inngår alle de ulike vitenskapelige studier i en felles bestrebelse: å lese alle denne verdens tegn for å kunne finne seg til rette i den.

Det går her en linje fra Schellings oppfatning av naturforskeren tilbake til Roger Bacon på 1200-tallet. Som vi har sett, hevdet Bacon at de frie kunster er de som finner sannhet i tegn, og ikke gjennom produksjon (jf. «håndens arbejde»). Ifølge Gadamer (2012, s. 214) var nettopp filologien tidligere modellen for naturvitenskap, frem til midten av 1800-tallet, der filologi skulle skille lag med naturvitenskapen og kun beskjefte seg med det som er skapt av mennesker. Igjen ser vi altså et begrep om *totalitet* som også *inkluderer* naturen.

Også den store arkitekten bak utdanningsreformene, Wilhelm von Humboldt, hadde dette kontemplative synet på dannelse og vitenskap. Som Labrie (1994, s. 110) hevder om Humboldts syn på dannelse: «His idea of Bildung appears to be modelled after Aristotle's definition of the true end of life, which is found in nous, i.e. spirit.» Vi har sagt at ifølge Koselleck inneholder det tyske dannelsesbegrepet rester av de teologiske og mystiske tradisjoner (Koselleck, 2007). Dette pietistiske og mystiske elementet hos Humboldt kommer frem når han hevder at dannelse stammer fra sjelens indre og riktignok kan settes i gang av ytre bevegelser, men ikke kan frembringes direkte av dem (Koselleck, 2007, s. 17). Dette kommer videre til uttrykk ved at man danner seg «[i] guddommens bilde gennem anskuelsen af den højeste ideale fuldkommenhed» (Koselleck, 2007, s. 17). Det er den samme greske tanken om gudelighet og at man blir det man studerer, man blir *kosmios* av å studere *kosmos*.

En avgjørende forskjell er imidlertid at den tyske idealisme – og især etter Hegel – innehar tydelige *eskatologiske* trekk vi ikke finner i den greske tradisjon (Lobkowitz, 1967). Denne eskatologien nedfeller seg i historien – dvs. slår inn i det materielle – og slår også inn i begrepet *Wissenschaft*. Ifølge Lobkowitz (1967, s. 108) er Hegel helt tydelig på at hans begrep om det «spekulative» er en fortsettelse og en utbrodering av hva han i sin ungdom kalte det «mystiske». Som Lobkowitz (1967, s. 171) videre viser, er det hovedsakelig de tyske mystikerne Boehme, Bengel og Oetinger som blir fortolket og rasjonalisert inn i de tyske idealistenes begrep om *Wissenschaft*. I denne henseende er det tydelige likheter mellom

det annonserte kommende gudsriket slik Bengel og Oetinger beskriver det, og åndens utfoldelse mot det absolutte, som Schelling og Hegel kaller Wissenschaft.¹⁴²

Hos Hegel blir de trekk vi tidligere fant ved *vita contemplativas* lokalisering utenfor samfunnet – åndens oppstigning og frelse – nå ført *inn* i samfunnet og i verdenshistorien, ved at disse elementene blir parett med arbeidets og produksjonens verden. Som Lobkowicz (1967, s. 139) påpeker: «As far as I can tell, no one before Hegel, and in a sense no one before Marx, ever acclaimed that man can transform himself by transforming the *material* world.»¹⁴³ Også Koselleck bekrefter dette ved at Hegel representerer noe vesensmessig nytt ved sitt dannelsesbegrep. Det er nemlig her den arbeidende trelen kommer inn på den filosofiske scene. Som Koselleck (2007, s. 31) hevder: «Hegel gjorde opp med den aristoteliske opposisjon mellom de fries virke i frihed og spidsborgernes og de ufries nyttebringende arbejde.» Etter Hegel er nettopp arbeidet blitt et uunngåelig element ved dannelsesbegrepet (Koselleck, 2007, s. 31). Vi skal senere gå inn på rekkevidden av alt dette når vi tar for oss Arendt og Foucault.

Men med dette utdanningsprogrammet og med denne vektleggingen av *vita contemplativa* arver Humboldt og de andre idealistene problemene som vi har sett også forfulgte Aristoteles. For denne type vitenskap og dannelses krevede jo en helt særegen form for institusjonalisering. Den krever *Einsamkeit og Freiheit*, som vi har tatt opp i kapittel 1, samtidig som dette kontemplative livet rettferdiggjøres gjennom å være et gode for samfunnet. Og da er vi tilbake til det gamle spørsmålet om politikken forhold til filosofien. Som vi skal se, opphørte spenningen mellom *vita activa* og *vita contemplativa* å være fruktbar i Tyskland, og førte til en utvikling som ødela dem begge.

Politikkens fall: *vita activa* som «Zivilisation»

Et sentralt aspekt i den tyske *Sonderweg* på 1800-tallet var å identifisere politikk som sådan med stat. Videre ble staten ansett som en blind og mekanisk kraft, som en «autoritet uten

¹⁴² Som Oetinger (referert i Lobkowicz, 1967, s. 171) hevder selv: «There will be only one science, a 'basic wisdom'. Intuitively man will be able to grasp the majesty of God in its various forms [...] the fragmentary knowledge of man will merge in a vision which will be the ultimate completion of the history of human thought».

¹⁴³ Nightingale (2004, s. 10) bekrefter dette poenget ved å hevde: «The Greek theoretical philosophers sought to change themselves rather than the world around them.»

innsikt», for å sitere Kant (Kristensen (red.), 2007). I Kants berømte *Was ist Aufklärung* finner vi aksene mellom frihet og nødvendighet nok en gang i skillet mellom privat og offentlig bruk av fornuften.

Der *öffentliche* Gebrauch seiner Vernunft muss jederzeit frei sein, und der allein kann Aufklärung unter Menschen zustande bringen; der *Privatgebrauch* derselben aber darf öfters sehr enge eingeschränkt sein, ohne doch darum den Fortschritt der Aufklärung sonderlich zu hindern. Ich verstehe aber unter dem öffentlichen Gebrauche seiner eigenen Vernunft denjenigen, den jemand als *Gelehrter* von ihr vor dem ganzen Publikum der *Leserwelt* macht. Den Privatgebrauch nenne ich denjenigen, den er in einem gewissen ihm anvertrauten *bürgerlichen* Posten oder Amte von seiner Vernunft machen darf (Kant, 2017, s. 3).

Denne spaltningen mellom fri lærd (*Gelehrter*) og statsansatt innlemmet i statsmaskineriet (en som innehar *bürgerlichen Posten*) er å finne i én og samme person i mennesket som ble utdannet ved universitetet: embetsmannen. Som *Gelehrter* er man altså fri, men når man innehar *bürgerlichen Posten* skal man *adlyde*. Dette har en litt kontra-intuitiv konsekvens: staten er å anse som *privat*. Den er heteronom og underlagt nødvendighetens rike (eller *Erscheinungen*). Som *Gelehrter* er man underlagt det kategoriske imperativ man finner i en felles sannhetssøken i det offentlige.

Skjervheim er klar over dette punktet hos Kant når han beskriver Kants «standpunktdualisme» (Skjervheim, 1973). Denne dualismen innebærer at mennesket både er et empirisk (naturdeterminert) og intelligibelt (fritt) vesen på samme tid uten noen konflikt (Skjervheim, 1973). Ifølge Skjervheim (1973, s. 134) gir denne standpunktdualismen et grunnlag for en «naturvitenskap» om mennesket og samfunnet. Kant var imidlertid ifølge Skjervheim (1973, s. 135) ikke særlig interessert i å utvikle denne empiriske, naturvitenskapelige delen siden «[...] det politisk-teknologiske motivet manglar. Det som seinare har vorte slik eit dominerande tema, formidlinga mellom teori og praksis, av den typen vi kaller *teknikk*, vert hjå Kant ikkje eksplisitt som tema». Denne manglende problematiseringen hos Kant avslører at samfunnsproblemer er for ham identiske med moralfilosofiske problemer, som ikke trenger samfunnsvitenskap som teoretisk grunnlag (Skjervheim, 1973, s. 135).

Men dermed mangler den politisk-retoriske¹⁴⁴ dimensjonen vi finner hos Arendt fullstendig hos Kant. Som Skjervheim påpeker, er politiske spørsmål for Kant ikke annet enn moralfilosofiske og juridiske spørsmål underlagt den praktiske fornuft. Hos Kant finnes det dermed bare stat og moral, der moralen for så vidt er «offentlig» i den grad den ikke kjenner noen landegrenser. Med dette blir offentligheten bokstavelig talt *utopisk* og grenseløs hos Kant. Som vi skal komme nærmere inn på, er det derfor Arendt hevdet at Kant aldri utviklet noen politisk filosofi, og at hun måtte rekonstruere den ut ifra hans estetikk. Vi skal senere gå inn og kritisere både Kant og Skjervheim på dette punktet, der nettopp politikk blir ensbetydende med moralfilosofi, og moralfilosofi blir metafysikk (kapittel 6).

Politikk ble i det tyske åndsliv oppfattet som *Zivilisation*, og sto i en direkte motsetning til *Kultur*. Det er faktisk i Tyskland at «kultur» for første gang opphører å ha en figurativ betydning og blir et begrep som så å si står på egne bein.¹⁴⁵ Selv om denne distinksjonen i seg selv ikke var noe nytt i tysk åndsliv, ble skillet mellom *Kultur* og *Zivilisation* som motsatte *begreper* først formulert av Kant i *Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlichen Absicht* (1907b) (Labrie, 1994, s. 103).¹⁴⁶ Her finner vi «kultur» som noe indre, organisk og personlighetsdannende knyttet til kunst og litteratur, og «sivilisasjon» som noe ytre og mekanisk knyttet til teknikk, byråkrati og instrumentalisme.

¹⁴⁴ Dette forklarer kanskje også den ensidig negative oppfatningen Kant hadde av retorikk, som ikke annet enn manipulasjon. Se Dostal (1980) for en behandling av Kants forhold til retorikk.

¹⁴⁵ Når Cicero snakker om *cultura animi* er det ifølge Labrie (1994) en bevisst figurativ betydning som referer til agrikultur. Som Labrie (1994) viser oss videre, er begrepet «kultur» for første gang brukt i det germanske språk av Putendorf i *Eris Scandida* og skriver seg inn den latinske motsetningen mellom *cultura* og *natura*. *Kultur* i sin spesifikt moderne betydning ble brukt av Moses Mendelssohn i hans *Was heisst Aufklärung?* (1784), hvor han eksplisitt beklager at han bruker en neologisme. Hos Mendelssohn glir begrepene *Kultur*, *Aufklärung* og *Bildung* over i hverandre. Det var imidlertid ifølge Labrie (1994, s. 98) Herder som var den første til å bruke kultur og dannelse (*Bildung*) og *Humanität* på en slik måte at begrepene gikk inn i dagligspråket.

¹⁴⁶ Her heter det hos Kant (referert i Labrie, 1994, s. 104): «Wir sind im hohen Grade durch Kunst und Wissenschaft *kultiviert*. Wir sind *zivilisiert*, bis zum Überlästigen, zu allerlei gesellschaftlicher Artigkeit und Anständigkeit. Aber, und für schon *moralisiert* zu halten, daran fehlt noch sehr viel. Denn die Idee der Moralität gehört noch zur Kultur; der Gebrauch dieser Idee aber, welcher nur auf das Sittenähnliche in der Ehrliche und der äusseren Anständigkeit hinausläuft, macht bloss die Zivilisierung aus.»

Skillet mellom *Kultur* og *Zivilisation* er helt avgjørende for å forstå tysk tenkning ikke bare i det 19. århundre, men også langt inn i det 20. århundre.¹⁴⁷

Hvorfor dette skillet oppsto nettopp i Tyskland, er det selvsagt mange grunner til, og saken er for kompleks til å adresseres i sin helhet i en avhandling.¹⁴⁸ Resultatet ble en kulturell oppblomstring uten like, et folk som omtalte seg som *Das Volk der Dichter und Denker*, eller hva Peter Watson (2010) har kalt *The German Genius*. Men medaljen hadde en bakside. Det tyske utdanningsystem ble et system som utdannet kulturelle giganter, men politiske krøplinger.¹⁴⁹ Dette skulle føre til den beryktede (og katastrofale) tyske *Unpolitishheit*, mest pregnant formulert av Thomas Mann i hans *Betrachtungen eines Unpolitischen* (1983).¹⁵⁰ Hva angår forholdet mellom *vita activa* og *vita contemplativa*, kan vi kanskje si at vi i den tyske idealismen på sett og vis er tilbake i den upolitiske skolastikken, der man vektla visdom *uten* veltalenhet. At «politikk» er blitt strippet ned til *Zivilisation* – en grotesk degenerering av politikk som livsførsel – er én ting når staten og sivilisasjonen ideelt sett skal være kulturens *tjener*. Det blir imidlertid et langt alvorligere problem når dette snus på hodet og den fremvoksende staten gjør seg til herre over kulturen. Og vi kan på mange måter si at det var dette som skjedde i Tyskland på midten av 1800-tallet da staten koloniserte universitetet og vitenskapen.

¹⁴⁷ Denne dikotomien er til stede hos utallige tyske tenkere, og i tillegg til de nevnte utgjør dette skillet på mange måter selve kjernen hos tenkere som Nietzsche og Spengler. Ifølge Labrie (1994, s. 114) har skillet mellom *Kultur* og *Zivilisation* forplantet seg videre til å bli skillet mellom *Gemeinschaft* og *Gesellschaft* hos Tönnies, som igjen interessant nok har forplantet seg videre til å bli skillet mellom *livsverden* og *systemverden* hos Habermas.

¹⁴⁸ Ifølge Fritz Stern (1992) spilte blant annet protestantismen en viktig rolle her ved at religion ble sekularisert *til* og *som* kultur. Med Sterns (1992, s. 8) egne ord: «The inner freedom that Luther preached became secularized», [...] noe som ifølge Stern ledet til en nærmest religiøs oppvurdering av kulturens rolle («exaltation of culture»).

¹⁴⁹ De politiske konsekvensene av denne mentaliteten er tatt opp av Stern (1992). Han betegner den tyske tenkningen som *Vulgäridealismus*.

¹⁵⁰ Hos Mann (1983, s. 214) heter det: «Politik ist die Lehre vom Staat.» Og videre: «Der Unterschied von Geist und Politik enthält den von Kultur und Zivilisation, von Seele und Gesellschaft, von Freiheit und Stimmrecht, von Kunst und Literatur; und Deutschtum, das ist Kultur, Seele, Freiheit, Kunst und *nicht* Zivilisation, Gesellschaft, Stimmrecht, Literatur» (Mann, 1983, s. 23).

Forsvinningen av *vita contemplativa* og fremveksten av teknisk vitenskap

Hvordan kom det til at staten koloniserte universitetet? For å svare på dette, må vi se på hvordan kontrakten mellom stat og universitet ble uttenkt i det humboldtske programmet. Ikke overraskende går også skillet mellom *Kultur* og *Zivilisation* som en rød tråd gjennom Humboldts tenkning både om dannelse og universitetet som institusjon.¹⁵¹ Humboldt skiller mellom nasjon (*Nation*) og stat (*Staat*). Nasjon og *Kultur* er tett infiltrert, og staten er et av de fremste uttrykkene for *Zivilisation*. Humboldts dannelsessteori krever da at staten trekker seg unna og overlater dannelsesspørsmålene til nasjonen (Menze, 1975, s. 133). Staten er ifølge Humboldt en rent juridisk institusjon som ikke har noe ansvar for oppdragelse («kein Erziehungs-, sondern ein Rechtsinstitut») (Menze, 1975, s. 133). Dens mål er dermed å legge til rette for en «felles ånd» (*Gemeingeist*), slik at nasjonen deretter fullt og helt kan ta seg av dannelsesinstitusjonene.¹⁵²

Dette forholdet mellom *Zivilisation* og *Kultur* danner bakteppet for å forstå Humboldts idé om kontrakten mellom stat og universitet. Ifølge Humboldt forfølger staten og universitetet forskjellige mål. Det er et velkjent faktum at for Humboldt er statsinnretningen innrettet mot dannelsen av mennesket, slik at det er staten som tjener mennesket, ikke omvendt (Humboldt referert i Kristensen (red.), 2007, s. 44).¹⁵³ Universitetet er et nyttig redskap for staten, men dette kan ikke og må ikke håndheves av staten selv.

Forholdet mellom *Wissenschaft* og «politikk» blir derfor en ytterst delikat affære, der staten er *både* universitetets garantist og dets største trussel. Humboldt står derfor for en *Bildungs-* eller *Kulturstaat* der universitetet – som representant for kulturen og nasjonen – må

¹⁵¹ Hos Humboldt (referert i Labrie, 1994, s. 106) heter det på dette punkt: «Die Civilisation ist die Vermenschlichung der Völker in ihren äusseren Einrichtungen und Gebräuchen und der darauf Bezug habenden innren Gesinnung. Die Cultur fügt dieser Verdlung des gesellschaftlichen Zustandes Wissenschaft und Kunst hinzu. Wenn wir aber in unsrer Sprache Bildung sagen, so meinen wir damit etwas zugleich Höheres und mehr Innerliches, nämlich die Sinnesart, die sich aus der Erkenntnis und dem Gefühle des gesammten und sittlichen Strebens harmonisch auf die Empfindung und den Charakter ergiesst.»

¹⁵² Dette hevdet også *Ministerialbeamter* Ludwig Nicolovius (referert i Menze, 1975, s. 135): «Erziehung ist Sache der Nation», noe som gjør at det er nødvendig å «der Kräfte des Staats mehr entrather können».

¹⁵³ En slik oppfatning ligger også allerede til grunn for Humboldts tidlige verk *Statsmaktens grenser* (2011). Som Menze (1975) viser, ble mange av Humboldts tidlige ideer sluset inn i hans praktiske virke som utdanningsreformator. For et innsiktsfullt etterord til Humboldts politiske tenkning, se Gilje (2011a).

være økonomisk fri fra staten, samtidig som staten skal være garantist for at politiske eller økonomiske særinteresser ikke tar over. Staten får dermed en paradoksal rolle: Den er «partisk» og heteronom (ifølge Kants begreper), samtidig som den skal hindre partiskhet og garantere autonomi.¹⁵⁴ Det sier seg selv at dette er en temmelig skjør konstruksjon.

Ifølge Menze (1975) er det et langt sprik mellom Humboldts ideer og hvordan de tyske utdanningsreformene i realiteten ble utført. Ja, Menze (1975, s. 469–479) går så langt som å hevde at Humboldts reformer egentlig aldri ble satt ut i livet. Vi kan dra to hovedgrunner til dette, som henger tett sammen, ut av Menze (1975). Den ene er at den prøyssiske staten ekspanderte sitt virkeområde og ble mer og mer autoritær, og den andre er at begrepet om *Wissenschaft* endret seg. Universitetets skjebne i Prøyssen ble dermed ifølge Menze (1975, s. 326) at det gikk fra å representere nasjonen til å bli et instrument i statens tjeneste. Resultatet ble: «Die Entdeckung der Bildung als eines allgemeinen politischen Machtfaktors macht Bildungsreform zu einer Angelegenheit des Staates. [...] Sicherung des Staates wird deshalb auch zur Maxime der Bildungspolitik» (Menze, 1975, s. 373). Konsekvensen ble at staten koloniserte både universitetet og skolevesenet.

Men denne ekspansjonen av staten hang sammen med at selve *ideen om vitenskap* endret seg. Som vi senere skal gå mer inn på, er ifølge Arendt (2012, s. 294) nettopp overgangen til vår tids «arbeidssamfunn» tett knyttet til hva hun kaller «eliminasjon av kontemplasjonen» eller «omkalfatringen av teori–praksis». Det sentrale her er at vitenskap ikke lenger er selv-legitimerende (jf. den opprinnelige betydning bak *theoria*), men må ha praktisk nytte.

Det var naturvitenskapene – og spesielt medisin – som først brøt ut av dette idealistiske rammeverket der alle vitenskaper henger sammen (Menze, 1975). Naturfilosofi ble erstattet av eksperimentell naturvitenskap, med den konsekvens at «[...] die Naturphilosophie ward als ein willkürliches, phantastisches Spiel betrachtet, welches vielleicht hier oder da ein dichterisches, keinesweges ein wissenschaftliches Interesse erregen konnte» (Steffens referert i Menze, 1975, s. 419). Men også de andre fagene over hele spektret, filologi, geografi, pedagogikk etc. løsrev seg stadig mer fra filosofien. Selvstendige

¹⁵⁴ Humboldt hadde flere tanker om hvordan denne relasjonen kunne opprettholdes. Én løsning var at staten skulle gi universitetet en så stor engangsbevilgning at universitetet ble selvberget etter dette, slik at staten ble en slags «første beveger» for universitetet. Se også Spitta (2006, s. 33–43) for en diskusjon om Humboldts syn på forholdet mellom staten og universitetet.

fagdisipliner (*Fachwissenschaften*) avløste den enhetlige «rene vitenskap» (*reine Wissenschaft*) (Menze, 1975, s. 422–423).

Interessant nok er forsvinningen av dette synet på vitenskap som vi skisserer opp, direkte sammenfallende med utbredelsen av pedagogikken som egen fagdisiplin utover på 1800-tallet. For pedagogikk har alltid befunnet seg i krysningspunktet mellom akademisk disiplin og statlig styringsinstrument. Som Menze (1975) påpeker, skulle det som i utgangspunktet var tenkt som en kulturell og nasjonal oppdragelse (*Nationalerziehung*), bli erstattet av sivilisatorisk *Staatspädagogik*. Eller som Menze (1975, s. 368) selv kort og konsist oppsummerer det: «Die Pädagogik wird zu einem Vollzugssystem des staatlichen Willens.»

Ifølge Menze (1975, s. 278) var Johann Wilhelm Süvern (1775–1829) – en av hovedskikkelsene bak utdanningsreformene i Prøyssen – bevisst på at lærerprofesjonen måtte ha stor autonomi for ikke å bli et statlig redskap. Lærerne ikke simpelthen virke som funksjonærer (*Exekutor*) i den kommende utdanningsreformen (Menze, 1975, s. 278). Ifølge Menze (1975 s. 278) skjedde det imidlertid et uheldig skifte (*Verkehrung*) der filologen opphørte å være «filolog» da han ble *pedagog* (*Pädagoge*):

Eingefügt in die Beamtenhierarchie, wird der Pädagoge zum Staatsdiener, und das bedeutet in der Folgezeit zum Exekutor des staatlichen Willens in der Schule. Mit vielen Dokumenten aus dem 19. und 20. Jahrhundert liesse sich belegen, wie der staatlich angestellte Lehrer, statt den jungen Menschen zu bilden, dass er in Freiheit menschlich handeln könne, ihn der staatlichen Weisung unterwirft und anstelle des im Bewusstsein seiner Menschheit tätigen Bürgers den Untertanen heranzieht.

Menze (1975 s. 278) kaller dette videre rett ut for en: «[...] Verkehrung der ursprünglichen Aufgabe des Philologen als Pädagogen [...]».

Men med pedagogikkens fremvekst – her forstått som statlig innblanding i universitetets indre anliggender – endret også de ulike fagenes encyklopediske enhet seg. Når pedagogikk utspaltes som et eget felt, løsrives de pedagogiske og didaktiske problemstillinger seg fra fagkunnskapen som sådan. Dermed oppstår også ideen om at ulike fagdisipliner representerer isolerte, selvtilstrekkelige og selv-legitimerende kunnskapsfelt. Menze (1975) betegner som vi har sett, denne prosessen som fagvitenskapenes løsrivelse fra den rene vitenskap. Når fagvitenskap erstatter ren vitenskap, blir totaliteten brutt. Når de empiriske vitenskaper erstatter de idealistiske, forsvinner dannelsen som er knyttet til vitenskapens enhet. Som Menze (1975, s. 423) formulerer det: «Diese Verwandlung beginnt zwangsläufig

mit der Institutionalisierung der empirischen Wissenschaft selbst, die mit der Abschaffung der idealistischen Wissenschaftsauffassung auch die Bildungsdimension verdrängt.»

Konsevensen av dette ble ifølge Menze (1975, s. 422) at selv store spørsmål om meningen med verden og livet og hva all denne kunnskapen skal tjene til, også blir avfeid («[...] dass selbst die Frage nach dem sinn von Leben und Welt und dem Ganzen des Wissens als eine ideologische abgetan wird»). Men dette gjaldt ikke bare naturvitenskapene i den forstand at de ikke lenger retter seg mot menneskets «livsnød», som Husserl formulerer det.¹⁵⁵ Også i humanvitenskapene blir dannelsesaspektet ved vitenskap fortrent av hva Menze betegner som en «intens samlervirksomhet» (*immensen Sammlertätigkeit*) (Menze, 1975, s. 422).

I overgangen fra idealismens rene vitenskap til empiriske fagvitenskaper endrer også forholdet mellom student og lærer seg. Med utspaltningen av fagvitenskapene blir kunnskapsakkumulasjonen så stor at studentene ikke umiddelbart kan delta i forskningen. Universitetet blir dermed snarere en *innføring* i vitenskapen (Menze, 1975, s. 423). Dermed blir spørsmål om kunnskapsoverføring og kunnskapshull et resultat av spesialisert kunnskap. Studentene blir da ifølge Menze (1975, s. 424) «pedagogiske objekter» (*pädagogische Objekte*) og universitetet en pedagogisk institusjon (*pädagogische Institution*). Vi får da den beryktede *Verschulung* som blant annet Schleiermacher advarer mot (se kapittel 1). Eller som Blankertz (1982, s. 126) sier: Studentene er ikke lenger *Schüler*, men *Zöglinge*.¹⁵⁶

Disse prosessene må imidlertid ikke bare ses på som et resultat av staten som utbrer seg som et slags «kaldt uhyre», som Nietzsche (1967–1977, Bd. 4, s. 61) kaller den.¹⁵⁷ Endringene er også et resultat av sosiale grupperinger som kjemper om hegemoni (Ringer, 1962). I Tyskland var dette kampen mellom lærerne fra folkeskolen (*Volksschule*) og gymnaslærerne (*Gymnasiallehrer*) (Ringer, 1969). Ifølge Ringer (1969, s. 273) var det nettopp lærere og pedagoger, og ikke lektorer i gymnaset, som ledet reformene av

¹⁵⁵ «I vår livsnød har denne vitenskap intet å si oss» (Husserl referert i Habermas, 1974, s. 14).

¹⁵⁶ Ifølge Blankertz (1982, s. 28) spiller disse begrepene en nøkkelrolle i universitetsromanen *Carl von Carlsberg* av Christian Gotthilf Salzmann. Her finner vi en lærer fra den gamle latinskolen som sier: «Ich habe keine Zöglinge, lieber Herr, dieses Wort, das von Dessau herkommt – habe ich immer verabscheut. Schüler habe ich.» Dette er helt klart et angrep fra nyhumanismen mot filantropinismen, siden Basedows *Philanthropium* lå i Dessau.

¹⁵⁷ «Staat heisst das kälteste aller kalten Ungeheuer» (Nietzsche, 1967–1977, Bd. 4, s. 61).

utdanningsvesenet som startet rundt 1890, og som nådde et høydepunkt tidlig i Weimar-perioden.¹⁵⁸ Tvert imot var det en åpen konflikt mellom lærere og pedagoger på den ene siden og lektorer i gymnaset på den andre. Som Ringer (1969, s. 275) selv formulerer det: «The rivalry between the Gymnasium and the modern secondary schools assumed the character of a class war [...]» Det som sto på spill, var om gymnaslektoren skulle forstås som en lærer eller som en akademiker. Som Ringer (1969, s. 406) skriver videre:

In 1925, the faculty of Philosophy at the University of Berlin declared itself opposed to any 'pedagogization' (Pädagogisierung) of the universities for the sake of future secondary teachers. The authors of the memorandum warned against a divorce between research and teaching and preferred to regard Gymnasium teachers as potential scholars. They emphatically rejected the idea of attaching practice schools to universities. [...] Departments of education, practice schools, and experimentally oriented educational psychologists had no place within the traditional scheme of mandarin learning. German secondary school teachers had always been the foot soldiers of German learning and idealist cultivation. They were trained in academic philosophy, not in educational psychology.

I Tyskland ble universitetets trekk på uheldig vis å fjerne seg fra samfunnet som en forsvarsstrategi, inntil det mer og mer ble en elitistisk og esoterisk klubb (Ringer, 1969).

Men som vi har sett, var disse tendensene til en konflikt mellom academia og pedagogikk vi så i Tyskland, gjeldende også i Norge. På 1800-tallet var det ifølge Petter Aasen (2008, s. 240) «[...] et skarpt skille mellom folkeskolen og de høyere allmenndannende skolene, og hver hadde sin avgrensede sosiale rekruttering». Også her til lands var universitetet avvisende til ideen om å plassere Pedagogisk seminar på universitetet (Aasen, 2008). Begrunnelse var at pedagogikk var et praktisk, og ikke et akademisk fag som hørte hjemme på universitetet. Frem til 60-årene ville både Pedagogisk seminar og statlige myndigheter plassere kurset her, men universitetet motsatte seg dette (Helsvig, 2008, s. 167).

Sammenbruddet av vitenskapenes enhet kulminerte med Diltheys skille mellom åndsvitenskap og naturvitenskap (Beiser, 2011) (det er for øvrig interessant å bemerke at dette skjer i Tyskland av alle land.) Som det fremkommer av Arendt (2012), bryter vitenskapene ut av dette idealistiske rammeverket nettopp fordi de nå ikke lenger legitimeres etter *skjønnheten* som målestokk, men ut ifra hvor *nyttige* de er for staten, samfunnet og økonomien. Dermed blir vitenskapen utilitaristisk, og man får – som vi senere skal se nærmere på, når vi tar for oss

¹⁵⁸ Som Ringer (1969, s. 273) påpeker, er Kerschensteiner og hans «arbeidspedagogikk» – som er direkte i opposisjon til den tyske idealismens elitistiske og kontemplative syn på både dannelse og vitenskap – en av de mest prominente skikkelser i denne bevegelsen.

Arendt og Foucault – ekteskapet mellom vitenskapen og teknikken eller industrien. Vi skal senere i kapitlene om Arendt og Foucault se nærmere på hva disse mener er de underliggende årsaker til hvorfor dette har skjedd.

Galiston og Daston (2007) bekrefter mye av det Arendt og Foucault hevder når de tar for seg hvordan selve synet på objektivitet har endret seg fra 1800-tallet frem til våre dager. Før 1800-tallet forsto man objektivitet som noe som forelå i naturen, og som man måtte ha en kunstnerisk observasjonsevne for å få øye på (Daston & Galiston, 2007, s. 79). Det var et utydelig skille mellom kunst og vitenskap, nettopp fordi sannhet og skjønnhet ennå ikke hadde skilt lag på en endegyldig måte. Som de formulerer det selv: «Art and science converged in intertwined judgments of truth and beauty» (Daston & Galiston, 2007, s. 79). Sentralt her sto Goethe og hans oppfatning at vitenskapens objekter, nemlig formene (typus), eksisterer objektivt og må kontempleres eller mottas for å erkjennes (Daston & Galiston, 2007, s. 314).

Etter 1800-tallet endret forståelsen av objektivitet seg til å bli et ideal om en teknisk eller mekanisk prosess (*mechanical objectivity*) (Daston & Galiston, 2007, s. 121). Dette innebar et skifte fra en *substansiell* til en *prosedural* forståelse av objektivitet, hvor objektivitet sammenfaller med en evne til automatisering (Daston & Galiston, 2007, s. 121). Det er nå de tekniske apparatene som gir objektivitet, og objektivitetens målestokk går fra å kontemplere en form eller typus i naturen til å bli *reproduksjon* (Daston & Galiston, 2007, s. 121). Med denne tekniske eller mekaniske forståelsen av objektivitet blir vitenskapsmannen som kunstner eller filolog fortrent enten av en faktisk maskin eller av menneskers mekaniserte handlinger (Daston & Galiston, 2007, s. 121). Daston & Galiston (2007) antyder videre at vi i våre dager er inne i en helt ny fase, nå hvor objektivitet slett ikke lenger er knyttet til reproduksjon – noe som både den kontemplative og den mekaniske forståelsen av objektivitet har til felles – men hvor objektivitet sammenfaller med *produksjon*. Det unike ved vitenskapen i våre dager er ifølge Daston & Galiston (2007, s. 42):

Making and seeing are indistinguishable: the same manipulation of an atomic force microscope, for example, rolls a nanotube and projects its image. Representation of nature here gives way to presentation: of built objects, of marketable products, even of works of art.

Dette bekreftes også av Robert Lenoble (referert i Hadot, 2006, s. 122), som også pregnant oppsummerer det hele: «The engineer has conquered the dignity of a scientist, because the art of fabricating has become the prototype of science. This implies a new definition of

knowledge, which is no longer *contemplation* but *utilization* [...]» (min uthevelse). Vi kan si at det er nettopp denne endrede legitimeringen fra *kontemplasjon* til *produksjon* som i det hele tatt gjør det meningsfullt at enkeltfag står på egne bein, uavhengig av filosofiens altoverskuende blikk. Videre blir filosofi en enkeltdisiplin ved siden av andre disipliner siden vitenskapen nå følger arbeidets organisasjonsprinsipp, *arbeidsdelingen*.

Som tidligere nevnt er *vita activa* og *vita contemplativa* i konflikt med hverandre. Men vi har også ettertrykkelig sett at de *trenger* hverandre. Vi kan derfor kanskje driste oss til å hevde at vi kan klandre den tyske upolitiskhet for å ha latt den fruktbare spenningen mellom *vita activa* og *vita contemplativa* forfalle. Grunnen til dette var at de tyske intellektuelle var blinde for det faktum at deres kontemplative virksomhet også må ledsages av en politisk bevissthet og virksomhet som evner å beskytte denne virksomheten. Konsekvensen ble at vitenskapen ikke lenger er *encyklopedisk* siden filosofien ikke lenger er overdisiplin. Dermed forsvinner også det *propedeutiske* element, for de ulike fagene blir mål i seg selv. Men dermed forsvinner hele dette utdanningssystemets *raison d'être* slik vi har fulgt det fra den greske *enkyklios paideia*, via middelalderens *septem artes liberales*, og til den tyske idealismen. Både *vita activa* og *vita contemplativa* som de tidligere hadde eksistert, gikk tapt.

Hvilket universitet sitter vi så igjen med i dag? Bare i løpet av de siste årtier har vi vært vitne til forandringer som har rystet ved selve grunnvollene til universitetet slik vi har kjent det gjennom historien. Studentbefolkningen har endret seg i masseutdanningens tidsalder, lærer–student-forholdet har endret seg (en forskyvning mot såkalt *studentsentrert læring* eller «studentaktiverende læringsformer»), forholdet mellom universitetet og staten har som nevnt endret seg (fra regelbasert «input» til resultatbasert «output») og selv synet på kunnskap har endret seg (fra oppdagelser i «ensomhet og frihet» til en kollektiv produksjon av kunnskap).¹⁵⁹ Selv om det er gitt ulike merkelapper på den endrede rolle og funksjon universitetet har i samfunnet i dag, er det en felles oppfatning at i kunnskapssamfunnet er *akademia* uunnngåelig tettere knyttet til samfunnets økonomiske sektor (Vabø & Høstaker, 2005).

Som vi nevnte i det innledende kapitlet av avhandlingen, blir *akademias* og den høyere utdannings markedstilpassing og profittorientering betegnet som «akademisk kapitalisme»

¹⁵⁹ Det er skrevet svært mye om dette temaet, og det er ikke mulig å orientere seg i dette feltet på en ordentlig måte uten å tape denne avhandlingens siktemål av syne. En utgivelse som imidlertid utmerker seg ved å gå inn på alle disse endringene i sin bredde, er Bleiklie & Henkel (red.) (2005).

(Slaughter, 2004) (Kjeldstadli, 2010). Dette påvirker ikke bare de ytre rammene for den akademiske virksomhet, som for eksempel finansiering, skolepenger, midlertidige ansettelse eller fremveksten av større privat utdanningssektor. Det endrer selve synet på hva akademisk kunnskap i det hele tatt er. Dette blir tydelig i den mye debatterte overgangen fra tradisjonell *Mode 1*- til *Mode 2*-kunnskap (Gibbons et. al., 1994). *Mode 1*-kunnskap er tradisjonell, disiplinbasert kunnskap med utgangspunkt i universitetet og med akademikere som forvaltere (Gibbons et. al., 1994).¹⁶⁰ *Mode 2*-kunnskap, derimot, er transdisiplinær og skapes i den kontekst den skal anvendes, slik at det tradisjonelle skille mellom grunnforskning og anvendt forskning ikke lenger blir relevant (Gibbons et. al., 1994). Denne kunnskapstypen blir ikke lenger kun forvaltet av akademikere, men av en rekke ulike aktører som er involvert i kunnskapsproduksjonen (Gibbons et. al., 1994).

Det er på bakgrunn av disse endringene at Tjeldvoll (1997) her til lands har utropt det såkalte *serviceuniversitetet* som ideal. Som Slagstad (2006, s. 136) parafraserer Tjeldvoll, om enn i en litt hånlig tone:

Til forskjell fra det klassiske universitet med fagstudier som kan strekke seg over ett år eller mer, er 'service-universitetet' karakterisert ved yrkesinnrettede kurs som varer 'from one week to four months, tailored to fit the needs of the client/labor market'. Lærestaben skal ikke være basert på professorer 'appointed for life', men for en vesentlig del på 'temporary employees'. 'Service-universitetets' økonomiske basis vil være kontraktsbaserte midler og slik gjøre dets suksess avhengig av 'its constant competitiveness on the market'. Universitetet skal utvikles som selvforvaltende institusjon og omformes til en kunnskapsbedrift, organisert etter næringslivets modeller.

Det er skrevet svært mye om universitetets rolle i det senmoderne samfunnet eller det såkalte *nyliberale universitetet*.¹⁶¹ Dette er et komplekst felt som berører fremveksten av det postmoderne kunnskapssamfunnet, og som i sine ulike forgreininger blant annet undersøker masseutdanning, digitalisering og automatisering. En fellesbetegnelse er imidlertid at de fleste samfunnsdiagnoser beskriver en utvikling hvor staten, industrien eller markedet og academia – tidligere tre separate sfærer med ulik institusjonell logikk – nå smelter sammen (Etzkowitz & Leydesdorff, 2000) (Enders, 2005). Som vi så i det innledende kapitlet og i kapittel 1, har universitetet gått fra å være en forbilledlig institusjon til å bli en *reaktiv* institusjon som skal respondere på signaler fra samfunnet (Vabø & Høstaker, 2005) (Maassen, 2017). Når

¹⁶⁰ Se også Slagstad (2006) og Etzkowitz, H. & Leydesdorff, L. (2000) for en behandling av dette.

¹⁶¹ Se for eksempel Ball (2015), Slaughter & Rhoades (2000) og Canaan & Shumar (2008).

kunnskap videre blir en vare, opphører også den intime forbindelsen mellom forskning og undervisning og den tidligere sammenhengen mellom akademisk kunnskap og en spesifikk livsførsel. Vi har sett at dette er en oppfatning som er blitt fastholdt fra antikken til Fichte, og som også videreføres av Skjervheim. Det er forhåpentligvis kommet frem her at det fruktbare med Skjervheims posisjon er at han representerer en kritikk av selve den objektivering av kunnskap som den akademiske kapitalisme hviler på.

Som vi skal komme nærmere inn på, vil vi med bakgrunn i Skjervheims positivismekritikk, Arendts analyser av arbeidssamfunnet og Foucaults analyser av det nyliberale samfunn betrakte dette ekteskapet mellom utdanning, stat og marked for en saltomortale av formålet med den høyere utdanning. Vi skal hevde at høyere utdanning ikke lenger konstituerer seg gjennom *eksklusjonen* av arbeidets og produksjonens verden, men at høyere utdanning nå er *sammensmeltet* med den. Alle våre tre teoretikere kritiserer et samfunn der produksjonskategorien har brutt ut av sin innhegning og er i ferd med å bli total.

En annen måte å formulere hvilke konsekvenser den ekspanderende produksjonssfæren får for den høyere utdanning, er at denne saltomortalen medfører at det ikke lenger er *artes liberales*, men *artes mechanicae* som nå er målet for høyere utdanning. Dette skiftet berører da ikke bare det faktum at vi kaller den opplæringen som håndverkere og arbeidere får, for «utdanning», i motsetning til i det greske samfunn. Dette skiftet indikerer også at selve synet på kunnskapen i den høyere utdanning har endret seg. Vi husker at for blant annet Roger Bacon ligger skillet mellom *artes mechanicae* og *artes liberales* hovedsakelig mellom en sannhet som ligger i tegn, og en sannhet i produksjon forstått som «håndens arbeid». Denne oppfatningen av vitenskap så vi også var til stede i den tyske idealismen, nærmere bestemt hos Schelling. *Artes liberales* som en slik tegnlære eller semiotikk som gjennomsyrrer både menneskenes verden og naturens verden, og som krever dechiffering, ikke intervensjon, er mildt sagt fjernt fra dagens akademiske ideal.

Men en grunnleggende oppfatning i denne tradisjonen som holder det for nødvendig å skille mellom *artes liberales* og *artes mechanicae*, er at perspektiver som nettopp er hensunket i arbeidets verden, ikke er i stand til å gi enhetlige beskrivelser av verden fra et opphøyd perspektiv. Grunnen til dette er nettopp at det opphøyde perspektiv krever en distanse og en posisjon *utenfor* samfunnets produksjonsliv. Vi har jo sett i dette kapitlet at skillet mellom arbeidets og produksjonens verden og *skhole* ligger innbakt i selve dette oppstigningstemaet som gjennom århundrene har vært så sentralt, siden arbeidet og produksjonen forblinder ved å knytte seg til livsnødvendighetene. Boethius' fortvilelse

springer jo nettopp som vi har sett, ut fra at «[v]ekten presser hans blikk nedad mot jorden. Akk, mot den åndløse muld tvinges hans øye» (Boethius, 1981, s. 42). Når han er bundet til jorden på denne måten, blir han derfor ute av stand til å se seg selv som en tilskuer fra det universelle perspektiv. Det er derfor ikke rart at utdanningsinstitusjoner i dag som er – lik Boethius – presset til å holde blikket ned mot jorden og mot en tilfredsstillende av livsnødvendighetene, lider av en form for *nærsynthet* og har vanskeligheter med å gi et panorama som gjør at man kan «problematisere samfunnet som totalitet», som Hellesnes (1992, s. 80) hevder. Vi gjentar formuleringen av Gibbons et al. (1994, s. 23) vi tok for oss i det innledende kapitlet: «The development of science has now reached a stage where many scientists have lost interest in the search for first principles. They believe that the natural world is too complex an entity to fall under a unitary description that is both comprehensive and useful [...]» Men vitenskapens mål var jo opprinnelig som Bohr (referert i Arendt, 2006, s. 261) hevder, «å forsterke og å skape orden i den menneskelige erfaring» («to augment and order human experience»). Dette krever jo en evne til å gi enhetlige perspektiv på verden, og det støtter seg på såkalte *første prinsipper*. Men slike spesialiserte vitenskaper uten et integrerende prinsipp gjør – som vi har sett Nietzsche (2013, s. 175) sier – at vitenskapene blir «kun tråder som aldri fører til enden, men som kun gjør vårt livsforløp enda mer forvirret og labyrintisk».

Vi husker at for Habermas (1974) er det nettopp den kosmologiske forankringen av *theoria* som gjør at den kan veilede menneskelig handling, enten i politikken eller i menneskelivet for øvrig. Den menneskelige verden kan forsøke å speile den ideelle verdensammenheng slik den forefinnes enten i ideen om sfærenes harmoni eller i kosmos' hierarkiske oppbygning (*scala naturae*). *Theoria* i tradisjonen hvilte derfor på et ontologisk grunnlag der det fantes en væren rensset for ubestandighet og uvisshet. Habermas trekker som vi har sett, denne linjen av *theoria* basert på en kosmologi fra Platon til Schelling, for også den tyske idealisme har en kosmologi der den menneskelige subjektivitet er innskrevet i den store natur. Enden på denne rekken var Husserl, som mislykkes med sitt prosjekt fordi han vil rehabilitere *theoria* uten å tenke på at den tradisjonelt sett har vært forbundet til en kosmologi.

Etter Nietzsche (1967–1977, Bd. 4, s. 481) og hans proklamasjon om «Guds død», er imidlertid denne oppfatningen av en objektiv kosmisk arkitektur problematisk. Det essensielle ved Nietzsches diagnose er nemlig ikke at det er en mann med grått skjegg som sitter på en sky som vi nå tilfeldigvis har sluttet å tro på, eller at sjelens udødelighet eller saligheten i den hinsidige er blitt avlyst. Det essensielle i Nietzsches diagnose er at verden eller kosmos

opphører å være *topologisk* i den forstand at «Guds død» betegner et sammenbrudd av det *retningsgivende* ved universet. Dette fremkommer tydelig i passasjen i *Die fröhliche Wissenschaft* hvor Guds død blir utropt av det gale mennesket:

Wie vermochten wir das Meer auszutrinken? Wer gab uns den Schwamm, um den ganzen Horizont wegzuwischen? Was thaten wir, als wir diese Erde von ihrer Sonne losketteten? Wohin bewegt sie sich nun? Wohin bewegen wir uns? Fort von allen Sonnen? Stürzen wir nicht fortwährend? Und rückwärts, seitwärts, vorwärts, nach allen Seiten? Gibt es noch ein Oben und ein Unten? Irren wir nicht wie durch ein unendlichen Nichts? Haucht uns nicht der leere Raum an? (Nietzsche, 1967–1977, Bd. 4, s. 481)

Vår verden etter Guds død er nemlig slik den moderne vitenskapen fremstiller det: Det er ikke retningsgivende og lukket, men et univers uten sentrum. Det er et univers uten noe «høyere» eller «lavere», uten moralske implikasjoner, uten symmetri og forholdsmessighet, og der vi som Nietzsche sier, faller til alle sider når vi forsøker å få et fotfeste.

Det er nettopp på bakgrunn av dette verdenstapet og denne kulturkrisen vi skal plassere Skjervheims positivismekritikk og Arendts og Foucaults rehabiliteringer av henholdsvis *vita activa* og *vita contemplativa* i den moderne tid. Som Habermas (1974, s. 15) hevder, oppstår positivismen eller objektivismen på grunn av «*det ontologiske skinn av ren teori som vitenskapene fremdeles bedragerisk deler med den filosofiske tradisjon etter at dannelselementene er fjernet*». Den rene teori har altså løsrevet seg fra og blitt fremmedgjort for den livsførselen som gjorde den meningsfull i utgangspunktet. Hos Arendt skal vi se at *vita contemplativas* øvelse å betrakte verden fra det opphøyde perspektiv har slått om i et «arkimedisk punkt» man kan *beherske* verden fra. Hos Foucault skal vi se at *vita contemplativas* asketiske øvelser har blitt fremmedgjort for sitt utgangspunkt og lekket ut i samfunnet og blitt disiplin eller kontroll. Begge to beskriver en løsrivelse av vitenskapens opprinnelige og meningsfulle livsverden til blind teknikk, akkurat som fremtidens musikkforvaltere vi besøkte i det innledende kapitlet av avhandlingen, som ikke lenger var i stand til å føre de abstrakte notesystemene tilbake til den sanselige og hørte musikken, med det tilhørende meningstapet dette medfører.

Avsluttende bemerkninger

La oss gjenvinne overblikket. Vi har sagt at Skjervheims oppfatning av pedagogikk som *psychagogi* kan formuleres som et prosjekt som søker å forene filosofi og retorikk. Med dette har vi knyttet Skjervheims prosjekt til et tema vi har skissert opp i dette kapitlet, som kan sies

å ha blitt igangsatt av eller griper tilbake til Platons prosjekt om forene filosofens og retorikerens leveveier. Som vi har sett har denne «store filosofis tradisjon»s (Habermas, 1974, s. 13) syn på vitenskap nå blitt avløst av et syn på vitenskap som teknikk. Videre har vi sett at dette er en tradisjon som går *forut for* begrepene didaktikk og pedagogikk og utspaltningen av disse som egne kunnskapsfelt, ved at det didaktiske (eller pedagogiske) ikke betraktes som noe *ytre* i forhold til den akademiske kunnskapen. Som vi også har sett i dette kapitlet, kan denne tradisjonen sies å ha hatt noen konstante trekk gjennom tidene: a) Den rommer en konflikt mellom to frie livsførsler skjermet fra arbeidets og produksjonens verden, *vita activa* og *vita contemplativa*. Denne konflikten har kommet til uttrykk på forskjellige måter, for eksempel i form av Platons og Isokrates' konkurrerende utdanningssystemer, i programfestingen av fag i henholdsvis *trivium* og *quadrivium* i *septem artes liberales* eller i forholdet mellom dygdene *fronesis – sofia, prudentia/eloquentia – sapientia*. b) Denne tradisjonen har et *encyklopedisk* syn på kunnskap. Dette innebærer at vitenskapelig kunnskap, selv om den av ulike grunner kan og må deles opp i fagdisipliner, utgjør en enhet eller helhet. c) Oppdelingen av fagdisipliner er *propedeutisk*. Faginndelingene er ikke et mål i seg selv, men tjener høyere mål som realiseringen av visdom og/eller veltalenhet.

Vi har allerede hevdet at Skjervheim griper tilbake til denne tradisjonen med sin tenkning, der vi i kapittel 1 tok opp de punktene hos Skjervheim vi skal bygge videre på i et utkast til en universitetsdidaktikk. Disse var som vi har sett 1) at universitetet er en forbilledlig institusjon eller en metainstitusjon, 2) at *psychagogi* er knyttet til livsførsel, 3) at forskning og undervisning sammenfaller, og 4) at dannelse er forbundet med en totalitetsproblematikk. Etter gjennomgangen i dette kapitlet burde det være klart at Skjervheim med disse fire punktene skriver seg inn i denne tradisjonen.

Vi hevdet både i det innledende kapitlet og i kapittel 1 at Skjervheim med disse fire punktene også kan brukes som en kritikk av problematiske trekk ved vårt samfunn. Disse fire punktene hos Skjervheim er nemlig alle nærmest et vrengebilde eller en reversering av grunnleggende trekk ved hvordan universitetet ofte oppfattes i vår tid, der universitetet i større grad ved etterspørsel leverer kunnskap som en vare eller tjeneste løsrevet fra totaliteten, løsrevet fra sitt opphav i forskning og sin forbindelse til en meningsfull livsverden.

Som vi også var inne på i det innledende kapitlet, er det imidlertid en fare for at en kritikk som tar utgangspunkt i Skjervheim på denne måten, blir noe unyansert og sjablongaktig. Vi må imidlertid ikke glemme at fortrinnet med å ta utgangspunkt i Skjervheim ikke er å komme med svar på innfløkte og dagsaktuelle problemstillinger som angår

universitetet. Fortrinnet med Skjervheim er, som nevnt i det innledende kapitlet, at hans kritikk retter seg mot selve de grunnleggende antakelsene som universitetet i vårt samfunn hviler på.

Men som vi har nevnt tidligere, og som denne historiske gjennomgangen av tradisjonen har bekreftet ytterligere, er det også vesentlige forskjeller som peker mot problematiske sider ved Skjervheims prosjekt. Skjervheims legitimering av human- og samfunnsvitenskapene hviler på en demarkasjon mot naturvitenskapene, slik at hans begrep om totalitet ikke inkluderer dem. I dette kapitlet har vi derimot sett at et grunnleggende trekk ved denne tradisjonen – kanskje det *mest grunnleggende* – er at det encyklopediske prinsipp viser oss at kunnskapsinndelinger er kunstige arrangementer som er satt for å overvinnes i en skuen av verden i ett overgripende blikk, enten det er tilskueren i teaterfestivalen, astronomen som betrakter himmelhvelvingen, eller samfunnsforskeren som ser hele verden til stede i en partikulær og lokal praksis innenfor samfunnet. Vi kan si de hviler alle på en evne til «å se verden i et sandkorn og en himmel i en vill blomst, holde det uendelige i hånden og det evige i en time», som vi finner så vakkert uttrykt hos Blake (2014).

Videre er Skjervheims dannelsesbegrep tomt og formalt, og mangler den innholdsdimensjonen vi har tegnet opp i dette kapitlet. Vi har sett at utdanning og dannelses retter seg mot eksemplariske narrativer og en personifisering av fagene, slik vi har sett det gjennom imitasjon av Akhillevs' store bragd, Hugo av St. Victors imitasjon av visdommen ved Kristi liv eller *mimesis* og oversettelsen av den himmelske orden inn i sin egen biografi. Et slikt tomt og formalt dannelsesbegrep fanger heller ikke opp essensen verken av filosofi forstått som *theoria* eller politikk forstått som en retorisk livsførsel. Det fanger heller ikke opp *forbindelsen* mellom dem, nemlig at en adekvat formulering av positivismekritikken ikke angår kun et forhold mellom *praxis* og *poiesis* som hos Skjervheim, men utgjør et større kompleks mellom *theoria*, *praxis* og *poiesis*.

Det er et interessant sammenfall mellom disse blindflekkene i Skjervheims tenkning og hans formulering av begrepene *deltaker* og *tilskuer*. Vi har hevdet at han bruker begrepene på forskjellige måter. Stort sett betegner begrepsdikotomien deltaker versus tilskuer en mellommenneskelig kommunikativ virkelighet. Begrepsdikotomien inkluderer kun språklige, menneskelige subjekter, siden Skjervheims totalitetskategori nettopp bare er gyldig for menneskelige subjekter og dermed human- og sosialvitenskapene. Men Skjervheim snakker også som vi har sett, om «den absolutte tilskodar» som ser alt *sub specie aeternitatis*, en

posisjon Skjervheim avviser som umulig, siden vi ikke kan stille oss utenfor oss selv. Vi har allerede berørt problemene ved dette (kapittel 1), og skal ikke gjenta dem her.

Vi skal imidlertid på bakgrunn av denne problematiske artikuleringen av deltaker og tilskuer forsøke å refortolke disse begrepene. De betegner på en ganske presis måte hver for seg hva som er det vesensmessige ved disse to livsførslene: *Vita activa* kan på mange måter formuleres som *deltakerens* liv og *vita contemplativa* som *tilskuerens* liv. Spørsmålet vårt om foreningen av visdom og veltalenhet blir derfor også et spørsmål om foreningen av deltakeren og tilskueren.

Vi skal derfor nå vende oss til Arendt og Foucault for å forfølge og videreutvikle det prosjektet Skjervheim igangsetter. Vi skal nå søke å reformulere Skjervheims begreper om *deltaker* og *tilskuer* ved å knytte deltaker til Arendts revitalisering av *vita activa* (kapittel 3) og tilskuer til Foucaults revitalisering av *vita contemplativa* (kapittel 4). Vi skal se at de søker å forankre og begrunne disse *vitae* på en annen måte enn det er blitt gjort i tradisjonen vi har tegnet opp i dette kapitlet. Verken Arendt eller Foucault søker å begrunne *vita activa* eller *vita contemplativa* i en slags kosmologisk arkitektur eller ontologi som fastholder et værende kjennetegnet av bestandighet og evighet. De har begge to tatt konsekvensene av hva Gadamer (2012, s. 130) hevder er den mest avgjørende innsikt etter Heideggers tenkning, nemlig at det er tiden som er «selvforståelsens skjulte grunn». Vi skal se at de begge viderefører denne tradisjonen vi har sett i dette kapitlet, ved at deres tenkning kan henordnes til hva Gadamer (2012) kaller «det skjønnes metafysikk». Å gå inn på Arendts og Foucaults tenkning vil også føre oss dypere inn på et problemkompleks vi har berørt i dette kapitlet, nemlig hvordan vitenskap gikk fra å være kontemplativ til å bli teknisk (Arendt), hvordan filosofiske og spirituelle øvelser har slått om i moderne samfunnsrett og disiplin (Foucault) – kort sagt, hvordan *positivismen* har vokst frem. Vi skal derfor se at Arendts revitalisering av *vita activa* er nært knyttet til hennes analyse av arbeidssamfunnet, og at Foucaults revitalisering av *vita contemplativa* er nært knyttet til hans analyser av styringsmentalitet og nyliberalisme.

Etter at vi har tatt for oss Arendt og Foucault, skal vi bruke disse to tilnærmingene til å gi en mer omfattende kritikk av Skjervheims tenkning på de ovennevnte punkter. Vi gjør dette for å holde det vi lover, nemlig å videreføre Skjervheims dannelsesprosjekt ved å bruke det som et utkast til en universitetsdidaktikk.

Kapittel 3. Deltaker: Arendt og revitaliseringen av *vita activa*

Innledning

Vi skal i dette kapitlet bruke Hannah Arendt for å reformulere Skjervheims begrep om *deltaker* ved å knytte begrepet til hennes prosjekt å rehabilitere *vita activa*. Vi skal se at å gjøre dette på en adekvat måte krever en gjennomgang av grunnlinjene til hele hennes prosjekt slik det springer ut av verket *Vita activa* (2012). Grunnen til dette er at det er nettopp på bakgrunn av problematiske trekk ved vårt samfunn at Arendt ser det som nødvendig med denne rehabiliteringen. Vi skal derfor nå gå nærmere inn på Arendts behandling av temaet vi tok opp i forrige kapittel, nemlig hvordan den tekniske vitenskap ødela og overtok for både *vita activa* og *vita contemplativa*. Vi skal se på den intime – og ofte forbigåtte – forbindelsen det er mellom Arendts samfunnskritikk og hennes vitenskapsfilosofi.

Ifølge Arendt kom *vita activa* allerede skjevt ut i begynnelsen. Når den tyske tenkning i forrige kapittel forsto politikk som *Zivilisation*, som teknikk og byråkrati, så er dette for Arendt bare kulminasjonen av en feiltakelse med en lang historie som strekker seg tilbake til Platon. Denne feiltakelsen består i nettopp å forveksle politikk med produksjon og teknikk. Arendt gir oss derfor en analyse av Habermas' (1974) påstand at *theoria* har slått om i positivisme ved at hun finner en tett forbindelse mellom vitenskapens trang til å beherske verden fra et opphøyd perspektiv – hva hun kaller oppdagelsen av «det arkimediske punkt» – og trangen til å kontrollere og styre menneskelig handling ved å (mis)forstå *handling* som produksjon.

Det er flere ting som knytter Arendt til det temaet vi skisserte opp i forrige kapittel. Det første er at hennes prosjekt som sådan på sett og vis tar utgangspunkt i prosessen mot Sokrates og bruddet mellom filosofi og retorikk ved at hun vil reversere Platons feilslåtte forsøk på å løse konflikten mellom politikken og filosofien. Det andre er at Arendts insistering på å radikalt skille handling fra produksjon og arbeid medfører å rehabilitere *vita activa* som en *fri livsførsel* etter antikkens mønster. Dette var som vi har sett, en livsførsel som har *eksklusjonen* av arbeidet som sin forutsetning. Det tredje er at Arendts begrunnelse av *vita activa* innenfor den menneskelige endelighet og tidslighet – i motsetning til tradisjonen, som begrunner forbindelsen mellom *theoria* og handling i kosmologi, slik vi har sett –

medfører en revitalisering av den retoriske tradisjon og dens vektlegging av *fronesis*, *doxa* og *sensus communis*. Som vi berørte i forrige kapittel, er jo *fronesis* for Aristoteles nært forbundet med retorikk og statsmannskunst.

Dette kapitlet består først av en negativ eller *kritisk* del som tar for seg hvordan *vita activa* for Arendt har forfalt gjennom århundrene. Vi skal gå via *homo fabers* verden til fremveksten av arbeidssamfunnet, der det moderne samfunnets gravitasjonspunkt er virksomheten til *animal laborans*. Videre skal vi se nettopp hvordan disse samfunnsanalysene henger sammen med fremveksten av teknisk vitenskap.

Deretter følger en *positiv* del, der vi skal ta for oss hvordan Arendt tenker seg at *vita activa* kan rehabiliteres. Vi skal se at dette er gjennom en rehabilitering av dømmekraften eller *fronesis* og dens forbindelse til politisk handling og *sensus communis*. Som vi også skal se, er det imidlertid problemer ved prosjektet hennes som gjør at vi må utfylle prosjektet hennes med et teoretisk rammeverk som også inkluderer Skjervheim og Foucault.

Arendts revitalisering av politikk og handling

Hannah Arendts livsprosjekt kan sies å være å avdekke de grunnleggende betingelsene for politisk frihet ved å undersøke patologier i vårt samfunn. Som jødisk emigrant har hun personlig fått oppleve trusselen fra Nazi-Tyskland, noe som gjør at totalitarismen hele tiden er til stede i hennes tenkning som et nullpunkt (Young-Bruehl, 2004). Dermed er hennes diagnostisering av den moderne verden mer enn abstrakte begreper, men selvopplevde erfaringer (Young-Bruehl, 2004).

I det berømte fjernsynsintervjuet *Über den Person* med Gunther Gaus i 1964 hevdet Arendt at hennes tenkning ikke er filosofi, men politisk teori.¹⁶² Jeg vet ikke om vi kan tro henne helt på dette punktet, for hennes prosjekt er samtidig å forfølge både Heideggers ontologiske prosjekt og Kants kritiske prosjekt innenfor en slags *politisk ontologi* der hun undersøker de politiske betingelsene for ontologi og de ontologiske betingelsene for politikk.

Arendts utgangspunkt er dermed fenomenologien, noe som ikke burde overraske, siden hun var elev både av Heidegger og Jaspers (Young-Bruehl, 2004). I likhet med den tyske kontinentale tradisjon refererer Arendt stadig til greske begreper, og like selvfølgelig

¹⁶² Intervjuet er publisert på tysk i Arendt (1996).

som luften man puster inn, er den greske verden for henne en samtidig eksisterende verden som fremdeles har gyldighet. Med utgangspunkt i Heideggers tenkning forfekter Arendt (2012) det syn at mennesket ikke har noe «vesen» eller noen fastlagt essens. Samtidig er mennesket underlagt urokkelige betingelser. Disse henger sammen. Derfor er det menneskets betingethet som konstituerer kategoriene arbeid, produksjon og handling ved at disse kategoriene har hver sin tilsvarende betingelse (Arendt, 2012, s. 28). La oss se hvordan hun definerer disse kategoriene ut ifra sine respektive grunnbetingelser.

Det er hovedsakelig i verket *Vita activa* (2012) Arendt gjør dette, og her (s. 28) finner vi den berømte inndelingen og gjennomgang av tre grunnleggende menneskelige aktiviteter: arbeid, produksjon og handling. Arbeidet utgjør menneskets uendelige stoffskifte med naturen i dens vekst og forfall, og har som grunnbetingelse livet selv som en biologisk prosess. Produksjon er menneskets evne til å frembringe stabile objekter som nettopp overlever menneskelivets og de naturlige prosessers forgjengelighet. Grunnbetingelsen er «verdslighet», dvs. den menneskelige eksistensens avhengighet av det konkrete og objektive. Handling er den eneste aktivitet som ifølge Arendt utspiller seg direkte i menneskers samkvem, uten formidling via ting eller materie. Handling har som grunnbetingelse «pluralitetens» faktum, dvs. at alle er unike og i stand til å frembringe noe helt nytt i verden (se Arendt, 2012, s. 28). Dermed blir handling en særlig sårbar plante, siden den er flyktig og ikke binder oss gjennom nødvendighet slik arbeid gjør, og er umulig å fastholde gjennom objekter slik produksjon er. Det er et velkjent faktum at Arendts primære prosjekt er å overvinne tradisjonens teleologiske syn på handling (Villa, 1982, s. 275). Slik Dana Villa (1982, s. 278) fremstiller det, har vår vestlige tradisjon ifølge Arendt aldri helt forsonet seg med det vilkårlige og ukontrollerte ved handling, og forsøker stadig å finne måter å omformulere betingelsene for handling slik at man kan få kontroll over de resultatene som springer ut av den.

De tre grunnbetingelsene arbeid, produksjon og handling er igjen forankret i noe dypere, nemlig fødsel og død: natalitet og mortalitet (Arendt, 2012, s. 29–30). Med dette kommer eksistensialisten og fenomenologen Arendt frem, for «grunnbetingelse» og «menneskets natur» er ikke det samme (Arendt, 2012, s. 30). Tvert imot, siden mennesket ikke har noen fastlagt natur, er vi underlagt disse betingelsene. Og nettopp dette muliggjør den menneskelige frihet.

Natalitet eller menneskets mulighet for handling er ikke simpelthen det samme som hva Arendt (2012, s. 176) betegner som *alteritas*, dvs. at alt som eksisterer er unikt. Det som skiller handling fra *alteritas*, er nemlig at det er kun hos mennesket at *alteritas* kan komme til

uttrykk. Derfor trenger handlingen et rom som kan huse handlingen som et fenomen (Arendt, 2012). Dette er det offentlige, et rom som er synlig og hørbart for alle og det stedet der fenomener blir virkelige og får sitt rette navn (Arendt, 2012).

Vi kan på mange måter si at Arendt bygger en samfunnssteori på Kants skille mellom nødvendighet og frihet. Arendt finner idealmodellen til denne dikotomien i det antikke samfunn der *οἶκος* (*oikos*), husholdningen, står i nødvendighetens og tvangens tjeneste ved å være det stedet der arbeidet og produksjonen foregår skjult for allmennheten (Arendt, 2012, s. 46). Offentligheten, eller *πόλις* (*polis*), er på den annen side frihetens rike, der de frie borgere kan være blant likemenn, hevet over livsnødvendighetene og kravet om å herske over andre (Arendt, 2012, s. 56).

At mennesket må overskride det rent biologiske og behovsmessige for å vise sin distinkte måte å være menneske på, betyr ikke for Arendt at vi er en slags sjel fanget i en kropp, eller at livet er noe som skal *fornektes*. Det betyr bare at det ikke er i livsbehovene vi viser hvem vi er. Vi kan kanskje på bakgrunn av Arendts oppfatning si at mitt fordøyelsessystem eller mitt behov for næring eller omsorg er ikke *vesensmessig* forskjellig fra ditt, nettopp fordi disse behovene er bundet av nødvendigheten. Med denne oppfatningen av nødvendighet knytter Arendt an til en meget gresk tanke, nemlig at livet dypest sett er trelldom. For når grekerne legitimerte slaveriet, henviste de ifølge Arendt (2012, s. 91) til trekk ved livet selv. Vi så i forrige kapittel at ifølge Arendt (2012, s. 91) fant grekerne livets ufrihet uttrykt i arbeidets ufrihet.¹⁶³

Denne eksklusjonen av *oikos* som åstedet for arbeid og produksjon, er derfor knyttet til at *polis* – som et sted hvor man kan realisere frihet – krever beskyttelse eller en *innhegning* fra arbeidets og produksjonens verden. Ifølge Arendt hadde grekerne to siktemål eller oppgaver for opprettelsen av *polis*. Den første var å «muliggjøre en aktivitet som inntil da bare hadde latt seg realisere under sjeldne omstendigheter» (Arendt, 2012, s. 202), og at denne kunne styre hverdagslivets gang og innhold. Arendt (2012, s. 202) sikter her til hendelsene rundt beleiringen av Troja, der athenerne ville konsolidere det fremtredelsesrommet som hadde dannet seg ved denne krigsskueplassen. Ifølge Arendt forsto grekerne erindring som en slags

¹⁶³ Dette gjorde at slaver i antikken ifølge Arendt (2012, s. 33) var dobbelt ufrie, de var både underlagt livets nødvendigheter og sin herres vilje.

evig samtidighet.¹⁶⁴ Dermed ville de imitere og gjenskape de fortidige helters handlinger i politikken (se også forrige kapittel om overgangen fra den krigerske adels verden til politikkens verden).

Vi kan dermed si at selve opprettelsen av *polis* hadde et didaktisk siktemål for Arendt, der de politiske handlinger hadde Homers Akhillevs som forbilde. Som Arendt (2012, s. 199) skriver:

[Akhillevs] konsentrerte hele livet i en ytterst kraftinnsats i et absolutt enestående øyeblikk, slik at prestasjonens og livets slutt faller sammen. [...] Han våget å se seg selv over skuldrene og stå ansikt til ansikt med sin *daimon*. Urbildet den greske antikken hadde av handling, var bestemt av denne selvavløringen, som også er forklaringen på den såkalte agon-ånden.

Polis ble derfor opprettet med storheten (*μέγεθος*) som siktemål (Arendt, 2012, s. 56). Og som vi skal komme mer inn på senere, har nettopp storheten og skjønnheten dette trekket av *selvevidens* over seg, der de begge betegner det som så å si skinner i sitt eget lys. (jf. Gadammers (2012) betoning av sannhet som det «selv-innlysende»).

For å kunne muliggjøre det ikke-gjennomsnittlige og det eksepsjonelle, måtte man ha dette rommet av *homoioi*, «de fåtallige like», basert på anerkjennelse og likhet (Arendt, 2012, s. 56). Men til forskjell fra en moderne oppfatning av likhet som en medfødt rettighet, ble likhet i antikken forstått som et privilegium og et kunstig arrangement (Dahl, 2010, s. 12). For Arendt (2012) er denne likheten en mulighetsbetingelse for det storartede. Forutsetningen for fortrefelighet, *arete* og *virtus* er nettopp som Arendt (2012, s. 62) hevder, «[...] at andre er til stede, og dette nærværet fordrer et rom som uttrykkelig er konstituert for dette formålet, samt en romlig etablert og avstandsskapende formalitet». En familiær, intim omgang tåler ikke at noen utmerker seg (Arendt, 2012, s. 62). Arendt siterer Homer (referert i Arendt, 2012, s. 342) på dette punktet: «Det som gjør mannen til mann, tar Zevs, den tordnende hersker / halvveis ifra ham den dag han blir nødt til å trøle for andre.» Dette innebærer med andre ord for Arendt (2012, s. 62–63) at slaven dermed mister sin mulighet for dygd ved at han blir fratatt selve det *rommet* der man kan overgå andre. Fremragende ytelser er derfor ikke mulig hvis verden selv ikke gir plass for dem (se Arendt, 2012, s. 62–63). Vi ser her den gjensidige måten fremtredelsesrommet og de storartede handlingene innenfor dette rommet betinger hverandre på. Det ene kan ikke eksistere uten det andre.

¹⁶⁴ Se *The Concept of History: Ancient and Modern* (Arendt, 2006, s. 41–90) for Arendts behandling av antikkens versus det modern historiesyn.

På bakgrunn av dette kan vi si at offentligheten dermed ikke er et sted hvor en upersonlig sannhet stadig skrider frem. Den er for Arendt et sted hvor man viser hvem man er, og dermed, som vi har nevnt tidligere, et sted hvor man «blir den man er». Når handlinger og bragder blir gjort i et rom som alle ser, så utfolder disse seg i en historie, et narrativ (Arendt, 2012, s. 102–103). Disse er «objektive» og overpersonlige, de er ikke konstruert eller regissert, siden det er ingen som forfatter eller styrer dem (Arendt, 2012, s. 187).

Selv om Arendt (2012) aldri eksplisitt utvikler eller drøfter noen narrativ «teori», er narrativitet helt essensielt i Arendts tenkning ved at hun, i likhet med MacIntyre (2007), forstår selve menneskets væren i verden som et narrativt forløp. Som Arendt (2012, s. 102–103) skriver selv:

Hovedtrekket ved menneskets liv – som på verdslig vis kommer til syne og forsvinner fra verden – består i at det selv liksom er sammensatt av hendelser som til slutt kan bli fortalt som en historie, en livshistorie, noe ethvert menneske har og som, forutsatt at den nedtegnes, tingliggjøres i en biografi, kan leve videre som en ting i verden. Dette livet, *bios* til forskjell fra rent *zoe*, karakteriserte Aristoteles som *praxis*. For handling og tale, som ifølge grekerne oppfatning av politikk hører tett sammen – slik vi nevnte, er faktisk de to aktivitetene som til slutt alltid munner ut i en historie, dvs. et forløp som samme hvor tilfeldig de enkelte hendelsene og årsakene synes å være, likevel oppviser en sammenheng som er tilstrekkelig til at det lar seg fortelle.

Vi ser dermed her at den første oppgaven til *polis* er å skape et fremtredelsesrom slik at storartede handlinger kan utmyntes i forbilledlige narrativer som blir husket og imitert for ettertiden.

Det er her interessante likheter mellom Arendt og den nederlandske kulturhistorikeren Johan Huizinga (1993) oppfatning at kultur dypest sett er lek. Med dette mener han ikke at kultur gir opphav til lek eller fører til det, men at «kappestrid og skuespil [ikke] [er] forlystelse der *fremgår* af kulturen, de går *foran* den» (Huizinga, 1993, s. 55). Vi skal ikke her gå i dybden på forbindelsen mellom Huizinga og Arendt, men nøye oss med å repetere fra forrige kapittel at ifølge Huizinga (1993) sto leken så sentralt i det greske samfunn at man ikke oppfattet den som lek. Videre er det en meget tett forbindelse mellom lek og *ἀγών* (*agon*). At det er en intim forbindelse mellom politikken og leken forstått som *agon*, avslører allerede etymologien, der *ἀγών* opprinnelig sett betyr nettopp «sammenkomst», *ἀγορά*, (*agora*) (Huizinga, 1993, s. 56).

Interessant nok er det nettopp vektleggingen av *skjønnheten* og *eksklusjonen* av arbeidet som ligger til grunn for at leken var så dominerende i det greske samfunn. Som Huizinga (1993, s. 67 og s. 70) hevder:

I et omfattende system af hellige ritualer ser man her klart det menneskelige behov for at leve i skønhed. Det er i legens form, dette behov tilfredsstilles. [...] Ære og utfordring, praleri og stillen til skue er betegnende for den stemning, hvori festligheden finder sted. [...] Det er ikke en verden med næringsssorger, beregning af fordele eller erhvervelse af nyttige goder.

Nettopp av denne grunn var grekerne i stand til å verdsette handlingens formålsløse natur siden leken «[...] forløber i seg selv, og gruppens nødvendige livsprosess er ikke impliceret i resultatet af den» (Huizinga, 1993, s. 57). Denne forbindelsen mellom Arendt og Huizinga og dette lek-perspektivet er viktig, og vi skal gå nærmere inn på Huizinga i kapittel 7 og følge denne tematikken videre opp.

Den andre oppgaven til *polis*, ifølge Arendt (2012, s. 202), var å avhjelpe handlingens og talens forgjengeligighet ved å kutte den strenge forbindelsen som tidligere hadde vært mellom handling og diktekunst. Vi kan kanskje på bakgrunn av Arendt si at siden menneskers bragder er avhengige av at poetene synger om dem, prøvde grekerne å skape en mer varig forordning mot glemselens mørke. Der livet er trelldom, blir det paradoksalt nok i møtet med døden at mennesker er i stand til å vise sin frihet (Arendt, 2012, s. 38). Konsekvensen av Arendts anskuelse er at et menneske er i stand til å overskride livsbetingelsene ved å ha ideer eller prosjekter man er villig til å dø for, og slik sette noe høyere enn selve livet. Som vi så i kapittel 2, ble det aristokratiske prinsipp *par excellence* i antikken likegyldigheten til ens eget liv og ens egen sikkerhet. Derfor fastholder Arendt (2012, s. 51) *motet* som politikens kardinaldyd, siden villigheten til å ta risiko og sette seg selv på spill er nødvendig for å oppnå frihet.

Når vi nå skal gå inn på Arendts kritikk av vårt samfunn, er det også sentralt å få frem at selv om aktivitetene arbeid, produksjon og handling alle er nødvendige og på sett og vis likeberettigede menneskelige aktiviteter, så er det likevel en *vertikal* dimensjon til stede i hennes tenkning som gjør at det kan sies å være en rangordning mellom dem. Arendt har i denne henseende enten bevisst eller ubevisst arvet en idé om en *scala naturae* som skriver seg tilbake til Aristoteles. Det finnes her en stige fra det lavere animalske til det guddommelige på toppen. Mennesket står mellom disse, og kan følgelig både falle ned i det dyriske og stige opp til det guddommelige. Allerede inndelingen, men også selve betegnelsene Arendt bruker, indikerer en vertikal stigning der den laveste aktivitet er den mest dyriske. Nederst står *animal*

laborans. Videre er *homo faber* mer «menneskelig», siden menneskets frembringelse av ting er en aktivitet som i motsetning til arbeid skiller oss fra dyrene. Endelig etteraper handling og tenkning trekk som vi finner i forestillinger om det guddommelige, nemlig *evighet* og *udødelighet*.

Det er det brede lerret Arendt tegner opp, og som vi nå skal se, forstår hun det som et «fall» når mennesket ikke lenger strekker seg oppover denne trappestigen, men finner lykken i de lavere aktiviteter. Dette fallet begynner først i *homo fabers* verden, og synker dypere i fremveksten av arbeidssamfunnet. Dette er en forfallshistorie som på mange måter begynner med Platon, og som vi nå skal vende oppmerksomheten mot.

Vendepunktet Platon og glemselen av politikk

Vi så i forrige kapittel at prosessen mot Sokrates er en avgjørende hendelse bak skillet mellom *vita activa* og *vita contemplativa*. Arendt (2012, s. 38) forstår dette skillet som et skille mellom «evighet» og «udødelighet», der filosofiens essens er en erfaring av evighet og politikkenes essens er å være i stand til å gi udødelighet i form av et ry. Begge disse er måter mennesket kan unngå livet som slaveri på, og det er nettopp konflikten mellom evighet og udødelighet som utgjør hva Arendt (2012, s. 39) kaller «den uløselige konflikten mellom [...] *bios theoretikos* og *bios politikos*».

Det er ikke dette skillet eller denne konflikten i seg selv som er problematisk, for Arendt tenker selv ut ifra det. Arendts (2012) kritikk av Platon består tvert imot i at han etter henrettelsen av Sokrates kom til å mistro politikk *som sådan* på grunnleggende vis. Med dette kan vi si at Platon med sitt prosjekt søker å overvinne konflikten mellom politikken og filosofien ved å la filosofene legge premissene for politikken. Dette er ikke bare å misforstå det fruktbare ved konflikten mellom visdom og veltalenhet slik vi fastholder det i denne avhandlingen. Det er også her ifølge Arendt vår tradisjon startet å misforstå hva «politikk» i det hele tatt er. La oss se nærmere på hva denne misforståelsen beror i ifølge Arendt. Som King (2008, s. 101–102) hevder:

Philosophy could only be safe if it ruled the political realm. As a result, [Plato] proposed that the philosopher-king rule according to absolute truth, the exclusive domain of philosophers. In addition, he doubted the efficacy of reasonable persuasion, for Sokrates had failed to persuade Athens that he was innocent. So, Plato condemned opinion (*doxa*) because it was to his mind the opposite of truth

(episteme). Thus, Arendt wrote, he was to be 'the first [...] to introduce absolute standards into the realm of human affairs' and to 'use the ideas for political purposes'.

Konsekvensen ble dermed ifølge King (2008, s. 102)

[...] the substitution of making for acting: of *homo faber*—the fabricator—for *zoon politikon* (political animal). More specifically, this substitution involved the application of abstract ideas to the political realm as standards for behavior and as the foundation of sovereign rule. Thus, politics, rather than being based on participation and action found in the model of the *polis*, became a kind of skill or craft by which laws were made according to a preconceived ideal.

Platons filosofi medførte dermed en grunnleggende endring av hva politikk i det hele tatt var. Når Platon forstår politikk som en slags håndverksvirksomhet, medfører dette at *polis* ikke lenger ble forstått som «de mange», men forstått ut ifra ett singulært menneske som modell. Det er interessant å bemerke at det er en forskjell mellom Platon og Sokrates på dette punkt. Også Sokrates henvender seg til ὧ ἄνδρες Ἀθηναῖοι i *Forsvarstalen* (Plat. *Apol.* 17a), altså «menn/mennesker av Athen». Dette er altså ikke en enhetlig gruppe, men rett og slett «de mange». Arendt ser dette skiftet tydeliggjort ved at Platons politiske metaforer ofte stammer fra husholdningen, der det nettopp er én-til-én-forhold som er det sentrale.¹⁶⁵ Det er derfor for Arendt en forbindelse mellom denne illegitime overføringen av *homo fabers* verden til politikken verden og metafysikkens fødsel (vi har allerede sett at Heidegger (1983, s. 193) definerer *Metaphysik* nettopp som *Auftauchen des Abbildes*). De platonske ideer, forstått som *παράδειγμα* (*paradeigma*), forbilder, eksisterer nå *forut* for tingene ved å være mer opprinnelige enn dem (Arendt, 2012, s. 231). Den sokratiske metode består nettopp for Arendt (2012, s. 231) i å være en måte å skille disse «idealene» som eksisterer forut for begrepene og prøve deres innhold opp imot dette. Med Platon ble dermed grunnlaget lagt for å forstå politikken og samfunnets vesen som rettet mot ett abstrakt normalmenneske man kan bruke som målestokk for alle andre mennesker (se bl.a. Arendt, 2006, s. 241).

Tanken om at hvert enkelt menneske er en variasjon av en idé er for Arendt en farlig misforståelse. For når politikk forstås gjennom produksjonskategorier, vil det også komme en

¹⁶⁵ Som Arendt (2006, s. 108) skriver om Platons analogier for politikk: «In his attempts to find a legitimate principle of coercion Plato was originally guided by a great number of models of existing relations, such as that between the shepherd and his sheep, between the helmsman of a ship and the passengers, between the physician and the patient, or between the master and the slave. [...] All these examples are taken from what to the Greeks was the private sphere of life, and they occur time and again in all the great political dialogues, *The Republic*, the *Statesman*, and the *Laws*.»

maktdimensjon inn i politikken som ikke før var der (Arendt, 2012, s. 231). Vi kan kanskje si at Platon overfører et maktbegrep fra husholdningen over på det politiske. Dette er en dyp endring av forståelsen av politikk, for som tidligere nevnt ble *polis* opprettet nettopp for å unngå maktens ufrihet for Arendt. For grekerne var *oikos* ufri både for den som hersket, husherren (*oikos*-despoten), og den som ble hersket over, barna, kvinnene og slavenes.¹⁶⁶ Denne maktkategorien blir ikke bare overført fra *oikos* til *polis*. Den overføres også til selvforholdet, der evnen til å herske over andre nå får selvbeherskelsen som kriterium (Arendt, 2012, s. 230). Der handlinger innenfor den pre-platonske *polis* ideelt sett var selvtilstrekkelige *ἀντάρκεια* (*autarkeia*) og formål i seg selv *ἐνέργεια* (*energeia*) (jf. Akhillevs' bragd, hvor prestasjonen eller verket sammenfaller med hans liv som totalitet), oppstår det i Platons tenkning med denne maktkategorien en splittelse mellom *igangsettelse* av herskeren og *utførelse* av undersåtten (Arendt, 2012, s. 228). Med dette viser Platon en fiendtlig innstilling til hva Arendt holder for å være selve det grunnleggende trekk ved handling, nemlig vilkårligheten og uforutsigbarheten. Som Arendt (2012, s. 229) skriver: «Platons krav om å avlede reglene for de offentlige anliggender fra herre–slave-forholdet, gikk i virkeligheten ut på å utelukke handlingen a priori fra de menneskelige anliggendens område.»

Platons kanskje viktigste innflytelse på hele den vestlige tradisjon var ifølge Arendt (2012, s. 34) ikke bare at det oppsto en splittelse mellom *vita activa* og *vita contemplativa*, men at *vita contemplativa* nå ble oppfattet som en mer høyverdig levevei. Når filosofien nå hadde oppdaget erfaringen av evighet, begynte filosofene å tvile på *polis*' varighet og om politikken virkelig var den beste måten å realisere menneskets iboende evner (Arendt, 2012, s. 37). Med dette kommer Arendt tett opp til Skjervheims og Hegels vektlegging av at det var grekerne som oppdaget friheten *an sich*, altså frihet som et fenomen som overskrider den lokale bystat.

I århundrene som fulgte, skulle *vita activa* dermed stå i skyggen til *vita contemplativa*. Dette resulterte i at fra kontemplanjonens perspektiv var det mindre interessant å skille mellom politikk og arbeid eller produksjon *innenfor vita activa*: Alt som forstyrret kontemplanjonen, ble nå ukritisk slått sammen i begrepet «*vita activa*» (Arendt, 2012, s. 35).

¹⁶⁶ Som Arendt (2012, s. 48) skriver i denne henseende: «Innenfor husholdningens sfære kunne det altså overhodet ikke finnes noen frihet, ikke engang for husets herre. Han var bare fri for så vidt som han fritt kunne forlate sitt hus og begi seg til det politiske rom der han var blant jevnbyrdige.»

Det var nettopp denne sammenblendingen av det offentlige og det private hos Platon som la grunnlaget for det som ifølge Arendt er det mest karakteristiske trekk ved det moderne samfunn, nemlig fremveksten av det «sosiale».

Fremveksten av «det sosiale» – fra *homo fabers* samfunn til arbeidssamfunnet

Ifølge Arendt (2012, s. 59) begynte fremveksten av det sosiale da «den private husholdningen, og den økonomi som denne forlanger var blitt en offentlig sak [...]». Vi har sett at Arendt forstår dette som en utvikling som hadde sine spirer allerede hos Platon. Det sosiale ble imidlertid først fullt virkelig under liberalismens fødsel, der politikkenes gjenstandsområde ble å definere og ta stilling til hvordan og i hvor stor grad den skal respektere privat eiendom (Arendt, 2012, s. 105). Med dette ble ifølge Arendt (2012, s. 59) «selve livsprosessen i dens ulike former [ført] inn i det offentlige rom».

Den kanskje mest avgjørende konsekvens av at arbeidet trer inn i offentligheten, er at arbeidet ikke lenger blir forstått som en syklisk prosess, men en *lineær*. Som Arendt (2012, s. 61) påpeker: «Arbeidet har snarere befridd denne prosessen fra dens monotont sirkulende gjentakelse og drevet den inn i en hurtig fremadskridende utvikling [...] som om livets iboende vekstelementer plutselig kunne bli herre over de like iboende forfallsprosessene [...]».

Arbeidet som en fremskridende, lineær og akkumulerende prosess ble ytterligere forsterket av at penger ble forstått som *kapital*. Som Arendt (2012, s. 78) hevder videre: «Og da penger ble *kapital*, dvs. da man brukte noe tilegnet for å tilegne seg mer, kunne de så å si bryte ut av den private sfæren og i ren utholdenhet nesten begynne å måle seg med verdens bestandighet.» Vi ser her at eiendom, arbeid, og kapital egentlig er utbyttable størrelser som kan oversettes til hverandre, og som i prinsippet ikke kjenner noen begrensninger. Arendt tangerer en marxistisk kritikk der tingene mister sin *bruksverdi* og vurderes etter sin *bytteverdi*,¹⁶⁷ og der utbytthet (hva Adorno og Horkheimer i *Opplysningens dialektikk*

¹⁶⁷ Som kjent er forholdet mellom bruksverdi og bytteverdi helt sentralt i Karl Marx' arbeidsverditheori i *Kapitalen* (2005b). Arendt (2012, s. 103) betegner bruksverdi og bytteverdi som: «To størrelser som forholder seg til hverandre som produsenten og fabrikanten til kjøpmannen og handelsmannen.» Locke (referert i Arendt, 2012, s. 163) snakker om «intrinsic natural worth» (Med dette skiller han mellom *worth* og *value*, et skille som ifølge Arendt (2012, s. 371) bygger på middelalderens skille mellom *valor naturalis*

kaller «universell fungibilitet» (Horkheimer & Adorno, 2011, s. 44), og dermed relativering, bestemmer alle gjenstanders «verdi». For penger er bare *tilsynelatende* en målestokk for Arendt. Enhver målestokk er «absolutt» og transcendent i forhold til det den er ment å måle (Arendt, 2012, s. 165). Penger er selv en vare, eller en «verdi», og har på ingen måte den samme objektive selvstendigheten som kreves av en målestokk. Penger skaper stabilitet ved at ting kan byttes med andre ting, men derfor er, som Arendt påpeker, pengenes stabilitet parasittisk på *tingenes* stabilitet. Men så snart alle ting vurderes gjennom sin bytteverdi, mister tingene i sin tur sin stabilitet, noe som igjen fører til at penger gjør ting flytende (se Arendt, 2012, s. 165–166 for dette resonnementet). Denne enheten av eiendom, arbeid, kapital gjør at alle menneskelige aktiviteter i prinsippet kan bli forstått som «arbeid», selv fritiden vil her være underlagt eller forstått gjennom arbeidet.¹⁶⁸

I tillegg til å være grunnleggende menneskelige aktiviteter, representerer *homo faber* og *animal laborans* også ulike *samfunnstyper* for Arendt. Det kan også nærmest virke som om *homo fabers* virksomhet og *homo fabers* verden inneholder sin egen undergang og overgang til arbeidssamfunnet, siden nyttebegrepet i sin natur er i stand til en grenseløs utvidelse – før det til slutt sluker og opphever seg selv (se spesielt Arendt, 2012, s. 309–317). For å betrakte ting under nytteprinsippet innebærer for Arendt (2012, s. 312) «en objektiv verden av bruksgjenstander, som trer i et motsetningsforhold til mennesket, om ikke i egenskap av verden overhodet, så i hvert fall som en omverden». Men når denne verden forsvinner, forvinner også nytteprinsippet grunnlag. Som Arendt (2012, s. 312) skriver videre:

Når dette forholdet mellom menneske og omverden ikke lenger er sikret, når verdslige gjenstander ikke lenger primært vurderes ut fra sin brukskarakter og nytte, når alle ting i stedet er blitt mer eller mindre tilfeldige og utbyttbare biprodukter av den produksjonsprosessen de har oppstått av, når produksjonsprosessens sluttprodukt ikke lenger er målet og den frembrakte gjenstanden ikke kommer til 'ro' i en anvendelse som var definert på forhånd, men må tjene til å 'produsere noe annet', da står det i virkeligheten dårlig til med nytteprinsippet.

og *pretium*). Som Arendt (2012, s. 371) hevder videre: «Det som kjennetegner den nyere tid, er at *valor naturalis* truer med å forsvinne fullstendig til fordel for *pretium*.»

¹⁶⁸ Dette tok allerede Horkheimer og Adorno opp i *Opplysningens dialektikk* (2011). Her heter det for eksempel: «Det er fritidsmennesket som skal innrette seg etter produksjonens enhet» (Horkheimer & Adorno, 2011, s. 158). Og videre: «Man kan kun unnslipe arbeidsprosessen i fabrikk og kontor gjennom å tilpasse seg den i fritiden» (Horkheimer & Adorno, 2011, s. 171).

Det var derfor arbeidets *prosessbegrep* som ifølge Arendt sprengete *homo fabers* rammer.¹⁶⁹ Et samfunn dominert av *homo faber* ser Arendt (2012, s. 302) hovedsakelig i mekanikkens århundre, dominert av nyttetenkning og fabrikasjon. En verdsetting som holder nytten som det høyeste, blir derfor avløst av en verdsetting som holder *lykken*¹⁷⁰ som det høyeste, siden produksjonsprosessen nå har slukt både det frembrakte produkt og mennesket, som tidligere sto utenfor den (Arendt, 2012, s. 311). Som Arendt (2012, s. 312) sier selv:

At *homo faber* til slutt måtte mislykkes under den nyere tids betingelser, at det ikke skulle lykkes ham å gjøre sine målestokker og vurderinger gjeldende i den moderne verden, ble egentlig avgjort allerede da nytteprinsippet, innbegrepet av produserende tekning, ble avløst av en beregning av lykke, av prinsippet om 'størst mulig lykke for flest mulig'».

Arendt sikter her til Benthams berømte formel. Ifølge denne blir nå det nyttige alt som øker produktiviteten, noe som innebærer at «[...] målestokken ikke lenger er nytte eller bruk, men en 'velvære' – summen av lyst og ulyst som erfares gjennom produksjon og konsum» (Arendt, 2012, s. 313). Vi er med dette fremme ved vår tid, hva Arendt betegner som *arbeidssamfunnet*.

Arbeidssamfunnet

Hva er det vesensmessige trekk ved arbeidssamfunnet, ifølge Arendt? Det er ikke det at alle arbeider stadig mer, eller at arbeidslivet blir mer og mer brutalt. Det er snarere at «[...] samfunnets *organisasjonsprinsipp* stammer fra den eneste aktiviteten som rent umiddelbart tjener livet og blir direkte diktert av livsprosessen» (Arendt, 2012, s. 60, min uthevelse). Som vi husker fra hennes beskrivelse av de grunnleggende menneskelige virksomheter, er dette nettopp *arbeidet*, siden det aldri forlater livets biologiske prosess og dets stoffskifte med naturen.

¹⁶⁹ «Det som til syvende og sist ikke lot seg forene med *homo fabers* tenkemåte, var den nyere tids prosessbegrep» (Arendt, 2012, s. 311).

¹⁷⁰ Det er her interessante forbindelser mellom Nietzsche (1967–1977, Bd. 4, s. 19) og Arendt (2012). For også Nietzsches «siste menneske» holder lykken for å være det mest sentrale: «Wir haben das Glück erfunden' – sagten die letzten Menschen und blinzeln.»

Det sosiale – påbegynt allerede hos Platon, som tenkte seg politikk som husholdning, men som ikke ble en verdslig virkekræft før liberalismen, der det kom ut av husholdningen og entret den offentlige scenen for alvor – er derfor nå blitt samfunnets *gravitasjonspunkt*, siden vi forstår flere og flere samfunnsspørsmål som «økonomiske» spørsmål. Vi anser med andre ord ifølge Arendt (2012) samfunnet som en eneste gigantisk husholdning. Alt som ikke legitimerer seg som tilfredsstillende av livsbehov, f.eks. politikk, kunst, kultur etc., virker suspekt.¹⁷¹ Vi kan supplere Arendt med å fremheve et annet trekk ved arbeidssamfunnet. Dette er at tilgang til offentligheten og alle rettigheter og plikter man har som borger, i vår tid medieres eller forbindes gjennom kategorien *arbeid* (Nilsen, 2013). Det burde derfor ikke være noen overraskelse at vårt samfunn også da betrakter utdanning hovedsakelig som en *forberedelse* til arbeid.

Det er derfor ikke tilfeldig at arbeidssamfunnet holder livet som hellig eller fastholder hva Arendt (2012, s. 317) kaller «livet som det høyeste av alle goder». Arbeidssamfunnet sammenfatter og omskriver de menneskelige virksomheter til aktiviteter som tar sikte på å bevare og optimalisere livet. Overgangen til arbeidssamfunnet representerer dermed for Arendt (2012, s. 260) endestasjonen i en utvikling av tiltakende verdensløshet, siden det ikke lenger er en felles verden som samler menneskene, men en indre psykisk struktur. Benthams kalkyle er nettopp en «indre metode» siden den ikke har noen ytre kjennetegn (Arendt, 2012, s. 313). Og velværen den retter seg mot, er like verdensløs. Arendt (2012, s. 313) skriver:

[Bentham] forutsetter at det menneskene har til felles, ikke er verden, men visse egenskaper som gjentar seg i hvert enkelt eksemplar og som gjør at mennesket overhodet er i stand til å regne ut summen av lyst- og ulystfølelsene med en pseudomatematisk sikkerhet.

Når dette skillet mellom *oikos* og *polis* har brutt sammen, er det ifølge Arendt vanskelig for moderne mennesker å vise hvem de er. Med offentlighetens forsvinning forsvinner også det storartede og ikke-gjennomsnittlige, siden den omgangsformen som råder i *oikos*, nå står i fare for å bli utvidet til samfunnet som helhet. Som vi har sett, representerer husholdningen en omgangsform som ikke er rettet mot dette formålet. Et samfunn som holder livet som det høyeste av alle goder, vil derfor også for Arendt (2012, s. 55) holde *egaliteten* som det høyeste gode.

¹⁷¹ Som Arendt (1982, s. 103) skriver om dette: «Culture is being threatened when all worldly objects and things, produced by the present or the past, are treated as mere functions for the life process of society, as though they are there only to fulfill some need.»

Også *polis'* evne til å danne narrativer som betegner felles erfaringer, forsvinner. Når verden forsvinner, blir ikke resultatet diversitet, men snarere *konformitet* (Arendt, 2012, s. 220). Vi så tidligere at en verden bare kan være felles ved at det finnes ulike perspektiver på den. Motsatt vil forsvinningen av en felles verden føre til at diversitet i perspektiv erstattes av enhetlige perspektiver. Dette er fordi livsbehov gir beveggrunner til regelmessig *atferd* uten personlig signatur, og ikke handlinger som verk med formål i seg selv.

Et samfunn som graviterer rundt arbeidsprosessens rytme, er derfor for Arendt også et samfunn som kjennetegnes av en tiltakende mekanisering og automatisering (Arendt, 2012, s. 145). Det interessante med Arendts analyser av arbeidssamfunnet, er at mekanisering og automatisering ikke blir ansett som motsetninger til livet, slik det er mest vanlig, f.eks. i vitalismen. De blir *det fremste uttrykket på livets prosess*. Som Arendt (2012, s. 145) skriver selv: «Ingenting tilpasser seg mekaniseringen lettere og naturligere enn arbeidsprosessens rytme, og det skyldes at den på sin side er betinget av den like automatiske gjentakelsesrytmen i livsprosessen og stoffskiftet med naturen.

På bakgrunn av Arendts (2012) tanker kan vi trekke den konklusjon at et samfunn der stadig nye områder blir kolonisert av teknologi, dvs. mekanisert og automatisert, derfor ikke står som tegn på at vi *fjerner oss* fra naturen. Vi blir snarere i stadig større grad blir *hensunket* i den. Historien Arendt forteller oss om fallet som startet med Platon, er derfor en ekte tragedie for mennesket, siden protagonisten går under i de blinde og formløse samfunns- og naturkreftenes tvang. Arendt (2012, s. 326) tegner opp en skrekkelig dystopi:

I sitt siste stadium forvandler arbeidssamfunnet seg til et samfunn av *job holders*, og dette forlanger av dem som tilhører det knapt noe mer enn at de funksjonerer automatisk, som om den enkeltes liv allerede hadde druknet fullstendig i livsprosessens artsregulerende strøm, som om den eneste mulige, aktive og individuelle beslutningen nå så å si bare besto i å slippe seg løs, i å oppgi sin individualitet, eller bedøve de følelsene som livets møye og besvær fremdeles registrerer, for deretter fullstendig 'beroliget' å kunne 'funksjonere' desto bedre og mer friksjonsfritt.

La oss stoppe opp litt her og reflektere over hvorfor denne generelle gjennomgangen av Arendt er relevant og viktig for oss. Det overordnede budskap vi kan dra ut av Arendts tenkning, er at et samfunn som vurderer arbeidet og livet slik vårt samfunn gjør, er et ufritt samfunn der vi alle er på sett og vis dømt til å «leve og dø som dyr». Antikkens samfunn hadde slaver for å holde arbeidet utenfor politikken og filosofien. Men på bakgrunn av det Arendt skriver, kan vi likevel ikke si at vi har avskaffet slaveriet, vi har simpelthen gjort alle til slaver ved å gjøre slavens *filopsychia* (*φιλοψυχία*) til samfunnets kontinerende prinsipp.

Det er flere grunner til at Arendt er en original og interessant tenker. Den ene er at hennes kritikk av arbeidssamfunnet retter seg både mot det kapitalistiske og det sosialistiske samfunn. Den andre er at Arendt etablerer en forbindelse mellom totalitarisme og det moderne massedemokrati ved å ikke oppfatte dem som motsetninger, men to sider av samme sak. Arendt (2004) hevder på ingen måte at vårt samfunn er like ille som Nazi-Tyskland, men det er trekk ved moderniteten som gjør at det moderne massedemokratiet har vesentlige likhetstrekk med den totalitære stat, som for eksempel overflødighet, verdensløshet og konformitet.

Den aller fremste grunnen til at hun er så interessant for vår del, er imidlertid at Arendt peker på en analogi mellom politiske eller samfunnsmessige tendenser og den eksperimentelle naturvitenskapen som vokste frem på samme tid. Det vil si at det i Arendts tenkning er en parallellitet mellom samfunnsmessige begivenheter og hvordan vitenskapen endret karakter. For vårt vedkommende er dette av avgjørende betydning, siden hun problematiserer hvordan vitenskap reproduseres i høyere utdanning. Arendt både bekrefter og utfyller dermed den kritikken av kunnskap som Skjervheim gir i sin positivismekritikk. Vi skal derfor nå vende oppmerksomheten mot hvordan Arendt fremstiller forbindelsen mellom arbeidssamfunnet og fremveksten av den tekniske vitenskap gjennom hva hun kaller «det arkimediske punkt».

Det arkimediske punkt – fremveksten av den tekniske vitenskap og tapet av *sensus communis*

Hva er et arkimediske punkt? Vi kjenner Arkimedes' (referert i Dijksterhuis, 1987, s. 291–304) berømte formulering: «Gi meg et fast punkt, og jeg skal bevege hele jorden», etter å ha blitt klar over forholdet mellom en vektstang og avstanden fra hvilepunktet. Arendt bruker det arkimediske punkt som en metafor på frembruddet av den moderne eksperimentelle vitenskap. Metaforen står for en oppdagelse der vi har funnet ut hvordan vi kan herske over jorden som om vi rådet over den fra et privilegert og nøytralt punkt *utenfra* (Arendt, 2012, s. 268). Ifølge Arendt er oppdagelsen av dette punktet det vesentlig nye ved den moderne vitenskap. Som hun sier selv: «The modern scientific enterprise began with thoughts never thought before (Copernicus imagined he was 'standing in the sun ... overlooking the planets') [...]» (Arendt, 2006, s. 267). Og videre forestilte Einstein seg ifølge Arendt (2006, s. 267) «an observer who is poised freely in space».

Her tar imidlertid Arendt feil, for vi har tidligere vært inne på at det såkalte *opphøyde perspektiv* er et gammelt tema i filosofien (Hadot, 1995). Det er et bilde eller en metafor på filosofiske øvelser (*askesis*) som innebærer å forestille seg å betrakte universet fra et universelt og kosmisk perspektiv for å kunne avfinne seg med sin skjebne (Hadot, 1995) (jf. hva Skjervheim kaller den «absolutte tilskodar»). Vi kan kanskje ta Arendt på ordet her og bruke det mot henne selv når hun sier at det ikke er tanker, men *hendelser* som beveger verden (Arendt, 2012, s. 265). For om det arkimediske punkt som et perspektiv fra himmelen eller universet ikke er en ny tanke, så avfødte den likevel *praksiser* som var radikalt nye. For det som var nytt med Galileis fysikk, var at han brukte et redskap, nemlig teleskopet, «slik at universets hemmeligheter åpenbarte seg for den menneskelige erkjennelsen 'med samme sikkerhet som ved en sanselig iakttagelse'» (Koyré referert i Arendt, 2012, s. 265).

Galilei brakte dermed universet *ned* til oss og mennesket *ut* til universet på samme tid, siden den nye fysikken som teleskopet avfødte oppdaget at det er de samme lovene som bestemmer jordbundne legemers fall og himmellegemes bevegelse (Koestler, 1959). Det gamle skillet mellom himmel og jord ble derfor opphevet, og astronomi, som tidligere var en rent beskrivende vitenskap, smeltet sammen med fysikk (Koestler, 1959). Alle jordiske naturlover ble nå særtilfeller av universelt gyldige lover.

Man skulle tro at denne oppdagelsen ga den menneskelige kunnskap sikre fundamenter og dermed gjorde at mennesket kunne finne en trygg plass her i verden. Dette er imidlertid ikke tilfelle for Arendt, for det som tilsynelatende så ut som et arkimedisk punkt, åpnet i virkeligheten opp en avgrunn.¹⁷² Den moderne fysikkens naturbilde innebar nemlig en grunnleggende *tvil* vedrørende det menneskelige sanseapparatets evne til å formidle virkeligheten på en sann måte (Arendt, 2012, s. 279). Det er dermed ikke tilfeldig at det er Descartes' tvil som blir filosofiens utgangspunkt i den moderne vitenskapens tidsalder (Arendt, 2012, s. 278–283). Den moderne vitenskap viser oss at den menneskelige livsverden ikke er til å stole på, siden dagligspråket ikke er på høyde med de faktiske realiteter: Det er for eksempel ingen «solnedgang», solen går ikke ned, det er jorden som roterer rundt sin egen akse.

For Aristoteles ville en tanke om at filosofien begynner med tvil, være absurd. For ham springer filosofien ut av erfaringen av *θαυμάζειν* (*thaumazein*), undring eller lamslåtthet

¹⁷² «Oppdagelsen av det arkimediske punktet» er for Arendt (2012, s. 255) en viktig drivkraft i hva hun kaller «begynnelsen på fremmedgjøringen fra verden».

over verdens beskaffenhet (Aristot. *Met.* 982b). Arendt (2012, s. 306) refererer også til denne aristoteliske *thaumazein*. Filosofien som kontemplativ virksomhet innebar som vi har sett, å etterstrebe en harmoni eller samklang mellom mennesket (mikrokosmos) og resten av universet (makrokosmos).

Ved fremveksten av den moderne vitenskap er derfor denne isomorfin mellom mennesket og kosmos brutt. Arendt (2012, s. 294) kaller dette «omkalfatring av teori og praksis», eller «eliminering av kontemplasjonen».¹⁷³ Vi skisserte opp denne historien i forrige kapittel. Den moderne vitenskapen viser oss nå «et univers som vi ikke lenger kan vite noe mer om enn at det på en bestemt måte påvirker våre måleinstrumenter» (Arendt, 2012, s. 267). Som hennes læremester Heidegger (2002), anser ikke Arendt teknikken og metafysikken som motsetninger. De er motstykker til én og samme tendens. Som Arendt (2012, s. 293) skriver:

Da varen som fremtredelse var blitt atskilt i den forstand at man nå ikke lenger kunne forvente at sannheten skulle komme til syne, eller åpenbare seg for betrakterens indre øye, ble den menneskelige erkjennelsesevnen nærmest tvunget til å søke sannheten bak de bedrageriske fremtredelsesformene.

Det er altså den tekniske og eksperimentelle vitenskapen som er metafysisk, ikke den kontemplative vitenskap. Grunnen til dette er at den tekniske og eksperimentelle vitenskap søker å finne hva som ligger *bak* de fenomenene som gir seg til kjenne i eksperimentene. Dette innebærer for Arendt at vitenskapens spørsmål endrer seg. Vitenskapen forskyver seg fra «hva» og «hvorfor» til «hvordan» (Arendt, 2012, s. 299).

Vi var så vidt inne på denne forskyvningen i forrige kapittel. Her nevnte vi at den medførte at den moderne vitenskapen impliserer et meningstap for vår livsverden, siden vitenskapen ikke lenger gir et totalbilde på vår tilværelse. Vi skal nå gå litt mer i dybden på dette. Denne forskyvningen av vitenskapens fokus er nemlig en avgjørende hendelse for Arendt:

The goal of modern science, which eventually and quite literally has led us to the moon, is no longer 'to augment and order' human experiences [...] it is much rather to discover *what lies behind natural phenomena* as they reveal themselves to the senses and the mind of man (min uthevelse). Had the scientist reflected upon the nature of the human sensory and mental apparatus, had he raised questions such as *What is the nature of man and what should be his stature? What is the goal of science and why*

¹⁷³ Med dette hevder Arendt (2012, s. 294) at «[...] teori, forstått som den opprinnelige kontemplasjonen over en skuet sannhet, ble fullstendig eliminert».

does man pursue knowledge? Or even What is life and what distinguishes human from animal life?, he would never have arrived where modern science stands today (Arendt, 2006, s. 261–262).

Vi husker fra det innledende kapitlet av avhandlingen at Pytagoras' matematisering av verden tok hensyn til faren som ligger i en nivellering av livsverdenens rikdom og meningsfullhet. Når oppmerksomheten i den moderne vitenskapen rettes mot hva som befinner seg *bak* fenomenene, blir nemlig for Arendt (2012, s. 300 og s. 301) «erkjennelsens objekter [...] tilblivelsesprosesser og ikke ting eller evige bevegelser. [...] Den naturen vi møter i eksperimentet, er faktisk 'en prosess'».

På bakgrunn av dette kan vi kanskje si at den moderne fysikken utgjør det stikk motsatte av hva som opprinnelig ligger i det greske begrepet *φύσις* (*fysis*). Det er nettopp det vesensmessige ved substansielle ting at de fremtrer, siden *fysis* stammer fra *φύω*, som betyr å vokse frem eller det som viser seg av seg selv.¹⁷⁴ En prosess, derimot, er i sitt vesen usynlig og har en eksistens man bare kan slutte seg til på bakgrunn av observerbare punkter (se Tijmes, 1992, s. 397 for en utdypelse av dette).

Overgangen fra en slik *substansiell* til en *prosessuell* naturforståelse i vitenskapen¹⁷⁵ har sin parallell i samfunnsutviklingen, der *homo fabers* verden slår om i arbeidssamfunnet. For *homo faber* er prosessen et middel til å realisere produktet (Arendt, 2012, s. 301). I både vitenskapen og samfunnet for øvrig vil nettopp dette omslaget innebære at prosessen tvert imot overordnes produktet – helt til også produktet *selv* som vi har sett, blir innlemmet i prosessen i *animal laborans*' verden (hva Arendt, 2012, s. 323) kaller «*Animal laborans*' seier»). Det er derfor det samme prosessbegrepet som oppløser *homo fabers* verden og utgjør overgangen til arbeidssamfunnet, som også viser seg i den moderne vitenskap.

Vi har allerede sett at arbeidssamfunnet innebærer et «verdenstap». Dette verdenstapet er også et vesensmessig trekk ved den moderne vitenskap, ifølge Arendt. Da vi gikk fra et geosentrisk til et heliosentrisk verdensbilde tenkte man fremdeles ut fra et privilegert

¹⁷⁴ Heidegger (referert i Seidel, 1978, s. 35) insisterer på at det er en etymologisk forbindelse mellom *φύσις* og *φαίνομαι*. Ifølge Seidel (1978, s. 35) er det imidlertid ingen filologer som har gått god for denne etymologiske forbindelsen («I have yet to find a classic scholar who could go along with this etymological connection between *φύσις* and *φαίνομαι*»).

¹⁷⁵ Ifølge Tijmes (1992, s. 397) er dette skiftet også blitt belyst av Ernst Cassirer når han proklamerer en overgang fra *Substanzbegriff* til *Funktionsbegriff*. Det er videre interessant å bemerke at Arendt (2012, s. 300) viser oss at dette prosessbegrepet er faktisk noe naturvitenskapene har fått fra humanvitenskapene.

utgangspunkt – altså et arkimedisk punkt. Men i det verdensbilde som fulgte – spesielt etter Einstein – finnes det ingen privilegerte punkter i universet. Konsekvensen er for Arendt (2012, s. 269) at

[...] vi har plassert det arkimediske punktet i verdensrommet enda lenger fra oss selv, nemlig så langt at hverken solen eller jorden nå lenger står frem som midtpunkter i et lukket system, at vi beveger oss fritt i universet og fritt kan velge oss referansepunkter i det. [...] I dette midtpunktløse verdensrommet er vi selv nærmest blitt innbyggere av universet.

Vi ser her sterke likheter mellom Arendts «verdenstap» og Nietzsches betoning av «Guds død», der det ikke lenger finnes noen privilegerte punkter å støtte seg på eller navigere etter.

Det aller fremste kjennetegnet på moderne vitenskap er derfor for Arendt at forbindelsen mellom vitenskapens verden og den menneskelige livsverden er blitt brutt. Arendt (2012, s. 23) kaller dette en «grunnlagskrise» i naturvitenskapene som består i at «de matematisk beviselige og teknisk demonstrerbare 'sannhetene' i det moderne vitenskapelige verdensbildet ikke på noe vis lar seg fremstille i språk eller tanke». Vitenskapens symbolspråk har dermed mistet sin forbindelse til det levende og talte språk. Vitenskapen anser det dermed ikke lenger som sin oppgave å kaste lys over dagligverdenen for å gjøre den mer meningsfull (jf. «'to augment and order' human experiences») (Bohr referert i Arendt, 2006, s. 261–262), men utskiller seg som en særegen sfære med en særegen logikk.

Vi ser her en tydelig forbindelse til Skjervheims (2002, s. 213) skille mellom *intentio recta* og *intentio obliqua* og Hellesnes' (1992, s. 81–84) vektlegging av forbindelsen mellom *fagverden* og *dagligverden*. Men det er også forbindelser til Simone Weils (2001) begrep om *L'enracinement* (opprotning) som faktisk Wagenschein (1956) eksplisitt i stor grad bygger sin utlegning av det eksemplariske prinsipp på. Videre ligger dette tett på Heideggers begreper om *Bodenlosigkeit* og *Bodenständigkeit*, som løper gjennom hele hans forfatterskap, og Husserls (1962) analyse av vitenskapen og dens forhold til den menneskelige livsverden.

Hvis vi konsentrerer oss om Husserl (1962), kan vi si at hans prosjekt *in nuce* er nettopp å vise at livsverdenen som *doxa* ikke bare er intimt forbundet med, men en *forutsetning* for vitenskapens fagverden forstått som *episteme*. Kulturelle artefakter eller praksiser står imidlertid alltid i fare for «teknifisering» (*Technisierung*) eller *sedimentering*, der de fremstår som komplette, tilgjengelige og meningsfulle, samtidig som deres *opprinnelige* mening ligger skjult (Husserl, 1962, s. 45). Sedimentering er en form for fremmedgjøring for Husserl, så Husserl ønsker å føre den fremmedgjorte vitenskapen tilbake til en livsverdenens ontologi (Ontologie der Lebenswelt, Husserl, 1962, s. 176) (vi skal gå

nærmere inn på dette i avhandlingens koda). Som nevnt gjør Husserl dette ved å knytte an til tradisjonens forståelse av *theoria*, et forsøk som vi har sett mislykkes ifølge Habermas (1974).

For Arendt vil en konsekvens av at fagverdenen skiller lag med dagligverdenen, være at fagverdenen lukker seg om seg selv og blir tautologisk. Den eksperimentelle naturvitenskapen gjør med andre ord at vi møter bare oss selv i apparater vi selv har bygget (Arendt, 2012, s. 267). Arendt (2012, s. 387) siterer Heisenberg, og hevder at han er kommet frem til denne erkjennelsen når han hevder: «For første gang i historien står vi kun overfor oss selv.» Forbindelsen mellom fagverden og dagligverden, som før ble etablert gjennom åndelige øvelser, blir nå brakt sammen av teknikken, som befinner seg *utenfor* menneskets bevissthet. Som Arendt (2006, s. 268) skriver:

Even today, when billions of dollars are spent year in and year out for highly 'useful' projects [...] the physicist is still likely to look down upon all these space scientists as mere 'plumbers'. The sad truth of the matter, however, is that the lost contact between the world of the senses and appearances and the physical world view has been re-established not by the pure scientist but by the 'plumber'. The technicians, who account today for the overwhelming majority of all 'researchers', have brought the results of the scientists down to earth. And even though the scientist is still beset by paradoxes and the most bewildering perplexities, the very fact that a whole technology could be developed from his results demonstrates the 'soundness' of his theories and hypotheses more convincingly than any merely scientific observation or experiment ever could.

For Arendt innebærer altså å gjøre dette i *praksis* at vi mister evnen til å gjøre dette i *tenkningen*.¹⁷⁶ Vitenskapen fjerner oss derfor fra verden, og ødelegger forutsetningene for *sensus communis*, eller *common sense*¹⁷⁷, som Arendt (2012, s. 286) kaller den. *Common sense* er for Arendt (2012, s. 286):

Den sansen som føyer de øvrige sansene – som i seg selv er rent subjektive og private – inn i en felles verden og tilpasser dem til en omverden, den er altså menneskets evne til å forstå verden som noe felles, på samme måte som verdens synlighet åpner seg gjennom synet.

¹⁷⁶ Ifølge Arendt (2012, s. 275) har mennesket nå «mistet sin urgamle evne til å tenke i universelt gyldige, absolutte begreper – som om det bare hadde kunnet lære denne absolutte handlingen ved å avlære det å tenke omkring dem».

¹⁷⁷ Den norske oversettelsen av Christian Janss er imidlertid ikke god når Janss oversetter «loss of common sense» med «tapet av den forenende sansen».

Som vi allerede har vært inne på i det innledende kapitlet, er *common sense*, eller *sensus communis*, et sentralt begrep for Arendt. Hun underkaster imidlertid ikke begrepet noen systematisk behandling. Som Gadamer (2012, s. 43) påpeker, har *sensus communis* alltid vært et sentralt begrep i den retoriske tradisjon. Og som vi senere skal komme nærmere inn på, er også Arendts prosjekt et dannelsesprosjekt som griper tilbake til den retoriske tradisjon.

Denne *common sense*, som nettopp har en felles verden som utgangspunkt, står for Arendt i fare for å gå fullstendig tapt hos det moderne menneske forstått som «et selvdefinerende subjekt» (Taylor, 1975, s. 7) (jf. kapittel 1), siden denne evnen går over til å bli en løsrevet og *indre evne* for mennesket. Vi ser dette i Descartes' og Hobbes' oppfatning av fornuft som «en evne til å trekke slutninger» (*reckoning with consequences*) (Arendt, 2012, s. 287) (jf. Bentham's lystkalkyle). Men Arendt (2012, s. 287) forstår ikke dette som en ligning der begge sidene på forhånd er i likevekt i en harmonisk evidens, men en produktiv operasjon [...] «der to ganger to blir fire» (uthevelse i original).¹⁷⁸ Fornuften blir dermed et slags fengsel siden den dypest sett utgjør «en forstandens lek med seg selv» (Arendt, 2012, s. 287).

Den skjebnesvangre oppdagelsen av det arkimediske punktet innebærer derfor en dialektikk der mennesket både slynges *utover* mot universet, samtidig som sentrale aspekter ved den menneskelige tilværelse *inderliggjøres*. Det arkimediske punktet som stadig glipper unna, er på samme tid et punkt ute i universet *og* et punkt inni oss. Det forflytter seg på samme tid lenger og lenger ut i universet og lenger «inn» i oss når kontemplasjon slår over i introspeksjon. Som Tijmes (1992, s. 396) hevder: «In a certain sense Descartes placed the Archimedean point in the human mind.»

Med dette kommer en annen parallell mellom Arendts samfunnskritikk og hennes vitenskapsfilosofi frem. Oppdagelsen av det arkimediske punktet innebærer nemlig også at samfunnet som totalitet styres fra et punkt «utenfor» det, samtidig som verden som en *felles erfaring* forsvinner. Når for eksempel Hobbes formulerer mekanikken som en forståelsesramme både for naturen og samfunnet ved at begge forstås som en type urverk, så er dette nettopp for å søke et punkt utenfor samfunnet nettopp for å *styre* det (Hobbes, 1996). Her er Skjervheims innvendinger om tilskueren som vi har vært inne på i kapittel 1, fullstendig på sin plass, for det Hobbes med dette er blind for med sitt ståsted utenfor, er at det

¹⁷⁸ Dette blir kanskje enda mer tydelig i Kants (*KdV*, oversatt 2005) oppfatning av aritmetikken som *syntetisk a priori*, fremfor *analytisk a priori*.

er nødvendig å grunnngi sitt eget standpunkt eller reflektere det på dialektisk vis inn i begrunnelsessammenhengen.

Det moderne menneske som et inderliggjort og verdensløst vesen utgjør for Arendt en umenneskelig eksistens, en regresjon til en dyrisk måte å leve på.¹⁷⁹ Det moderne samfunn er dermed ikke i stand til å gjøre det som den antikke *polis* var i stand til. Vi husker at dette var å skape et fremtredelsesrom slik at storartede handlinger kan utmyntes i forbillidlige narrativer som blir husket og imitert for ettertiden, og dermed avhjelpe handlingens og talens forgjengelighet.

Problemet om forvitringen av *common sense* og den tiltakende verdensløshet er et problem Arendt tar opp i sine forskjellige skrifter. Vi kan si at på mange måter viser problemet seg aller tydeligst i spørsmål om utdanning og pedagogikk, der en av modernitetens patologier nettopp viser seg i en autoritetskrise i forholdet mellom generasjonene (hva Arendt, 2006, betegner som «*the crisis in education*»). Som vi skal komme nærmere inn på i kapittel 5, er nemlig autoritet knyttet til felles erfaringer knyttet til en felles verden (Arendt, 2006, s. 91). For Arendt er *polis* en oase av frihet som krever at man må oppdras og legge bak seg nødvendighetenes rike, slik den foreligger i familien og husholdningen. Pedagogikkens hovedfunksjon blir dermed å innvie i en felles verden bestående av disse felles erfaringer, og dermed garantere overgangen mellom *oikos* og *polis*. (Vi skal også senere i kapittel 5 se nærmere på hva Arendt skriver eksplisitt om pedagogikk, og hva denne autoritetskrisen består i.) Nettopp siden skillene mellom *oikos* og *polis* er utydelige i den moderne tid, blir pedagogikken et viktig felt. Vi kan kanskje sågar si at en konsekvens av Arendts tenkning blir at utdanning eller dannelse («education» kan referere til begge disse) kan fungere som et prisme gjennom hvilket modernitetens patologier viser seg på aller tydeligst vis.

Som nevnt i innledningen av dette kapitlet, har vi delt gjennomgangen av Arendt inn i en *kritisk del* hvor vi ser på hvordan Arendt mener *vita activa* forfalt gjennom århundrene, og en *positiv del* som tar for seg Arendts tanker om hvordan *vita activa* kan rehabiliteres. Vi har nå gått gjennom Arendts kritiske del. Hva har vi sett? Vi har sett at Arendt kan gi oss en mer inngående forklaring på hvorfor både *vita activa* og *vita contemplativa* har blitt fortrenget av en teknisk vitenskap som har knyttet seg til arbeidets vesen. Dette omtalte vi i forrige kapittel

¹⁷⁹ Som Arendt (2012, s. 287) skriver selv: [...] Dersom vi har mistet den sansen som føyer våre fem animalske sanser inn i menneskenes felles verden, da blir det i grunnen ikke særlig mer igjen av menneskets vesen enn tilhørigheten til en dyreart.»

som omslaget fra *artes liberales* til *artes mechanicae* i den høyere utdanning. Vi har sett at Arendt peker på langt mer dypereliggende årsaker bak den tyske upolitiskhet, der man forstår politikk som *Zivilisation*. Vi har også sett at Arendt har en inngang til å forstå positivismens vesen ved at vi med hennes tenkning kan se hvordan «det opphøyde perspektiv» har opphørt å være en *bevisst øvelse (askesis)* – der man gjennom studier forbinder den faglige verden med den daglige verden ved å lese sitt liv inn i kosmos som en totalitet – til å bli gjort *ubevisst* gjennom å bli *innlemmet* i teknologi. Det er nå *teknikken* som bygger bro mellom fagverden og dagligverden. Dette representerer en positivismekritikk som på mange måter minner om Skjervheims.

Vi husker at hensikten med «det opphøyde perspektiv» som en øvelse, var en oppstigning og deretter en *hjemkomst* som skulle restituere og gjenopprette dagligverdenen. Det arkimediske punktet derimot, er en oppstigning som har til hensikt å *unnslippe* jorden og de betingelsene vi er underlagt. Arendt tegner her opp en fremmedgjøring fra verden, der mennesket gjennom teknikken ikke bare bringer krefter fra verdensrommet ned på jorden og slipper dem løs, men hvor vi på en helt grunnleggende måte aktivt griper inn og forsøker å endre de livsbetingelsene vi er underlagt som jordiske vesener. Vi kan da betrakte fremveksten av bl.a. nanoteknologi og genredigering med CRISPR/Cas-metoden og transhumanisme som tegn på at Arendt hadde mer rett enn hun ante selv da dette ble skrevet i 1957.

For Arendt er vår verden blitt *unheimlich*, og lik Odyssevs søker det moderne mennesket desperat å komme *hjem* igjen. Uavhengig av hva Arendt skriver eksplisitt om dette, kan vi tydelig se de høyere utdanningsinstitusjonenes ansvar på dette området. Når den moderne, tekniske vitenskap fratar mennesket *sensus communis* – og her kan man knapt understreke sterkt nok denne interessante parallelliteten mellom tendenser i vitenskapen og tendenser i samfunnet for øvrig hos Arendt – får Arendts tenkning særlig betydning for høyere utdanning og hva vi vil kalle «universitetsdidaktikk».

Vi skal her legge oss tett opp til en oppfatning hos den tyske didaktiske tradisjon som vi så i innledningen av avhandlingen. Her nevnte vi at didaktikkens anliggender ikke atskiller seg fra kulturen for øvrig, siden didaktikkens problemer dypest sett er kulturproblemer. Grunnen til dette er at det er disse høyere utdanningsinstitusjonene som i stor grad reproducerer denne formen for kunnskap, slik at denne krisen i vitenskapen også slår inn på det politiske felt. Arendt (2012, s. 24) er helt tydelig på akademikerens og vitenskapsmenns politiske ansvar i denne henseende når hun hevder: «Vitenskapsmennene lever altså allerede i en språkløs verden, som de i egenskap av vitenskapsmenn ikke kan finne veien ut av, noe som

jo må fremkalle en viss mistro hva deres politiske dømmekraft angår.» Hvordan vil så Arendt hjelpe mennesket til å finne seg til rette og føle seg hjemme i verden? Vi vender oss nå mot den *positive* del av hennes prosjekt og hennes forsøk på å rehabilitere dømmekraften og *sensus communis*.

Arendts rehabilitering av dømmekraften og *sensus communis*

For Arendt er det moderne menneskets tap av dømmekraft aller tydeligst eksemplifisert hos Adolf Eichmann (Arendt, 2000). I dekingen av rettsaken for The New Yorker fremkommer det at det Arendt fant mest slående ved Eichmann, var hans *normalitet* (Arendt, 2000). Han var ingen psykopat eller et kaldblodig, jødehatende monster, men en anonym byråkrat som bare fulgte ordre. Under rettsaken fremkom det bare floskler og standardfraser, som om det ikke fantes noe menneske bak masken (Arendt, 2000). Dette ga opphav til Arendts velkjente – og utskjelte – begrep om *ondskapens banalitet* (Arendt, 2000). Eichmanns ondskap representerer for Arendt en ny type ondskap. Den betegner ikke først og fremst en moralsk feil som svakhet overfor sine lyster eller en manglende evne til å motstå fristelser, slik vi finner det i det berømte verset fra Romerbrevet 7:19: «For jeg gjør ikke det gode som jeg vil, men det onde som jeg ikke vil, det gjør jeg.» Det er snarere en manglende tenkeevne, der man ikke behøver å tenke på personlig ansvar eller konsekvensene av sine handlinger, så lenge disse er innenfor hva lovverket eller statsmakten tillater eller befaler. Som Arendt (2000, s. 296) selv sier: «*Det var bare det at han aldri innså hva han gjorde*, om vi nå skal si det hverdagslig. [...] Han var ikke dum. Det var den rene tankeløshet – noe som på ingen måte er identisk med dumhet [...]» Det som mangler hos Eichmann, er ikke intelligens eller logisk-analytisk tenkning, men innbildningskraft og tenkeevne vedrørende mellommenneskelige forhold. Med andre ord *dømmekraft*.

For å rehabilitere dømmekraften går Arendt (1982) dypt inn i Kants filosofi for å dra *politiske* konsekvenser ut av Kants *estetiske* tenkning. Det er i en rekke forelesninger om Kant Arendt gjør dette (*Lectures on Kant's Political Philosophy*). La oss se nærmere på dette.

Dømmekraft hos Kant

Ifølge Kant er dømmekraft «evnen til å tenke det særskilte som inneholdt under det allmenne» (Hammer, 1995, s. 17). Det finnes to typer dømmekraft, *bestemmende dømmekraft* og *reflekterende dømmekraft*. Den bestemmende dømmekraft går fra det allmenne til det særskilte, mens den reflekterende er «dommer der bare det særskilte er gitt, slik at dommen må søke det allmenne» (Hammer, 1995, s. 17). Kant anser den reflekterende dømmekraften for å være mest sentral i sin estetikk, og det er også den reflekterende dømmekraft Arendt sikter til når hun ønsker å rehabilitere dømmekraften. (Fra nå av er det den *reflekterende dømmekraft* som menes når vi bruker begrepet *dømmekraft*).

Hvordan virker så dømmekraft ifølge Kant? Dømmekraft tar for Kant (*KdU*, oversatt 1995) utgangspunkt i *smaken*. Smak er en umiddelbar fornemmelse (Mahrtdt, 2012, s. 202). Man resonnerer seg ikke frem til om man liker eller misliker noe; det er noe som er selvinnslysende og har sin egen sannhetsevidens. Smaksfønnemmelene blir tilrettelagt og bearbeidet av innbildningskraften, og i en slik refleksjon blir smaken en smaksdom (Mahrtdt, 2012, s. 202). Det som skiller smaksdommen fra den rene fornufts erkjennelse, er at «lysten ved det skjønne» er noe *subjektivt*, men også på samme tid noe allment, siden denne lysten ved det skjønne har de samme betingelser for erkjennelse overhodet (Mahrtdt, 2012, s. 202). Den som feller en smaksdom, forutsetter dermed at smaksdommen lar seg meddele allment; man søker tilslutning og forsøker å *overbevise* andre når man feller en smaksdom, uten at dette har en apodiktisk sannhet slik f.eks. et geometrisk bevis har det. Dømmekraften krever derfor at man har en felles sans eller anliggender som er felles og universelle – altså *sensus communis* – uten at de er logisk tvingende (se Mahrtdt, 2012 for en videre behandling av dette).

Dømmekraften hviler derfor på hva Kant (referert i Arendt, 1982, s. 43) kaller en «enlargement of the mind», og vi kan gjerne si det er en form for *empati*, siden det innebærer at vi [...] «compar[e] our judgement with the possible rather than the actual judgement of others, and by putting ourselves in the place of any other man» (Kant referert i Arendt, 1982, s. 43). En slik utvidet tenkemåte krever at vi er i stand til å abstrahere:

[...] 'from the limitations which contingently attach to our judgement,' of disregarding its 'subjective private conditions [...], by which so many are limited,' that is, disregarding what we usually call self-interest, which, according to Kant, is not enlightened or capable of enlightenment but is in fact limiting. The greater the reach – the larger the realm in which the enlightened individual is able to move

from standpoint to standpoint – the more 'general' will be his thinking. This generality, however, is not the generality of the concept. [...] it is, on the contrary, closely connected with particulars, with the particular conditions of the standpoints one has to go through in order to arrive at one's own 'general standpoint' (Arendt, 1982, s. 44).

Dømmekraften hviler dermed på Kants (*KdU*, §2, oversatt 1995) velkjente «desinteresserte velbehag» (*interesseloses Wohlgefallen*). Dette begrepet er blitt toneangivende for den moderne distinksjonen mellom kunst og ikke-kunst, der det skjønne er det hensiktsmessige som ikke tjener noe praktisk formål (Zangwill, 2014).

Foreløpig er dette elementær Kant som man vil finne i en hvilken som helst innføring i estetikk. Det som imidlertid er originalt med Arendts (1982) tilnærming til Kant, er at hun vil overføre denne estetiske teorien på politikken. Ja, hun går så langt som å hevde at hun simpelthen skriver den politiske filosofien Kant aldri skrev (Arendt, 1982, s. 31). Til tross for denne originale overføringen kan vi her kritisere Arendt for å være på tynn is, for Kant skrev faktisk ganske mye om politisk filosofi.¹⁸⁰ Men som en tysk «upolitisk tenker» oppfattet han ikke politikk som et eget gjenstandsområde. Som vi har vært inne på både i innledningen og kapittel 2, er politiske spørsmål for Kant ikke annet enn moralfilosofiske og juridiske spørsmål underlagt den praktiske fornuft, altså det kategoriske imperativ. (Vi skal senere, i kapittel 6, ta opp det problematiske ved dette). Men hvordan kan så Kants dømmekraft være relevant for politikken? Vi skal se hvordan Arendt foretar denne overføringen.

Dømmekraft og politikk

Vi har nevnt at Arendt med sitt prosjekt griper tilbake til den retoriske tradisjon og den intime forbindelsen det en gang var mellom retorikk og politikk. Ifølge Patricia Roberts-Miller (2002) er hun del av det mindretall av politiske tenkere som er positivt innstilt til retorikk. Som Roberts-Miller (2002, s. 585) skriver: «In contrast to someone like Jürgen Habermas, for whom rhetoric is a kind of less desirable alternative to communicative action, Arendt describes rhetoric as the ideal form of discourse, a goal to which we should aspire despite the difficulties.» Siden dømmekraften som vi har sett, retter seg mot det som er felles og

¹⁸⁰ I denne henseende skriver Beiner (1982, s. 142): «In downgrading the importance of his *actual* political writings (in favor of the political philosophy that he did not write), Arendt may have underestimated the importance of the political philosophy that Kant *did* write» (uthevelse i original).

universelt uten å være logisk tvingende (apodiktisk), krever den derfor det som er det vesensmessige ved retorikken, nemlig overtalelse, eller hva grekerne kalte *πειθο* (*peitho*).

Men her er det viktig å bemerke at når Arendt vil overføre dømmekraften hos Kant fra estetikken til politikken, innebærer dette egentlig bare en *reversering* av den feiltakelsen Kant ifølge Gadamer (2012) gjorde i utgangspunktet da han fjernet dømmekraften og *sensus communis* fra politikken. Ifølge Gadamer (2012) *av-* eller *de-politiserer* Kant ideen om *sensus communis* som gjennom århundrene har vært et begrep med politiske og moralske berøringspunkter. Gadamer (2012, s. 67) kritiserer Kant for at han henordner smaksbegrepet og dømmekraften til estetikken som et selvstendig felt uten forbindelser til politikk og etikk. Med dette anklager Gadamer (2012, s. 67–68) som kjent Kant for å ha berøvet åndsvitenskapene deres fundament, siden det bare finnes erkjennelse innenfor den teoretiske og praktiske fornuftsbruken. I den praktiske fornuftsbruken er etikken for Kant renset for følelser og estetik, siden fornuftsbruken er transcendent. I den teoretiske fornuftsbruken tillater Kant ingen annen erkjennelse enn den naturvitenskapelige. Det finnes derfor ingen *erkjennelse* i politikk eller retorikk, som åndsvitenskapene står i et nært samband med, med den konsekvens at åndsvitenskapene eller humanvitenskapen begynner å imitere det naturvitenskapelige metodeideal (Gadamer, 2012). Det er her dype affiniteter mellom Arendts og Gadamers prosjekt. Dette skal vi komme nærmere inn på i kapittel 6, der vi vil hevde at også Gadamers prosjekt innebærer en revitalisering av den retoriske tradisjon.

På bakgrunn av dette kan det virke som om Arendt ikke bare gjenoppretter den tyske upolitiskhet ved å gå tilbake og omskrive Kants feiltakelse. Det kan virke som hun også ønsker å gjenopprette den feilen Platon gjorde da han fordømte *doxa* som det motsatte av *episteme*, og dermed introduserte absolutte standarder i de menneskelige anliggendes område. Vi har i dette kapitlet tegnet opp en lang utvikling fra Platon til vår tids arbeidssamfunn, der politikk og sfæren for menneskelig *praxis* feilaktig har blitt forstått gjennom produksjonskategorier. Vi kan dermed påstå at Arendt vil unngå den uheldige sammenblandingen av *vita activa* og *vita contemplativa* som oppsto med Platon – og som har forplantet seg gjennom historien – ved å *gjenopprette* deres opprinnelige gyldighetsområder. Dette er intet annet enn å ville gjenopprette det skillet mellom visdom (*sofia* eller *sapientia*) og veltalenhet (*eloquentia* eller *fronesis*) som vi nettopp har brukt både tid og krefter på å gjennomgå (se kapittel 2).

Denne ambisjonen hos Arendt blir klarere hvis vi vender oss til hennes tekst *Truth and Politics* (Arendt, 2006). Arendts hensikt med dette verket er å tegne opp *sannhet* og *politikk*

som to forskjellige sfærer som eksisterer *parallelt* til tross for en del overlappinger og konflikter. Dikotomien mellom sannhet og politikk er også en dikotomi mellom *overtalelse* (*persuasion*) og *instruksjon* (*instruction*) og mellom *rasjonell sannhet* (*rational truth*) og *faktuell sannhet* (*factual truth*) (Arendt, 2006, s. 226). De rasjonelle sannheter er i stand til å *instruere* et menneske i isolasjon, og to mennesker hver for seg i isolasjon ville alltid motta den samme instruksjonen uavhengig av hverandre. Faktuelle sannheter, derimot, er verken obskure eller transparente – de motsetter seg som Arendt sier, en videre utdypning av hvorfor de er som de er (Arendt, 2006, s. 238). De er kontingente, de kunne alltid vært annerledes, og er derfor avhengig av et menneskelig fellesskap (Arendt, 2006, s. 227). Vi ser her at denne dikotomien også da blir et skille mellom *mennesket* (i entall) og *mennesker* (i flertall), der oppgaven blir å ikke blande disse forskjellige gyldighetsområdene. Som Arendt (2006, s. 238) skriver:

No opinion is self-evident. In matters of opinion, but not in matters of truth, our thinking is truly discursive, running, as it were, from place to place, from one part of the world to another, through all kinds of conflicting views, until it finally ascends from these particularities to some impartial generality [...] Rational truth enlightens human understanding, and factual truth must inform opinions [...].

Grunnen til at vi går inn på dette, er at dikotomien mellom *sannhet* og *politikk* for Arendt interessant nok sammenfaller med konflikten mellom *vita contemplativa* og *vita activa*.¹⁸¹ Konklusjonen blir dermed at det ikke finnes noen absolutt Sannhet i politikken slik det gjør i filosofien når den opererer utenfor det menneskelige fellesskap. Politikken blir ødelagt av en slik import av absolutte sannheter.

Men det er også slik at filosofiens sannheter trivialiseres og også blir ødelagt når de bringes til torgs i det menneskelige fellesskap. Dette er nettopp budskapet fra Platons hulelignelse, der filosofen

[...] tries to communicate his truth to the multitude, with the result that it disappears in the diversity of views, which to him are illusions, and is brought down to the uncertain level of opinion, so that now, back in the cave, truth itself appears in the guise of the *δοκεῖ μοι* ('it seems to me') – the very *δόξα* he had hoped to leave behind once and for all (Arendt, 2006, s. 233).

¹⁸¹ «[...] Historically the conflict between truth and politics arose out of two diametrically opposed ways of life – the life of the philosopher, as interpreted first by Parmenides and then by Plato, and the way of life of the citizen» (Arendt, 2006, s. 228).

Hvis vi går til Platons hulelignelse og leser den litt nøye, så er det belegg for dette nettopp ved at det finnes to typer blindhet her: Filosofen i mørket blir blendet av lyset utenfor siden han ikke er vant til det. Etter å ha blitt vant til lyset, kan han imidlertid se, men blir blendet av mørket når han vender tilbake. (Plat. *Rep.* 516a–d) (se Heidegger, 1988, for en fortolkning av dette). Denne doble blindheten kan kanskje betegne oversettelsesproblemet mellom *vita activa* og *vita contemplativa*.

Av dette kan vi trekke ut at et manglende distinkt skille mellom *vita activa* og *vita contemplativa* fører til at de begge annulleres. Sammenblandingen av dem har derfor ulike negative konsekvenser. Når *vita contemplativa* går over sine bredder og inn i *vita activa*, oppstår metafysikk og teknikk. Platons idélære endrer seg, og ideene går fra å være sannheter som mennesket i sin isolasjon kontemplerer, til å bli målestokker som skal anvendes på menneskelige anliggender. *Episteme* blir da det *motsatte* av *doxa*, og *doxa* blir noe som i sin helhet må overvinnnes, eller som Skjervheim sier: «berre meiningar» (jf. kapittel 1).

Men når *vita activa* går over til *vita contemplativa*, relativiseres de absolutte sannheter til hverdagslige trivialiteter. *Episteme* koloniseres av *doxa*. Ut ifra det Arendt skriver, virker det derfor som et maktpåliggende prosjekt å skulle la politikken som *doxa* og filosofien som *episteme sameksistere*, for dermed å adressere den kløften mellom væren og fremtredelse som hjemsøker den tekniske tidsalder. Arendts bidrag til dette er som vi har sett, å rehabilitere *vita activa*, og dette vil dermed innebære å rehabilitere politikken nettopp som *doxa*.

Å gjenopprette *doxas* verdighet vil dermed være å frigjøre begrepet fra filosofiens herredømme over det, og å gripe tilbake til en annen og eldre betydning av begrepet. Dette er en helt annen betydning av begrepet enn det vi finner hos for eksempel Skjervheim og i den filosofiske tradisjon for øvrig. Som vi senere skal komme inn på (kapittel 7), betød ikke *doxa* opprinnelig «mening» innenfor politikkens verden og hadde slett ikke denne problematikken rundt skinn og overfladiskhet vi kjenner fra filosofiens verden (Poulakos, 2004, s. 47). *Doxa* var simpelthen de faktisk eksisterende verdier i kulturen eller bystaten (Poulakos, 2004, s. 61). Når Arendt søker å rehabilitere *vita activa* som en retorisk verdensanskuelse innenfor *doxa*, blir derfor politikkens gjenstandsområde «a world of appearances whose criterion is beauty» (Arendt, 2006, s. 215). Vi skal senere i kapittel 6 se nærmere på at Arendt knytter an til hva Gadamer (2012) kaller «det skjønnes metafysikk», og at det også er en nær forbindelse mellom Arendt og Isokrates på dette punktet.

Dessverre ble imidlertid Arendts prosjekt aldri skikkelig utviklet, for Arendt døde rett før hun skulle skrive kapitlet om dømmekraft i *The Life of the Mind* (1978). Dette gjør at prosjektet hennes må bygges videre på. For å gjøre saken enda vanskeligere, er det også problemer knyttet til den retningen Arendt tok med prosjektet sitt. Vi nevnte så vidt i innledningen av avhandlingen at Arendt med sitt verk (og prosjekt eller program) *The Life of the Mind*¹⁸² også griper tilbake til *vita contemplativa*. På denne måten omfattet hennes samlede prosjekt faktisk både *vita activa* og *vita contemplativa*.

I denne henseende plasserer Arendt (1978) til slutt ikke dømmekraften i *vita activa* som vi skulle tro, men i *vita contemplativa* (eller som hun nå omtaler det: *the life of the mind*). Dette fører til to problemer: Det ene er at det ikke blir noen forbindelse mellom dømmekraft og politisk handling; dømmekraft eller *fronesis* blir dermed ikke et *retorisk begrep*. Det andre problemet er at når en så verdslig og fenomenal evne som dømmekraft plasseres i *vita contemplativa*, forsvinner det som tradisjonelt sett har vært det vesensmessige ved *vita contemplativa*, nemlig den heterogene eller språkløse erfaringen av evighet (hva hun i *Vita activa* betegner som *nunc stans*) (Arendt, 2012, s. 39). La oss se litt nærmere på disse problemene.

Problemer ved Arendts begrep om dømmekraft

Ronald Beiner (1982, s. 91) har gått gjennom Arendts tekster for å få en bedre forståelse av dette skiftet i hennes tenkning når det gjelder hvor hun plasserer dømmekraften.

In her writings up until the 1971 essay, 'Thinking and Moral Considerations,' judgment is considered from the point of view of the *vita activa*; in her writings from that essay onward, judgment is considered from the point of view of the life of the mind. The emphasis shifts from the representative thought and enlarged mentality of political agents to the spectatorship and retrospective judgment of historians and storytellers.¹⁸³

Vi kan kanskje si at denne spenningen mellom *vita activa* og *vita contemplativa*, som Beiner sikter til, på sett og vis er uunngåelig, siden dømmekraft ligger så tett opp til *doxa* og verdens fenomenale natur, *samtidig* som dømmekraften baserer seg på Kants desinteresserte velbehag,

¹⁸² Heretter refererer *The Life of The Mind* (stor bokstav) til boken (1978), og *the life of the mind* (små bokstaver) om livsveien.

¹⁸³ For kommentarer og kritikk av Beiners oppfatning at Arendts begrep om dømmekraft kan deles i to faser, se Gottsegen (1994, s. 141, s. 188 og s. 198) og Villa (1999, s. 90).

som nettopp er en kontemplativ innstilling. Ifølge Beiner (1982, s. 140) gjorde Arendt et uheldig valg da hun prøvde å løse denne spenningen ved å legge den *innenfor* begrepet dømmekraft:

Judgment is thus caught in the tension between the *vita activa* and the *vita contemplativa* (a dualism that pervades Arendt's entire work). Arendt tries to overcome this tension by placing judgment squarely within the life of the mind, yet it remains the mental faculty that verges most closely upon the worldly activities of man and (of the three powers of the mind) maintains the closest ties to those activities. By adhering to a firm disjunction between mental and worldly activities, Arendt was forced to expel judging from the world of the *vita activa*, to which it maintains a natural affinity. The upshot is that her more systematic reflection on the nature of judging resulted in a much narrower (and perhaps less rich) concept of judgment.

Men konsekvensen av å plassere dømmekraften innen *vita contemplativa* er ikke bare at dømmekraften blir et «snevret» og «mindre rikt» begrep. Beiner tviler på om Arendts ikke-teleologiske oppfatning av dømmekraft i det hele tatt er mulig å formulere på koherent vis, siden det innebærer at det politiske blir radikalt atskilt fra formålsrasjonalitet (denne kritikken er også beslektet med Habermas' kritikk av Arendt).¹⁸⁴ Som vi leser videre hos Beiner (1982, s. 135):

But can *political* judgments abstract from practical ends, and is a strictly nonteleological conception of political judgment coherent? This, in turn, gives rise to further questions. For instance, what is the status of rhetoric within political judgment, and are the two necessarily related? Because Kant expels teleology from judgements of taste, he condemns rhetoric, since it corrupts aesthetics with the pursuit of ends. But if the pursuit of ends is inseparable from, and indeed constitutive of, political as opposed to aesthetic judgment, is not rhetoric, too, in a constitutive relation to political judgment? Some of Aristotle's most important reflections on political judgment are contained in his treatise on *Rhetoric*: again one is confronted with questions about the sufficiency of the Kantian theory.

Retorikk er jo intimt forbundet med formålsrasjonalitet, siden man overtaler andre for å oppnå visse mål. Med Kants estetiske teori som grunnlag er det jo imidlertid det desinteresserte velbehaget som blir utgangspunktet for den politiske dømmekraft. «Politikk» og «dømmekraft» blir derfor svært vanskelig å skulle forene på et konsistent vis. Ifølge Beiner

¹⁸⁴ Se Habermas & McCarthy (1977). Her kritiserer Habermas Arendt for å ha et begrep om politikk og *praxis* som ekskluderer rasjonalitet og kunnskap, slik at det ikke er noen plass for kommunikativ fornuft og politikk som deliberasjon hos Arendt (Beiner, 1982, s. 137).

(1982, s. 138) medførte dette at Arendt måtte fjerne politikken fra dømmekraften, slik at dømmekraft i den sene Arendts tenkning ikke lenger kunne være et *politisk begrep*.

Her objective is no longer a theory of *political* judgment, for, as she now conceives the matter, there is only *one* faculty of judgment, unitary and indivisible, which is present in in various circumstances – in the verdict of a historical observer, the tragic verdict of a storyteller or poet – and the variety of circumstance does not relevantly affect the character of the faculty thus instantiated. [...] there is only the ordinary capacity of judgment, now addressing itself to political events (uthevelse i original).

Det virker dermed som om Arendt har fjernet seg fra utgangspunktet sitt, der hun tidligere kalte dømmekraft «den mest politiske av menneskets mentale evner» («the most political of man's mental abilities») og «en av de grunnleggende evner mennesket har som et politisk vesen» («one of the fundamental abilitites of man as a political being») (Arendt, 2006, s. 218).

Vi har allerede vært inne på at for Aristoteles er *fronesis* nært knyttet til statsmannskunsten og til retorikken, og dermed til hva den senere latinske tradisjon kalte *eloquentia*, nettopp fordi dømmekraften er knyttet så tett til *handling*. Vi husker fra kapittel 2 at *praxis* for Aristoteles nettopp ikke har som mål en slags ytre kunnskap *om praxis*, men at målet er selv *praxis* («For our aim is not to know what courage is but to be courageous» / «οὐ μὴν ἀλλά γε περὶ ἀρετῆς οὐ τὸ εἰδέναι τιμώτατον τί ἐστίν», Aristot. *Eud. Eth.* I, 6 1216b 21–15, referert og oversatt i Lobkowitz, 1967, s. 12). Eller som Gadamer (2012, s. 353) hevder: Det er ikke en kunnskap vi konstaterer, men en kunnskap vi blir truffet av som noe som må *gjøres*. Men dømmekraften innenfor Arendts *The life of the mind* er derimot kjennetegnet ved at den nettopp *ikke* sier hvordan man skal handle:

This general standpoint we spoke of earlier as impartiality; it is a viewpoint from which to look upon, to watch, to form judgments, or, as Kant himself says, to reflect upon human affairs. It does not tell one how to *act* (Arendt, 1982, s. 44, uthevelse i original).

Dømmekraften berører derfor ikke *deltakeren* – slik vi bruker og viderefører begrepet fra Skjervheim, men *tilskueren*. Ifølge Beiner (1982) ender Arendt dermed opp med en veldig abstrakt og formalistisk teori om dømmekraft. Det kan virke som om det er er vanntette skott mellom *vita contemplativa* og *vita activa*, siden dømmekraften nå plasseres i *vita contemplativa* uten å foreskrive eller ha noen som helst forbindelse til politikk, retorikk og handling. Men ved å gjøre dette, blir ikke bare forutsetningene for *vita activa* ødelagt, men også for *vita contemplativa*. Og da er vi fremme ved det andre problemet ved Arendts overføring av Kants dømmekraft til det politiske.

Det andre problemet med å plassere dømmekraften i *the life of the mind* er at Arendt med dette fjerner seg fra det som har vært det vesensmessige trekk ved *vita contemplativa*. Dette er at det er et filosofisk liv viet kontemplasjon. *The life of the mind* sammenfaller nemlig ikke lenger med det filosofiske liv. Det betegner nå alle aktiviteter som foregår utenfor den politiske sfære, altså de ulike virksomhetene til historiefortelleren, dommeren og poeten (Arendt, 1978).

Med dette faller også det som har vært *vita contemplativas* særtrekk i tradisjonen bort, nemlig kontemplasjonen forstått som erfaringen av evighet (*nunc stans*) (se kapittel 2).¹⁸⁵ Hva hun kaller *the life of the mind* er ikke det samme som hennes beskrivelser av *vita contemplativa* i boken *Vita activa* (2012). I *Vita activa* er det nettopp den filosofiske erfaringen av evighet som er det essensielle ved *vita contemplativa* (Arendt, 2012, s. 39). I *The Life of the Mind* består denne «livsførelsen» (hvis det i det hele tatt gir mening å kalle det én livsførelse, siden dette livet inkluderer mange ulike roller) av tenkning, vilje og dømmekraft. Ingen av disse kan sies å romme det synet på kontemplasjon som kjennetegner Platons syn, nemlig at dialektikken – både som en dialog med andre og «dialogen med meg selv» («[...] that dialogue that soundlessly goes on within me, between me and myself», Arendt, 1982, s. 37) – er et forstadium til kontemplasjon.¹⁸⁶

Vi kan kanskje argumentere for at kontemplasjonen med dette er forsvunnet inn i dømmekraftens desinteresserte velbehag. Dette er likevel en tannløs utgave av den henrykkelsen den filosofiske erfaringen av evighet er formulert som, siden kontemplasjonen befinner seg innenfor kunsten som en autonom sfære, og ikke som en egen livsførelse som retter spørsmål mot væren i sin totalitet (se kapittel 2).

Det er ikke lett å vite hvordan man skal forholde seg til den retning Arendts tenkning tok mot slutten av hennes liv. Det kan sågar virke som om Arendt mener at et av trekkene ved vår tid er nettopp at skillene mellom *vita activa* og *vita contemplativa* ikke lenger er relevante.

¹⁸⁵ Arendt (1978, s. 202–213) bruker også riktignok begrepet *nunc stans* i *The Life of the Mind*, men dette betyr ikke lenger den språkløse erfaring av evighet som begrepet betyr i *Vita activa*.

¹⁸⁶ I *Vita activa* (2012) skiller Arendt ettertrykkelig mellom tenkning og kontemplasjon («Og tenkning og kontemplasjon er ikke på noen måte det samme», der tenkning blir forstått som en «indre dialog» som har ingen ytre fremtredelse (Arendt, 2012, s. 294), men er likevel «en høyst intensiv måte å være aktiv på») (Arendt, 2012, s. 295). Kontemplasjon derimot, er å «skue en sannhet som ligger hinsides enhver tenkende tale eller talende tenkning og som derfor ikke kan fattes i ord» (Arendt, 2012, s. 295).

I *Truth and Politics* finner vi nettopp at hun hevder: «In the world we live in, the last traces of this ancient antagonism between the philosopher's truth and the opinions in the market place have disappeared» (Arendt, 2006, s. 231).

Siden hun dreide mer og mer bort fra Aristoteles over til Kant, gir dette mening, siden Kant ifølge Arendt (1982, s. 231) ikke finner skillet mellom *vita activa* og *vita contemplativa* relevant lenger (og som vi senere skal ta opp i kapittel 6, har dette også konsekvenser for kantianeren Skjervheim). Men på den annen side er hennes senere oppfatninger ikke entydige på dette punkt, for i samme essay heter det også: «[...] [I]t may be worth while to reopen the old and apparently obsolete question of truth versus opinion» (Arendt, 2006, s. 232). Uansett hva Arendt mente, står hennes prosjekt i fare for å falle mellom to stoler. Hun risikerer dermed å rehabilitere verken *vita activa* eller *vita contemplativa* på en adekvat måte med en forankring i tradisjonen.

Det er derfor på sin plass å stille følgende spørsmål: Hvorfor gikk hun da til Kant og ikke til Aristoteles? Og et oppfølgingsspørsmål: Har ikke vårt forsett å skulle bruke Arendt til å rehabilitere *vita activa* nå fått seg et alvorlig skudd for baugen? Vi repeterer her innvendingene fra Beiner (1982, s. 135): Er egentlig en ikke-teleologisk formulering av politisk dømmekraft i det hele tatt en koherent posisjon man kan inneha? Hvis vi hevder at Arendt med sin tenkning kan revitalisere *vita activa* som en *retorisk livsførsel*, må vi på en eller annen måte overvinne den spagaten hun fører oss inn i mellom a) retorikk som formålsrasjonalitet knyttet til handling – perspektivet fra *deltakeren* – og b) smak eller dømmekraft, som betrakter objekter som formål i seg selv – perspektivet fra *tilskueren*. Denne spagaten oppstår når Arendt støtter sin politiske tenkning på Kants estetikk.

For å ta det første spørsmålet om hvorfor Arendt gikk til Kant: Det er ifølge Beiner (1982) svært usannsynlig at det var uvitenhet om Aristoteles' posisjon som førte Arendt over til Kant. Arendt kjente Aristoteles' filosofi meget godt, og var vel vitende om at *fronesis* er statsmannens klokskap, og at det er en nær kobling mellom *fronesis* og retorikk. Ifølge Beiner (1982) var det snarere den *tragiske dimensjonen* ved dømmekraften som gjorde at Arendt valgte Kant fremfor Aristoteles. Han gjør oss oppmerksom på en passasje i *Vita activa* i denne henseende:

Where human pride is still intact, it is tragedy rather than absurdity which is taken to be the hallmark of human existence. Its greatest representative is Kant, to whom the spontaneity of acting, and the concomitant faculties of practical reason, including force of judgment, remain the outstanding qualities

of man, even though his action falls into the determinism of natural laws and his judgment cannot penetrate the secret of absolute reality (Arendt referert i Beiner, 1982, s. 143).

Og som Beiner (1982, s. 143) sier det selv:

Human judgment tends to be tragic judgment. It continually confronts a reality it can never fully master but to which it must nonetheless reconcile itself. Arendt finds in Kant a unique expression of this tragic quality associated with judgment. This helps us also to see why the image of the spectator is so vital and why the burden of judgment is conferred wholly upon the judging spectator.

Vi var i forrige kapittel inne på den nære forbindelsen mellom tragedie og politikk i antikkens bystat. Vi så at i tragediefestivalen problematiserte bystaten seg selv som totalitet gjennom hva Goldhill kaller «tragic questioning» (Goldhill referert i Dahl, 2010, s. 18). Her steg tilskuerne opp til et guddommelig tilskuerperspektiv, der de kunne øyne totaliteten, og med dette lære seg å forsones seg med livet som det er. Det er nettopp denne aksepten av tingene som de er, som gjør at dømmekraften tar tragediens plass hos Arendt. Dette bekreftes ytterligere i en passasje av Arendt (referert i Beiner, 1982, s. 143): «The political function of the storyteller – historian or novelist – is to teach *acceptance of things as they are*. Out of this acceptance, which can also be called truthfulness, arises the faculty of judgment» (min uthevelse).

Vi har hevdet at deltakeren og tilskueren var forent i den tragiske bystats *Sittlichkeit*, men at de siden skulle skille lag i *vita activa* og *vita contemplativa* (se kapittel 2). Ifølge Beiner (1982, s. 145) har det nettopp skjedd en slags parallell utvikling i Arendts tenkning. Som Arendt (referert i Beiner, 1982, s. 145) skriver i *On Revolution*: «It was the polis, the space of men's free deeds and living words, which could endow life with splendor»; det var dette «that enabled later ordinary men, young and old, to bear life's burden». Vi har vært inne på at under Perikles' styre sammenfalt byens ethos og den individuelle talers ethos, slik at man oppfattet sine handlinger i *polis* og seg selv som en slags protagonist på en tragisk scene. Dermed kunne den politiske aktør som *deltaker* bejae sine handlinger med tragisk nødvendighet.

Men dette skulle endre seg i Arendts senere verker. Som Beiner (1982, s. 145) skriver: «In her later works, however, another, though related, solution emerges. The political actor on his own cannot secure meaning; the actor needs a spectator. Hence the necessity of judgment.» Det opprinnelige sambandet mellom deltaker og tilskuer er her blitt brutt. Tyngdepunktet er flyttet over på tilskueren, siden det nå ikke er mulig med en tragisk bekreftelse av livet gjennom handling når den handlende ikke har tilgang til totaliteten. Med

dette blir den tragiske forsoning og aksept av tingene som de er kun mulig når man trekker seg *tilbake* fra verden og *inn* i filosofien.

Når Arendt bruker Kant som utgangspunkt for dømmekraften, blir denne splittelsen mellom deltakeren og tilskueren til vannrette skott, siden Kant ikke gir oss noen annen måte å forstå det tragiske på enn som ikke-handling. Det er derfor rimelig å konkludere med at Arendt verdsatte den kantianske dømmekraftens tragiske bekreftelse av tilværelsen så høyt at hun var villig til å ofre den aristoteliske *fronesis*' forbindelse til politikk og retorikk, og dermed til handlingen og deltakeren.

Avsluttende bemerkninger

Men hva nå med vårt forsett å skulle bruke Arendts tenkning til en revitalisering av *vita activa*? Er det mulig å korrigere Arendt og heller føre dømmekraften tilbake til Aristoteles? Aristoteles knytter *fronesis* til handling ved å betrakte *fronesis* både som nært knyttet til retorikken og nært knyttet til statsmannskunsten. Er dette mulig å gjøre og likevel beholde den tragiske dimensjonen Arendt fant så verdifull hos Kant? Svaret på dette spørsmålet er at disse to vanskelig lar seg forene, siden Arendt med dette dilemmaet faktisk adresserer spørsmålet om foreningen av visdom og veltalenhet som sådan i sitt begrep om dømmekraft. For å kunne få en mer adekvat formulering av begrepet *deltaker*, slik vi ønsker å videreutvikle det fra Skjervheim, må vi derfor velge hvilken Arendt vi ønsker å ha med oss videre. Enten den tidlige Arendt, som vil gjenreise politikkens storhet og *fronesis* som et retorisk begrep (*vita activa*), eller den sene Arendt, som vil formulere dømmekraft som en bekreftelse av og forsoning med en virkelighet som overgår våre makter (*vita contemplativa*).

Vi skal derfor nå videre i avhandlingen beholde den tidlige Arendts tenkning som et rammeverk knyttet til *vita activa*, og vende oss til en gjennomgang av en moderne utforming av *vita contemplativa* som er mer adekvat enn det Arendt er i stand til å gi. Vi skal derfor nå vende oss til Michel Foucault.

Kapittel 4. Tilskuer: Foucault og revitaliseringen av *vita contemplativa*

Innledning

Vi har hevdet at Foucaults prosjekt er en moderne utforming av *vita contemplativa*, og i denne avhandlingen skal vi knytte Foucaults prosjekt til begrepet «tilskuer». Som vi husker fra det innledende kapitlet av avhandlingen, betyr nettopp *theoria* «tilskuer». Det skal imidlertid ikke stå som en direkte *motsetning* til deltakeren, men snarere betegne en særlig form for deltakelse. Ifølge Gadamer (2012, s. 496) var nettopp antikkens *theoria* «en ekte form for deltakelse» som utgjorde «den høyeste formen for menneskelig væren». Vi skal i dette kapitlet se at Foucault knytter an til denne antikke forståelsen av *theoria* samtidig som han drar konsekvensen av hva ifølge Gadamer (2012, s. 130) er Heideggers nyorientering av filosofien. Dette er at tiden, som «selvforståelsens skjulte grunn, [...] åpner opp for en hittil tildekket erfaring som overskrider enhver subjektivitetstenkning, nemlig 'væren'».

Vi skal se at Foucault i denne henseende ønsker å gripe tilbake til en ikke-metafysisk måte å begrunne filosofi på ved å forstå filosofi som en anstrengelse (*askesis*). Filosofi blir for ham et sett praktiske øvelser som søker å overskride den tradisjonelle vestlige subjektfilosofien. Selv om Foucault ikke bruker begrepet «positivisme» eller «positivismekritikk» (annet enn å kalle seg selv en «positivist», se kapittel 1), skal vi hevde at hans analyser kan sies å representere nettopp en positivismekritikk, siden han blant annet ved å gripe tilbake til Senecas og Marcus Aurelius' stoisme går inn i en tenkning som søker en *deltakelse* med naturen, snarere enn en teknisk beherskelse av den.

For å se hvordan Foucault vil behandle utbredelsen av teknisk vitenskap og det vi kalte et omslag fra *artes liberales* til *artes mechanicae* i kapittel 2, skal vi vende oss til en litt annen Foucault enn den vi finner i hans berømte bøker. Vi skal ta utgangspunkt i hans forelesninger ved *Collège de France* på slutten av 70-tallet og på begynnelsen av 80-tallet.¹⁸⁷ Disse er

¹⁸⁷ Det er i hovedsak McGushin (2007) som har gjort meg oppmerksom på denne siden ved Foucault i disse forelesningene. Denne tematikken tok Foucault også opp i de seks forelesningene *Discourse and Truth: The*

Security, Territory, Population (1977–1978), *The Birth of Biopolitics* (1978–1979), *The Hermeneutics of the Subject* (1981–1982) og *The Government of Self and Others* (1982–1983).¹⁸⁸ I de to første forelesningsrekkene går Foucault blant annet nærmere inn på begrepet *styringsmentalitet* (*gouvernementalité*)¹⁸⁹, og vektlegger et skifte mellom hva han kaller en *liberal* til en *nyliberal* (*néolibérale*) *styringsmentalitet*. Ifølge Arild Utaker (2005) ender forelesningene i mange løse tråder som ikke blir besvart. I forelesningene som følger etterpå, hevder Utaker at Foucault skifter til et «ganske annet» tema, nemlig antikkens, og spesielt stoicismens syn på filosofi som en livsførsel under temaet «omsorgen for seg selv» (Utaker, 2005, s. 30). Foucault refererer også til dette liv som *bios philosophicos* (McGushin, 2007, s. 40).

Grunnen til at jeg vil fokusere på disse forelesningsrekkene, er at McGushin (2007) på en forbilledlig måte knytter sammen Foucaults analyser av nyliberalisme, biomakt og styringsmentalitet og hans oppfatning av filosofi som en livsførsel. De to siste forelesningene binder på mange måter hans verker sammen til et enhetlig prosjekt, ja nærmest til en «stor fortelling», for å si det med Lyotard (1984).¹⁹⁰ Det Foucault ifølge McGushin (2007, s. xi) søker her, er ikke en «teori» som skal gi en innføring i filosofihistorie, men en måte å forstå filosofisk aktivitet som en rekke selvtransformerende øvelser eller erfaringer, der det egentlige verk er filosofen selv. Videre ønsker også Foucault med dette å overføre denne selvtransformasjonen til den eller de som kommer i kontakt med hans arbeider (McGushin,

Problematization of Parrhesia ved universitetet i Berkeley i oktober–november 1983. Se Peters (2003) for en behandling av disse.

¹⁸⁸ Grunnen til at jeg leser Foucault i engelsk oversettelse, er at jeg dessverre ikke behersker fransk godt nok til å lese ham på originalspråket.

¹⁸⁹ *Gouvernementalité* er et ordspill som også fungerer på engelsk, siden også *governmentality* inneholder «government» og «mentality», men som forsvinner på norsk. Det er utvilsomt et anerkjennende nikk til Annales-skolen og deres mentalitetshistorier i dette begrepet.

¹⁹⁰ I dette kapitlet kommer jeg til å basere meg i veldig stor grad på McGushins (2007) lesning av Foucault. Grunnen til dette er ikke fantasiløshet eller latskap. For selv om det er en relativt stor produksjon på dette feltet av Foucault-resepsjonen (se Flynn (1987), Simpson (2012), Luxon (2004) (2008), Besley & Peters (2007), og på norsk: Pålshaugen (2005) og Raaen (2005)), så er likevel McGushins (2007) verk unikt ved at det ikke bare går slik i dybden på denne fasen av Foucaults forfatterskap, men også lykkes i å knytte sammen ulike faser i Foucaults forfatterskap.

2007, s. xi–xii). McGushins (2007) lesning av Foucault går derfor på tvers av skillene mellom pedagogikk¹⁹¹, politikk og filosofi.

Vi skal derfor nå se at Foucault søker en moderne restaurering av *bios theoretikos* eller *vita contemplativa*. Vi skal se at også han tar utgangspunkt i prosessen mot Sokrates og atskillelsen av politikk og filosofi. Men Foucault søker etter en ny begrunnelse av *vita contemplativa* i en praksis han finner skjult mellom platonismen og kristendommen, nemlig hellenismens selvpraksiser. Foucaults revitalisering av *vita contemplativa* har derfor ikke bare en rent antikvarisk, filologisk eller historisk betydning. Foucault griper tilbake til hellenismen fordi glemte tradisjoner kan gjøre oss bedre rustet til å forstå, og dermed motstå, moderne makt og kontroll. Det er derfor ikke et «ganske annet» tema Foucault går fra mellom *The Birth of Biopolitics* (1978) og *The Hermeneutics of the Subject* (1982), som Utaker hevder. Det er en naturlig kontinuitet mellom dem. Som Foucault (referert i McGushin, 2007, s. xv) hevder selv: «However, it is perhaps an urgent, fundamental, and politically indispensable task, that of constituting an ethic of the self, if it is true that after all there is no other point [...] of resistance to political power than in the relation of the self to itself.»

Det er velkjent at normalindividet er målet til moderne disiplin for Foucault, og at det er subjektiviteten som er disiplinens hovedsete. Fra Nietzsche arvet også Foucault (1977) innsikten i at patologier i samfunnet vårt kan bedre motstås om man kjenner deres utspring eller genealogi. Det Foucault så i vårt samfunn – og som kulminerer i forelesningsrekkene om nyliberalismen – er en type kontroll som innskriver seg i selve subjektets væren, eller som retter seg mot sjelen (McGushin, 2007, s. xvii–xviii). Foucault vil dermed forklare fremveksten av teknisk vitenskap som en prosess der disiplin og produksjon har smeltet sammen, en prosess som kulminerer med den nyliberale styringsmentalitet. Foucault søker derfor mot antikken og det filosofiske liv som *vita contemplativa* fordi han leter etter våpen mot et samfunn hvis kontroll er i ferd med å bli total.

Men siden sjelen er kontrollens sete, er dette også nettopp stedet der motstand og frigjøring kan finne sted. Faktisk er det Foucaults ærend å vise nettopp hvordan filosofi forstått som en *askesis* kan begynne som noe progressivt og håpefullt, men deretter gå over i disiplin eller kontroll. Som McGushin (2007, s. 17) skriver: «Once these solutions are

¹⁹¹ For spesifikt *pedagogiske* lesninger av Foucault eller feltet Foucault og utdanning, se bl.a. Popkewitz & Brennan (1998), Biesta (1998), Peters (2003), Jardine (2005), Peters, Besley & Olssen, (red.) (2009), Ball (2012) og Ball & Olmedo (2013).

detached from their source in a problematization they become frozen into rigid forms, they become the very structure of the ordinary, the familiar, the given – they become the basis for future problematization.» For at filosofien atter skal bli et frigjørende prosjekt, ønsker derfor Foucault å revitalisere filosofi som en *askesis*.

Filosofi som *askesis*

Det er et av hovedanliggende i Foucaults forelesninger ved *Collège de France* i perioden 1982–84 å betrakte filosofi først og fremst som en *askesis*. Vi finner imidlertid en formulering av denne tanken og begrepet *askesis* tidligere i hans forfatterskap. I det andre bindet av *Seksualitetens historie* (2001b) leser vi:

Det finnes alltid noe latterlig i den filosofiske diskursen når den fra utsiden vil befale andre, fortelle dem hvor sannheten finnes og hvordan man finner den, eller når den i naiv positivitet påtar seg å opprette en domstol for dem. Men det er dens rett å utforske det som i dens egen tenkning kan forandres ved hjelp av den øvelse den gjør med en viten som er fremmed for den. 'Forsøket' – som man må forstå som forandrende selvutprøving i sannhetsspillet, og ikke som forenkende tilegnelse av andre for kommunikasjonsformål – er filosofiens levende kropp, i det minste hvis filosofien fremdeles er hva den engang var, det vil si 'askese', selvøvelse i tenkningen (Foucault, 2001b, s. 13–14).¹⁹²

Allerede her finner vi Foucaults oppfatning at antikkens filosofi kan betraktes som et forsøk på å praktisere et kompleks han kaller «omsorgen for seg selv» (fr. *le souci de soi*, gr. *epimeleia heautou*). I forelesningsrekkene ved *Collège de France* vi skal ta for oss, blir imidlertid ikke den filosofiske *askesis* eller omsorgen for seg selv brukt som innfallsvinkel til å forklare seksualiteten, men løsriver seg og blir et selvstendig begrep som betegner antikkens filosofi som sådan.

Ifølge Foucault hadde ikke begrepet *askesis* i antikken de negative konnotasjonene vi knytter til ordet i dag (McGushin, 2007, s. xiii). På gresk betyr *ἄσκησις* simpelthen «anstrengelse», og hadde ikke den nedsettende betydning eller betydning av verdensfornektelse den fikk i kristendommen senere (McGushin, 2007, s. xiii). *Askesis* er opprinnelig et begrep fra idrettens område, der begrepet betegner de øvelsene atleten gjennomfører for å kunne konkurrere i sin idrett (Berg, 2003). Det ligger også tett opptil

¹⁹² Det er McGushin som har gjort meg oppmerksom på denne passasjen i *Seksualitetens historie*.

μελέτη (*melete*), som før øvrig er verbstammen til ἐπιμέλεια (*epimeleia*), som gikk over til det latinske *meditari*, som er blitt vårt begrep om «meditasjon» (Foucault, 2005, s. 356).

Vi husker fra kapittel 2 at filosofiens siktemål for Platon var hva han betegnet som *σωτηρία* (*soteria*), «frelse». Foucault (2005) knytter an til dette momentet ved antikkens filosofi når han hevder at antikkens filosofi først og fremst besto av en sannhetsproblematikk som er ganske annerledes enn vårt moderne begrep om sannhet. I det innledende kapitlet av avhandlingen nevnte vi at den filosofiske aktivitet i antikken var knyttet til hva Foucault (2005, s. 15) betegner som *spiritualité*. Ifølge Foucault har denne virksomheten tre kjennetegn:

a) Subjektets umiddelbare posisjon er å være i *usannheten*. Som Foucault (2005, s. 15) skriver selv: «[Spirituality] holds that it is necessary that the subject modify itself, transform itself, displace itself, that it must become, in a certain measure and up to a certain point, other than itself in order to have the right access to truth.»

b) Dette krever at subjektet må gjøre visse anstrengelser eller øvelser (*askesis*) for å kunne *omvende* seg til sannheten (jf. Platons ἐπιστροφή (*epistrofe*) tatt opp i kapittel 2). Som Foucault sier videre: «[...] [T]here can be no truth without a conversion or without a transformation of the subject» (Foucault, 2005, s. 15). Interessant nok bruker Foucault betegnelsen *psychagogi* om dette.

c) Sannheten man søker å oppnå, er noe mer enn faktakorrespondanse eller riktighet. Den er nettopp knyttet til *frelse* (*salvation*). Sannhet kjennetegnes derfor av at den «[...] enlightens the subject; the truth is that which gives beatitude to the subject, the truth gives the subject tranquility of soul» (Foucault, 2005, s. 16).

Vi så i kapittel 2 at denne oppfatningen av sannhet som *spiritualité* går for Foucault som en rød tråd gjennom historien frem til den tyske idealisme, og at også Nietzsche, Husserl og Heidegger kan sies å videreføre den. Det er derfor en oppfatning av sannhet som derfor ligger ganske langt unna vår moderne oppfatning av sannhet som upersonlig «kunnskap», ved at den må knyttes til en helt særegen *livsførsel* for å kunne virkeliggjøres. Ifølge McGushin (2007, s. 40) er nettopp dette

[...] one of the main themes of Foucault's lectures in 1984 at the *Collège* – the notion of the *bios philosophicos*, the philosophical life, as the true life, *alethes bios*, is connected to the idea that the true life is a life *other* than the normal, predominant form of life.

Foucault (2005, s. 189) nevner eksplisitt at han har arvet denne sannhetsproblematikken fra Heidegger¹⁹³ og hans oppfatning av sannhet som *aletheia*. Heidegger (1988) ville jo som kjent bort fra en tradisjonell oppfatning av sannhet som korrespondanse mellom utsagn og verden, der nettopp mennesket står i sentrum som forvalter av sannheten. Det greske *ἀλήθεια* betyr nettopp som kjent «avdekkethet» (Heidegger: *Entborgenheit*) eller «utislørthet» (*Unverborgenheit*), og betegner det motsatte av *lethe*¹⁹⁴ eller «tilslørthet» eller «tildekkethet» (Heidegger, 1988).

Det er som kjent i forelesningen *Vom Wesen der Wahrheit* (1988) at Heidegger på den mest fyllestgjørende måte tar opp dette begrepet. Her leser Heidegger Platons hulelignelse som en beretning om *aletheia*, der filosofen gjennomgår en suksessiv oppstigning til lyset. Ifølge Heidegger er Platon her inne på en mer opprinnelig oppfatning av *paideia*, der en retter oppmerksomheten mot den åpningen eller «lysningsen» som er en forutsetning for at det værende i det hele tatt kan vise seg som det værende. Dette krever en innstilling hvor en verken er et aktivt dømmende subjekt eller en passiv mottaker av noe gitt, hva Heidegger i andre skrifter har betegnet som *Gelassenheit* (Heidegger, 1959). Platon må bruke en lignelse for å uttrykke dette, fordi det essensielle ved filosofi er, nettopp som vi har vært inne på, noe som ikke egentlig kan ikles ord (*das Unsagbare*), men som likevel angår oss på den mest fundamentale måte. Som Heidegger (1988, s. 12–13) sier selv:

[D]as Wort für Wahrheit, ἀ-λήθεια, [ist] kein Wort für irgendein beliebiges und gleichgültiges Ding, sondern ein Wort für das, was der Mensch im Grunde seines Wesens will und sucht, ein Wort demnach für etwas Erstes und Letztes. [...] Was wird den von den Griechen ἀληθές (unverborgen, wahr) genannt? Nicht die Aussage, nicht der Satz und nicht die Erkenntnis, sondern das Seiende selbst, das Ganze von Natur, Menschenwerk und Wirken des Gottes.

Aletheia som en hendelse krever derfor *bios theoretikos*, siden en søken etter denne type sannhet nettopp krever en sti som med Parmenides' ord «ligger utenfor den vanlige

¹⁹³ «[...] there have not been that many people who in the last years – I will say in the twentieth century – have posed the question of truth. Not that many people have posed the question: What is involved in the case of the subject and the truth? And: What is the relationship of the subject to the truth? What is the subject of truth, what is the subject who speaks the truth, etcetera? As far as I'm concerned, I see only two. I see only Heidegger and Lacan. Personally, myself, you must have heard this, I have tried to reflect on all this from the side of Heidegger and starting from Heidegger» (Foucault, 2005, s. 189).

¹⁹⁴ Egentlig «glemsel» eller «drøm». Som kjent er Lethe en elv i den greske mytologi.

mennesker tar» (*ἀπ' ἀνθρώπων ἐκτὸς πάτου ἐστίν*) (Heidegger 1988, s. 14, min oversettelse) (se det innledende kapitlet).

Foucault utvikler imidlertid Heideggers sannhetsproblematikk ikke bare i en egen og selvstendig retning, men også i en retning som er mer fruktbar enn Heideggers. Heideggers forelesning *Vom Wesen der Wahrheit* ender i en blindgate der Heidegger må konstatere at den opprinnelige erfaring av *aletheia* er tapt, og at det moderne mennesket egentlig ikke kan gjøre annet enn å toe sine hender og håpe på at *aletheia* en gang kan bli mulig igjen. (En lignende holdning blir uttrykt gjennom hans svar i intervjuet med *Der Spiegel* i 1966,¹⁹⁵ der Heidegger hevder at «bare en gud kan redde oss», «Nur noch ein Gott kann uns retten»).

Der Heidegger finner sine idealer i en arkaisk, før-sokratisk og før-kritisk epoke – og som vi har sett i vår historiske gjennomgang: før skillet mellom filosofi og retorikk/politikk var et faktum – vil Foucault med sitt prosjekt søke tilbake til stoisismen slik den ble formulert i hellenismen (Foucault, 2005). Vi husker i kapittel 1 at ifølge Skjervheim oppdaget grekerne friheten, siden det var her at menneskets grunnleggende *refleksivitet* først ble formulert. Heidegger kan derfor anklages å stå for en slags *primitivisme* der man vil kortslutte moderne problemer om frihet, dannelse og mening ved å drømme om tilbakevendingen til en gullalder som eksisterte før disse problemene meldte seg.

Det betyr ikke at vi ikke kan trekke avgjørende innsikter fra Heidegger. Men vi velger Foucaults tilnærming siden det Foucault vil frem til med sitt prosjekt, er å grave opp en tredje vei som ligger mellom platonisme og kristendom (Foucault, 2005). Dette er to strømninger som ifølge ham har formet den vestlige tradisjon på en avgjørende måte (Foucault, 2005, s. 258). Denne tredje veien er stoisismen slik den i stor grad er formulert av Marcus Aurelius og Seneca. I sitt arbeid gjør Foucault to ting på en gang. Han setter opp en genealogi over moderne disiplin og kontroll *samtidig* som han formulerer et forsøk på å overvinne denne kontrollen. Foucaults utgangspunkt i denne henseende er begrepet *parrhesia*, «fri tale», som begynte som et politisk begrep, men som dreide om til å få en spirituell betydning i form av bekjennelse.

For å kunne gå inn på hva Foucault finner verdifullt i denne tredje veien, og dermed hans revitalisering av *vita contemplativa*, må vi gå inn på hvordan han problematiserer de to andre veiene, platonismen og kristendommen. For Foucault bygger moderne disiplin på en subjektets ontologi som har en lang forhistorie. Den er uløselig knyttet til Foucaults analyser

¹⁹⁵ Publisert først i *Der Spiegel* den 31.05.1976, etter Heideggers død.

av «omsorgen for seg selv» (*epimeleia heautou*), slik dette temaet først ble formulert av Platon, og deretter ble videreført av den kristne pastoralmakten. I likhet med Arendt mener Foucault at grunnlaget til den moderne subjektforståelsen startet allerede med prosessen mot Sokrates, men Foucault analyserer situasjonen gjennom andre begreper enn det Arendt gjør. For Foucault er prosessen mot Sokrates knyttet til fenomenet *parrhesia*: evnen til fri tale.

***Parrhesia*, omsorgen for seg selv og prosessen mot Sokrates**

I forelesningen *The Hermeneutics of the Subject* (2005) går Foucault inn på en analyse som minner svært om Arendts syn på politikken forfall i den athenske bystat. Det som er interessant for oss – og som gjør det bryet verd å ta for seg denne historien en gang til – er at der Arendt ser på fenomenet gjennom *vita activas* briller, ser Foucault det hele fra *vita contemplativas* perspektiv.

Ifølge Foucault (2010) oppsto den filosofiske praksisen han som nevnt kaller «omsorgen for seg selv» som en respons til et helt konkret problem i det athenske demokratiet etter Perikles' død. Vi kjenner denne historien godt siden vi har kretset rundt atskillelsen mellom *vita activa* og *vita contemplativa* i denne avhandlingen. Foucault (2010) deler oppfatningen at den athenske politikken hadde degenerert til en maktkamp om private interesser der sannheten ikke lenger ble knyttet til hva som var det beste for bystaten. Dette problemet har vi allerede vært inne på, og sett at det greske parlamentet ikke lenger var i stand til å føre en politisk diskurs der man fritt kunne tale sannheten (*parrhesia*).

Hva betyr så *παρρησία* (*parrhesia*)? Ifølge Berg (2003) betyr det «åpenhet i tale og handling». Vi kan si at *parrhesia* betegner en form for talefrihet som både innebærer en viss innstilling hos det talende subjekt og at omgivelsene tillater denne åpenheten. Foucault (2010, s. 43) går inn på begrepets opprinnelige etymologi, som er «å si alt». Dette har både en negativ valør, i form av en tøylesløshet der man ikke er i stand til å holde noe tilbake, og en positiv valør, der man våger å si sannheten (McGushin, 2007, s. 6). Som Foucault (referert i McGushin, 2007, s. 7) selv sier:

In *parrhesia*, the speaker uses his freedom and chooses frankness instead of persuasion, truth instead of falsehood or silence, the risk of death instead of life and security, criticism instead of flattery, and moral duty instead of self-interest and moral apathy.

Dette fremhever også McGushin (2007, s. 7) hos Foucault:

One speaks one's mind in a situation where the stakes are high. The speaker must have the courage to accept the consequences of speaking and the listener must have the courage to hear the truth, which is painful. [...] [T]he parrhesiast in a way attaches his signature to the truth that he speaks, he binds himself to it [...] In frankness, one exposes oneself or reveal one's self.

Likheten til Arendt er her slående, der hun vektlegger motet som politikken kardinaldyd og selvavsløringen i den politiske tale (jf. kapittel 3). *Parrhesia* var altså i starten et rent *politisk* begrep, som deretter ifølge Foucault (2010) skulle få en etisk eller spirituell betydning. *Parrhesia* var både et privilegium, en rettighet og en plikt for den athenske byborger (McGushin, 2007, s. 23). I likhet med Arendt fastholder Foucault at i den perikleiske gullalder skapte den politiske *agon* et fremtredelsesrom der talerens dypeste anliggender sammenfalt med hva som var det sanne og gode for bystaten som en helhet. Ifølge Foucault er Perikles' karakterfasthet – hva den retoriske tradisjon ville kalt hans *ethos* – talende for bystaten som en helhet, siden hans meninger ikke vingler eller ser seg nervøst til siden for støtte, men står klippefast ved det som er det beste for bystaten.¹⁹⁶

Parrhesia ble dermed betegnende for selve skillet mellom den frie borger og slaven (McGushin, 2007, s. 23). Slaven var nettopp kjenntegnet av en manglende evne til å tale fritt, enten ved manglende tilgang til offentligheten eller ved ikke å ha sine meningers mot. Vi ser også her en interessant forbindelse til Arendt ikke bare når det gjelder forbindelsen mellom mot og politisk frihet, men også ved at en manglende evne til å tilkjenne seg selv gjennom tale innebærer en form for ufrihet.

Hva var det så som gikk galt i den athenske bystaten, ifølge Foucault? Etter at det ble innført demokratiske reformer i det sjette og femte århundre f.kr. var det ikke lenger bare aristokratiet som kunne tale og ha innflytelse i parlamentet (McGushin, 2007, s. 15).¹⁹⁷ Etter at Perikles var borte, oppsto det et vakuum og en rådvillhet angående hvem som skulle tale, og hvem man skulle høre på, siden alle borgere nå kunne tale, uavhengig av deres *ethos*, rang og familiebakgrunn (McGushin, 2007, s. 15). Foucault kommer her tett opptil Platons kritikk av demokratiet som et «stort og kraftigt dyr» (*θρέμματος μεγάλου και ισχυροῦ*) (se kapittel 2) der den politiske diskursen hadde forfalt til feighet og smiger:

¹⁹⁶ Om Perikles' betydning for Foucaults forståelse av *parrhesia* som et politisk begrep, se Foucault (2010, s. 174–184).

¹⁹⁷ Jeg tar ikke her stilling til om Foucaults historiske og politiske analyser holder vann. Jeg skal her legge frem Foucaults posisjon, ikke ta for meg den athenske bystatens historie.

In Plato's problematization of parrhesia, the democratic assembly cannot speak or hear the truth because the individuals who gather there do not structure their lives according to the presence of rational discourses, the *logoi*, in their souls. For political life to fulfill its function, which is to let truth emerge [...] the individuals who engage in politics must first allow truth to emerge in their souls and in their lives (McGushin, s. 30).

Men siden den politiske sfære er avstengt for *parrhesia*, er det nå mot *selvforholdet* filosofien må rette sine praksiser ved å redefinere *parrhesia* som et *etisk* begrep ([...] philosophical practice will constitute itself as a new form of ethical parrhesia) (McGushin, 2007, s. 30).

Som vi har vært inne på tidligere, er det nettopp filosofien som skal reparere det ødelagte selvforholdet politikken en gang ga og krevde. Dette filosofiske selvforholdet isoleres dermed og trer frem som et autonomt fenomen, når det ikke lenger er forbundet til en politisk realitet. Med dette er Platons særegne oppfatning av *vita contemplativa* født, der man må trekke seg bort fra samfunnet for å redde det. Det er på bakgrunn av denne atskillelsen av «omsorgen for byen» og «omsorgen for seg selv» at Sokrates' forsvarstale og Sokrates' skjebne i det hele tatt gir mening for Foucault:

It is through the risk of death that Socrates is able to appropriate his own existence as a work and a freedom. [...] Out of care for himself he evades this scene and enacts his own drama of truth (McGushin, 2007, s. 61).

[...] The form of philosophical life and language that Socrates and Plato invented served to 'desubjectify' the political, ethical subject. They strove to detach the subject from its experience of itself, to disconnect it from the forms of control it had incorporated through the work of the 'general opinion' and discourse of rhetoric (McGushin, 2007, s. 44).

I en kultur der det politiske og og dramatiske var så tett sammenvevd som i den athenske bystat (se kapittel 2), ble prosessen mot Sokrates forstått analogt med et tragediestykke som utspilte seg i levende live (Colaiaco, 2001). Men i motsetning til tragedienes tradisjonelle struktur – der det tragiske plottet er drevet frem av en kollisjon mellom for eksempel gjensidig utelukkende verdisystemer (som for eksempel i Sofokles' tragedie *Antigone*) – kan vi kanskje si at det sokratiske drama er drevet frem av den forpliktelsen Sokrates har til *seg selv* (Foucault, 2005). For Foucault representerer denne selvforpliktelsen en ny form for frihet for Sokrates og Platon, ved at subjektet løsriver seg og finner en ny form for diskurs utenfor politikken. Men med dette kom en ny og radikal forståelse av hva et *selv* i det hele tatt er – en selvets ontologi som til slutt får et liv på egen hånd – og som siden har farget vestlig subjektivitet. Foucault (2005) betegner dette som et skifte fra *epimeleia heautou* («omsorg for

seg selv») til *gnothi seauton* («kjenn deg selv»). Det markerer starten på at både tilgangen til sannheten og ens selvforhold er mediert av *kunnskap (connaissance)* (se spesielt Foucault, 2005, s. 3–14).

Fra «omsorg for seg selv» (*epimeleia heautou*) til «kjenn deg selv» (*gnothi seauton*)

Det er ikke bare Foucault (2005) (2010) som har tatt opp den nye oppfatningen av selvet eller sjelen som kom med Sokrates og Platon.¹⁹⁸ Det fruktbare med Foucaults genealogiske blikk er imidlertid at han får frem hvordan oppfatninger av subjektivitet og sannhet – og forholdet mellom disse – ble formet av et ganske annet begrepsapparat og andre praksiser enn hva vi tar som en selvfølge i dag.

Den aller største forskjellen mellom den antikke og den moderne oppfatningen av selvet eller subjektet, er at antikkens subjekt ble konstituert av hva Foucault kaller *pragmatisk* kunnskap fremfor *teoretisk* kunnskap (McGushin, 2007, s. 32). Selvet eller subjektet i antikken var ikke en enhetlig substans eller essens, men et aggregat av aktiviteter som ikke har noen sammenbindende substans eller hviler på et substrat.¹⁹⁹ Vi har sett at begrepet *epimeleia* betyr «øvelse» og opprinnelig stammer fra gymnastiske eller militære øvelser som utøves kontinuerlig i et treningsprogram. Vi har også sett at begrepet senere ble utvidet fra fysisk trening til også å gjelde mentale øvelser. Disse øvelsene man utførte på selvet, ble legitimert *pragmatisk*, ikke ontologisk. Som McGushin (2007, s. 35) sier det, var de «areas in need of work, as questions calling for answers. There was no general ontology of something like a self whose meaning supported the various regions and whose structure provided them with a unitary moral foundation or task». Av denne grunn er «omsorgen for seg selv» mer opprinnelig enn «kjenn deg selv» for Foucault. «Kjenn deg selv» (*γνώθι σεαυτόν*), slik vi

¹⁹⁸ Se også Abram (1997) og Torjussen (2011b). Også Havelock (1982), Havelock (1986) og Ong (2013) er inne på denne tematikken og hvordan det nye synet på selvet forholder seg til overgangen fra en muntlig til en skriftlig kultur.

¹⁹⁹ Her er det interessante paralleller mellom Foucault og Bruno Snells analyser av den homeriske oppfatningen av selvet og kroppen. Ifølge Snell (1982) finner vi i Iliaden eller Odysseen ikke noe begrep om kroppen som helhet eller enhet. En kropp er rett og slett et aggregat av legemsdeler eller funksjoner. Det finnes derfor ikke «følelser» eller et enhetlig indre sjelsliv forankret i et samlende subjekt.

finner det hos Sokrates og Platon, innebærer at det finnes en enhetlig, samlet og selvidentisk ontologisk substans man i det hele tatt kan ha kunnskap om.

Som vi har vært inne på tidligere i denne avhandlingen, så feilet det platonske prosjektet (se kapittel 2). Dette gjorde at platonismen forlot det konkrete historiske og politiske problemet den skulle løse, og ble en selvstendig filosofisk retning. Rent *idéhistorisk* kjenner vi godt platonismen som en objektiv idealisme som betoner ideenes totale uavhengighet av det erkjennende subjekt, altså en idélære om det hinsidige. Foucault (2005) fremhever denne likheten og kontinuitet mellom platonismen og kristendommen, og gjør oss oppmerksomme på at den ontologien om selvet som platonismen formulerte, var meget godt tilpasset kristendommens lære.²⁰⁰ Det er nettopp denne tette forbindelsen mellom disse to som gjør at det korte intermesso som Foucault interesserer seg for, er vanskelig å oppdage. Grunnen til at Foucault finner denne perioden så interessant, er at det er først nå – etter Platon – at *vita contemplativa* har nådd en slik grad av autonomi at det kan få relevans for den moderne verden, men at det samtidig – før kristendommen – ennå ikke har gått over til å bli eksaminasjon og disiplin ved å betegne et indre eller sjelelig rom.

Begrepet *psychagogi* spiller en sentral rolle for Foucault i dette prosjektet med å grave frem denne luken mellom platonismen og kristendommen. Både i den før-platonske bystaten og i den platonske og sokratiske modellen sammenfalt nemlig *psychagogi* med oppdragelse i den forstand at «the moment of parrhesia and care of the self – the kairós – is [...] located at the threshold of political subjectivity, 'manhood'» (McGushin, 2007, s. 105). Som Foucault (2005, s. 75) sier selv: «[...] Socrates and Plato directly linked the care of the self to the question of pedagogy. Concern about the self is needed because education is inadequate.»

Interessant nok bruker Foucault (2005, s. 75) betegnelsen «pedagogy» om oppdragelsen. Det må imidlertid her presiseres at Foucault forstår pedagogikk som oppdragelse eller oppdragelseskunst, og ikke i den moderne forstand som kom etter opplysningstiden (se Blankertz, 1982). Det kan derfor virke som om Foucault mener at filosofien som sådan oppsto av en utilstrekkelig oppdragelse (eller en utilstrekkelig pedagogikk). Følgende passasje taler for dette: «The criticism that Athenian education could not ensure the passage from adolescence to adulthood, that it could not ensure and codify this

²⁰⁰ På mange måter kommer Foucault her tett opptil Nietzsches oppfatning av kristendom som en slags «platonisme for folket» (Nietzsche, 1967–1977, Bd. 5, s. 12), siden det nettopp er vektleggingen av det hinsidige som binder dem sammen.

entry into adult life, seems to me to be a constant feature of Greek philosophy» (Foucault, 2005, s. 87).

Selv om Sokrates og Platon oppretter en ny diskurs om selvet ved å dreie «omsorgen for seg selv» (*epimeleia heautou*) til «kjenn deg selv» (*gnothi seauton*), er det likevel slik at dette teoretiske livet Platon beskriver, ble lansert *ad hoc* for å redde politikken (McGushin, 2007, s. 133). Det hadde med andre ord ikke en stor nok grad av autonomi til å kunne eksistere uavhengig av Platons *politiske* prosjekt. Som vi leser hos McGushin (2007, s. 133):

For Socrates and Plato, the care of the self culminates in a just, happy, and true political life; one saves oneself *in order* to fulfill one's freedom in the political sphere by governing and saving the others, and by saving and preserving the polis; one's ownmost project and destiny is unified with the project of the polis [...].

I hellenismen skulle imidlertid *psychagogi* og pedagogikk – slik Foucault (2005) forstår begrepene – skille lag. Det som før var en forening av pedagogikk og *psychagogi*, blir nå løsrivet som en selvstendig «livskunst» (*techne tou biou*) hvis eksistens ikke lenger er underordnet politikken. Med dette blir også omsorgen for seg selv et prosjekt som strekker seg ut til hele livsløpet (Foucault, 2005, s. 86). Foucault sier ingenting om dette, men det er interessant å bemerke at nettopp i hellenismen blir også begrepet *paideia* utvidet til å gjelde hele livsløpet, og ikke bare utviklingen fra barn til voksen (Marrou, 1956, s. 99).²⁰¹ Dette er jo en forutsetning for at Cicero i det hele tatt kan oversette *παιδεία* med *humanitas* (Cic. *Orat.*).

Hellenismens praksiser, forstått som *techne tou biou*, betegner derfor for Foucault en livsførsel som kan studeres og imiteres i sin egen rett. Med dette opphører nå disse praksisene å bli beskrevet utelukkende gjennom en *pedagogisk* diskurs, og blir i større grad forstått gjennom medisinske metaforer (Foucault, 2005, s. 388). Og der dette selvforholdet før var et middel underordnet politikken, er det nå politikken som blir et middel underordnet dette selvforholdet.²⁰²

²⁰¹ Som Marrou (1956, s. 99) skriver: «*Παιδεία* is here no longer the technique by which the child – *παῖς* – is equipped and made ready early in life for the job of becoming a man; by a remarkable extension of meaning – *αὐζήσις* – the same word, in Hellenistic Greek – is made to denote the results of this educational effort, pursued beyond the years of schooling and lasting throughout the whole of life, to realize ever more perfectly the human ideal. *Παιδεία* (or *παιδευσίς*) comes to signify 'culture' [...] something perfected.»

²⁰² «In Hellenistic and Roman thought, on the other hand, the care and salvation of oneself is the *telos*. Political life is not abandoned, but it is absorbed within this originally supplementary, external work on the self» (McGushin, 2007, s. 133).

Vi skal også se at siden hellenismen som en tredje vei ennå ikke er blitt den kristne inderlighet som avviser verden, er det nettopp via omfattende studier *både* av menneskenes verden og naturen at dette selvforholdet kan etableres. Siden vi er interessert i å bruke Foucaults tilbakevending til hellenismens tredje vei som en bakgrunn for en moderne utforming av *vita contemplativa*, er det av denne grunn verd å bruke litt tid på hva denne tredje veien innebærer.

Hellenismens tredje vei – Seneca og Marcus Aurelius

Foucault berører en rekke personer og tradisjoner fra antikken i sine forelesninger. Han legger imidlertid særlig vekt på stoicismen slik den er formulert av Seneca og Marcus Aurelius (Foucault, 2005). Felles for dem begge er at de betrakter studier av naturen som både en *desubjektiviseringsprosess*, der man detasjerer seg fra seg selv, og en *subjektiveringsprosess*, der man danner seg selv som et fritt subjekt (Gushin, 2007, s. 136). Foucault skiller mellom to tilnæringer han kaller *symmetriske inversjoner* av hverandre: Senecas *vue plongeante* (et nedadskuende blick etter en oppstigning til et kosmisk perspektiv) og Marcus Aurelius' *vue infinitesmale* (et minutiøst fokus på de minste detaljer) (Foucault, 2005, s. 271–285 og s. 289–308). Siden disse stoikerne utgjør en sentral del i Foucaults revitalisering av *vita contemplativa*, skal vi se litt nærmere på disse to.

Senecas vue plongeante

I Senecas utforming av *artes liberales* finner vi en todeling i hans forståelse av filosofi, nemlig i studier av mennesket (*ad homines spectat*) og studier av gudene eller det guddommelige gjennom naturstudier (*ad deos spectat*) (Foucault, 2005, s. 274). Der studiet av mennesket gjør at vi kan finne oss til rette og vite beskjed om verden ved å forberede oss til handling (*quid agendum in terris*, bokstavelig talt: «hva vi må gjøre på jorden»), omhandler naturstudiene det som foregår på himmelen (*quid agatur in caelo*) (Foucault, 2005, s. 274). For Seneca er det en rangordning mellom disse, der studiet av mennesket trenger studiene av det guddommelige i naturen for å bli fullbrakt (Foucault, 2005, s. 274). I motsetning til studiene av menneskenes verden gir ikke naturstudier oss «kunnskap» i en tradisjonell forstand (Foucault, 2005, s. 274–275). Studiene har snarere som mål å frigjøre oss fra vår

opprinnelige posisjon i den daglige livsverden, hvor vi oppfatter oss selv som verdens sentrum som aktive deltakere, ved å oppnå et perspektiv der man overskuer verden i sin totalitet.²⁰³

Vi har sett at Hadot (1995) gir en fremstilling av «det opphøyede perspektiv» og viser at det er et sentralt tema ikke bare i antikkens filosofi, men også at *artes liberales*-tradisjonen fra hellenismen og inn i middelalderen adopterte dette temaet for å beskrive sine studier (se innledningen og kapittel 2). Det «opp høyde perspektiv» er også et viktig tema i Senecas *Naturales quaestiones*. På overflaten kan verket se ut som proto-vitenskapelige undersøkelser av meteorer, regnbuer, torden og vind, ispedd noen etiske anekdoter her og der. Men som Foucault (2005) avslører, er hensikten med verket imidlertid å vise at disse naturstudiene er *øvelser* som skal gi et endret perspektiv på verden: en oppstigning nettopp til et slikt kosmisk synspunkt som Hadot beskriver.

Til tross for Senecas rangordning av studiene, er kunnskap om menneskenes anliggender og kunnskap om naturen tett knyttet til hverandre. Det er nemlig naturens perspektiv som er i stand til å virkelig avsløre sannheten om oss selv (Foucault, 2005, s. 274). Naturstudiene er i stand til å flytte eller bevege oss *in consortium Dei*: til det høyeste punkt i universet (*altum*), hvor vi et øyeblikk er i stand til å se verden fra den guddommelige naturs perspektiv (Foucault, 2005, s. 275).

Som Foucault (2005, s. 277–285) påpeker videre: Når vi så har omsluttet hele verden (*mundum totum circuire*) og ser ned fra planetenes kretsløp (*terrarum orbem superne despiciens*), åpner naturen sine hemmeligheter for oss ved at vi ser hvor små vi er, og lærer oss hvor fånyttede og irrelevant selv de største menneskelige bragder og vidundre er. Fra dette perspektivet innser vi også at alt som foregår på himmelen i sin vakre majestet, er uløselig knyttet til alt som foregår på jorden, til sykdom, løgn, tåpeligheter, død og lidelse.²⁰⁴ Dette er jo som kjent kjernen i stoicismen: Det guddommelige er i alt, menneskets fornuft og verdensfornuften er ikke forskjellige, slik at det gjelder å leve i overensstemmelse med naturen (*ὁμολογουμένως τῇ φύσει*) (*homologoumenos te fysei*).²⁰⁵

²⁰³ Se også Williams (2012) for en undersøkelse av hva han kaller «the cosmic viewpoint» hos Seneca.

²⁰⁴ Som Foucault (2005, s. 264–265) skriver: «What actually is there to wish for when our eyes return to earth from the sight of celestial bodies, and find only shadows, as when one passes from a clear sun to the dark night of dungeons?»

²⁰⁵ For en orientering om stoicismen, se Hadot (1998) og Arrianus (2010).

Vi ser her at Senecas naturstudier er øvelser i å innta en *tilskuerposisjon* til verden ved å betrakte den utenfra, nettopp for å kunne oppnå hva Gadamer (2012, s. 496) kaller den «ekte form for deltakelse», som utgjorde «den høyeste formen for menneskelig væren», slik han beskrev antikkens *theoria*. Også (Williams 2012, s. 4) understreker dette poenget: «The *Natural Questions* is not so much about the natural world as an active form of engagement with nature» (uthevelse i original).

Senecas tenkning skriver seg helt tydelig inn i tradisjonen til *enkyklios paideia* og *artes liberales* som vi tegnet opp i kapittel 2, med dens vektlegging av det encyklopediske og propedeutiske. I denne henseende gir Seneca en tilsynelatende dyptborende kritikk av de syv frie kunster slik de forelå i hans samtid (Gwynn, 1926). Men ser vi nærmere etter, ønsker Seneca imidlertid med sin kritikk å *gjenreise* de syv frie kunsters sanne potensial (Gwynn, 1926, s. 179). Seneca skiller derfor mellom de «sanne frie kunster» og «kunstene for barn» (*pueriles*), som nettopp er de syv frie kunster slik de forelå i hans samtid (Gwynn, 1926, s. 178). Også for Seneca er de faglige grenser i studier kun redskaper som *forbereder* til de virkelige studier. Som Gwynn (1926, s. 178) hevder: «Then why do we teach our children the liberal arts? Not because they can give virtue, but because they *prepare* the mind to receive virtue. [...] Our duty is not to study them, but to *have* studied them» (min uthevelse). Også denne oppfatningen at sannheten kan gi frelse (*soteria*), er til stede hos Seneca. I *De Consolatione* skriver han for eksempel om *artes liberales*: «They will heal your wound, they will pluck care from your heart, as they do for all who fly to them from misfortune» (Seneca referert i Gwynn, 1926, s. 179).

For Foucault (2005, s. 283) betegner Senecas *vue plongeante* «one of the most fundamental forms of spiritual experience found in Western culture». Siden studiene retter seg mot denne erfaringen, blir siktemålet med dem derfor også presentert i form av bilder, metaforer eller myter (Foucault, 2005, s. 284). Senecas naturstudier skiller seg imidlertid fra både den platonske tradisjonen og den kristne som skulle komme etterpå. Seneca retter ikke oppmerksomheten mot noe som ligger *utenfor* det sanselige, og som bare kan erkjennes av intellektet, slik vi finner det i *Faidros*.²⁰⁶ Foucault (2005, s. 284) mener Senecas prosjekt betegner «a different kind of *experience* or, if you like, a different kind of *myth*» (mine uthevelser). Senecas kosmiske perspektiv handler heller ikke om selvutslettelse, ifølge

²⁰⁶ Som Foucault (2005, s. 282) hevder: «There is no question here (dvs. hos Seneca), as in Plato's Phaedrus, of raising our sights as high as possible to the super-terrestrial.»

Foucault (2005, s. 211–21), slik den kristne mystikken beskriver selvet som taper seg selv og smelter sammen med Gud som hos Meister Eckhart, eller at subjektet vender seg innover og gransker sjelen for å kjenne seg selv. Senecas tilnærming er for Foucault (2005, s. 279) en *contemplatio sui* der objektet for kontemplasjon slett ikke er noe transcendent eller metafysisk, men subjektet i sin daglige omgang med verden *slik en guddommelig tilskuer ville ha betraktet det*. Det er et perspektiv *sub specie aeternitatis*.²⁰⁷

Marcus Aurelius' *vue infinitesmale*

Hos Marcus Aurelius finner Foucault (2005) det samme *formålet* som hos Seneca, bare at Marcus Aurelius begynner i stikk motsatt ende med sine studier:

The figure in Marcus Aurelius defines a movement of the subject who, starting from the point he occupies in the world, plunges into this world, or at any rate studies this world, down to its smallest details, as if to focus the gaze of a nearsighted person onto the finest grain of things (Foucault, 2005, s. 290).

Hos Marcus Aurelius er det sentrale en form for årvåkenhet (*vigilance*) og selvovervåking der man retter oppmerksomheten mot bilder og representasjoner i sine tankerekker (Foucault, 2005, s. 289–308). I likhet med Senecas *vue plongeante* er også Marcus Aurelius tilnærming kontemplativ eller rettet mot en tilskuerposisjon, siden den trener ens evne til å *se (blepein)*. Som Foucault (2005, s. 295) skriver: «Looking closely, contemplating well, fixing your eyes on, acting so that nothing escapes you, neither the object in its singularity, freed from its surroundings, naked, [nor] in its totality and its particular elements.» Øvelsen består i å forsøke å beskrive og å definere hvert objekt som presenterer seg for sinnet, for å kunne erkjenne det som det virkelig er i dets nakenhet (*gymnos*) og i sin helhet, for dermed å kunne sette tingens sanne verdi (Foucault, 2005, s. 294).²⁰⁸ Som McGushin (2007, s. 143) skriver: «By working on these representations, by cutting them in order to achieve the objectivity of

²⁰⁷ Se Erikson (2005, s. 104) for en gjennomgang av Senecas syn på evigheten.

²⁰⁸ Foucault (2005, s. 294) kaller dette faktisk en *eidetisk meditasjon*; han mener altså at «we must grasp the object as it is represented: *gumnon*, that is to say, naked without anything else, shorn of everything that could conceal and surround it». Ifølge McGushin (2007) ligger Foucault med dette tett opp til Husserl og den fenomenologiske metode. Som McGushin (2007, s. 141) skriver: «[This] shows Foucault's debt to Husserl as well as the way he transforms phenomenology from a theoretical into a spiritual activity.»

the object, their power is dispelled.» Målet med denne praksisen er ifølge Foucault å *frigjøre* subjektet fra sine bindinger til ureflekterte forestillinger og begjær.

Marcus Aurelius gir en analogi om hvordan vi på en umiddelbar måte lar oss overvelde av musikk når vi hører den (McGushin, 2007, s. 143). Men hvis vi deler opp musikken i de punktuelle tonene som utgjør den, innser vi at hvert lydsegment – betraktet nakent og isolert – mister sin verdi, og dermed sin makt over oss (McGushin, 2007, s. 143–144). Dette gjelder også øyeblikkene vi gjennomlever i livet. De er i seg selv et intet, en ren tilstedeværelse, diskontinuerte og spredte. I denne erfaringen av intet skjer det imidlertid et omslag, der subjektet i denne rene tilstedeværelsen blir bevisst seg selv som en evig tilstedeværelse (*eternal presence*) (McGushin, 2007, s. 144).²⁰⁹ Aurelius har også en analogi hvor han betrakter seksualakten i rent fysiologiske og materialistiske termer som en øvelse i å befri seg sine seksuelle drifters makt over ham.²¹⁰

Det som er interessant med disse analogiene – og som berører Habermas' påstand om forbindelsen mellom *theoria* og positivismen – er at disse analogiene hos Marcus Aurelius sammenfaller nettopp med hvordan positivismen betrakter verden, nemlig i et fysikalsk og teknisk språk. Men positivismen betrakter dette feilaktig som en *utgangsposisjon*, ikke som en sekundær posisjon man må anstrenge eller bestrebe seg på å oppnå. For å betrakte det seksuelle i rent fysiologiske termer uten å la seg rive med eller å redusere musikk til punktuelle bestanddeler (jf. vår analogi med musikkforvalterne som betrakter notesystemer som selvsendige størrelser løst fra musikken) er et perspektiv man må *trene* seg opp til. Selv om Seneca og Marcus Aurelius har forskjellige teknikker som gir oss forskjellige beskrivelser av virkeligheten, har de likevel ifølge Foucault (2005, s. 131) et felles mål med sine øvelser: å oppnå *sapientia* (visdom) ved å kurere *stultitia* (dumhet).

²⁰⁹ «The subject in its truth is an eternal presence, whereas the object in its truth is a fleeting and discontinuous present moment» (McGushin, 2007, s. 144).

²¹⁰ I Aurelius' *Meditations* (6.13) heter det: «[...] [S]exual intercourse [...] is no more than the friction of a membrane and a spurt of mucus ejected» (Aurelius, 2006, s. 47).

Sapientia versus stultitia

Sapientia og *stultitia* blir hos Seneca motsatte begreper som definerer hverandre gjensidig (Foucault, 2005, s. 134). Vi har tidligere i dette kapitlet nevnt at *parrhesia* gikk fra en pedagogisk modell i den greske bystat til en medisinsk modell i hellenismen. Seneca forstår da også *stultitia* nettopp som en type *sykdom* hvor man er underlagt lidenskapene og er i driftenes slaveri, der man blir dratt og ført fra det ene til det andre, lik en som blir ført hjelpeløst ned en elv. Som Foucault (2005, s. 131) selv beskriver i en passasje som er verd å gjengi i sin helhet:

What is *stultitia*? The *stultus* is someone who has not cared for himself. [...] the *stultus* is first of all someone blown by the wind and open to the external world, that is to say someone who lets all the representations from the outside world into his mind. He accepts these representations without examining them, without knowing how to analyze what they represent. The *stultus* is open to the external world inasmuch as he allows these representations to get mixed up in his own mind with his passions, desires, ambition, mental habits, illusions, etcetera, so that the *stultus* is someone prey to the winds of external representations and who, once they have entered his mind, cannot take the *discriminatio*, cannot separate the content of these representations from what we will call, if you like, the subjective elements, which are combined in him. [...] The *stultus* is someone who remembers nothing, who lets his life pass by, who does not try to restore unity to his life by recalling what is worth memorizing, and [who does not] direct his attention and will to a precise and well-determined end. The *stultus* lets life pass by and constantly changes his viewpoint.

Den som lider av *stultitia*, er også som Foucault (2005, s. 131) beskriver videre, «dispersed over time» eller «broken up in time», siden han vil flere ting på en gang og angrer på valgene samtidig som han tar dem.

Hva er så *sapientia*? Den vise (*sapiens*) kjennetegnes nettopp av å være motsetningen til *stultus*. Som vi leser hos McGushin (2007, s. 108):

In the condition of *stultitia*, the will is divided and dispersed – it wills against itself. The subject liberated from *stultitia* has an active and permanent will. The free will has its proper object, the only object which one can will, according to Foucault's reading of Seneca, in a way completely independent of passions and desires, of representations coming from the outside, and with a permanent activity: one's *self*. The will, the true will, is the will that wills itself.

Den vise – nettopp ved at han vil seg selv – er i en likevekt som ingenting kan forstyrre, uansett hva som skjer. Vi tok opp denne immobiliteten hos Sokrates i kapittel 2, og vi vet at den vise (*sapiens*) er den som er reddet (*sozein*) eller frelst (*soteria*) av filosofien. Vi så også i

kapittel 2 at denne immobiliteten er for Foucault (2005, s. 184) knyttet til «de to store temaer» *ataraxia* og *auterkeia*, og skal ikke gå videre inn på dette her.

Hvordan kan man så oppnå *sapientia*? Siden *stultitia* i sin essens er et manglende selvforhold (hva Foucault (2005, s. 133) kaller «a nonrelationship to the self»), er det ikke mulig for subjektet å komme seg ut av dette ved egen hjelp. *Stultus* trenger at noen strekker ut en hånd og løfter ham ut (*oportet aliquis educat*) (Foucault, 2005, s. 130). Dette kan ikke gjøres av en tradisjonell oppdrager. Det er derfor filosofen – forstått som en *hegemon* (guide) – som må sikre denne overgangen fra *stultitia* til *sapientia* (Foucault, 2005, s. 135). Dette viser også forskjellen mellom filosofi og retorikk hva angår oppdragelse for Foucault (2005, s. 135–136): Retorikk og retorisk oppdragelse handler om å styre *andre* gjennom tale, mens filosofi handler om å få andre til å styre *seg selv* gjennom tale.

Oppsummering av hellenismen som en tredje vei

Som tidligere nevnt, er det på grunn av dette autonome selvforholdet og de teknikkene eller praktikkene hellenismen formulerer (*techne tou biou*) at Foucault finner denne perioden interessant, og mener de kan begrunne *vita contemplativa* på en ny måte. Vi kan formulere essensen av denne tredje vei i fem punkter (der noen av disse punktene ikke bare gjelder spesielt for hellenismen, men all antikk filosofi):

1) Både Seneca og Marcus Aurelius representerer en *kontemplativ* måte å erkjenne på. Med dette menes en måte å erkjenne på som er knyttet til tilskueren, men der «tilskuer» innebærer en særegen måte nettopp å *delta* på. Grunnen til dette er at denne betrakningsmåten innebærer på en fordomsfri måte å tillate at strømmen eller tråden av fenomener viser seg i sin spontanitet, uten å ville intervensere eller å klamre seg til dem eller bli revet med av dem. Dette gjelder både for perspektivet *ovenfra* (Senecas *vue plongeante*) og *innenfra* (Marcus Aurelius' *vue infinitesmale*). Visdom (*sapientia*) skiller seg fra den hverdagslige måten å betrakte på, *stultitia*. Den hverdagslige måten å betrakte ting på er å betrakte dem fra en utnyttende innstilling ved at ting får sin verdi ut ifra hvordan vi kan bruke eller fortære dem. *Stultus*' fremste svakhet er i denne henseende å la seg overmanne av impulser og ureflektert begjær. Det kreves derfor øvelse eller anstrengelse (*askesis* eller *melete*) for å overvinne den hverdagslige måten å betrakte på.

2) Når Foucault vil gripe tilbake til Seneca og Aurelius som modeller for *vita contemplativa*, vektlegger han også erfaringen av *evighet* som det sentrale siktemål. Dette er en erfaring som i sitt vesen er *heterogen*, eller begreps- eller språkløs, og som antikkens filosofer brukte bilder eller myter for å omtale (for eksempel oppstigningen til «det opphøyde perspektiv»). Som vi ser, er Foucault her mer på linje med den antikke tradisjon enn det Arendt er når hun beskriver *vita contemplativa* som *the life of the mind*, der det er den private samtalen med en selv som er essensen i det kontemplative liv.

3) Man oppnår innsikt *i seg selv* gjennom naturstudier. Denne tilnærmingen skiller seg fra den platonske oppfatningen, der man ifølge Foucault (2005, s. 276) lever i en skyggeverden og skal rette oppmerksomheten mot en transcendent dimensjon ved tilværelsen. Det er også en tilnærming som skiller seg fra den kristne inderligheten, der sannheten om en selv er å finne i ens egne tanker eller i ens egen sjel (vi skal snart gå mer inn på dette), eller der Gud befinner seg *utenfor* verden. Ved å se naturen som en helhet kjenner man sin plass i verden, og dermed lærer man å kjenne seg selv.

4) Det filosofiske liv er *psychagogisk*. Siden man ikke kan komme ut av *stultitia* ved egen hjelp, er det filosofiske liv synonymt med et utdanningsprogram. Man trenger filosofen som en *hegemon*. Dette er imidlertid ikke en vanlig utdanning, noe som viser oss forskjellen mellom filosofi og retorikk: Retorikk er styring av andre, filosofi er styring av seg selv eller det å få andre til å styre seg selv.

5) Filosofien kan ikke reduseres til påstandskunnskap om verden (*mathemata*). Den formulerer *øvelser* man selv må utføre for å forstå. Men det er heller ikke riktig å si at filosofiens endemål er blotte *erfaringer*. Filosofiens sannhet fullendes i en *ergon*, altså et *verk*. Det er en rent *performativ* måte å begrunne filosofien på.

Vi skal derfor videre i denne avhandlingen bruke Foucaults revitalisering av hellenismen som en tredje vei. Vi skal se hvordan den tar del i et teoretisk rammeverk sammen med Skjervheim og Arendt, som fastholder foreningen av visdom og veltalenhet. Men før vi gjør dette, må vi se hvordan denne tredje veien Foucault interesserer seg for, ble overtatt av og refortolket av kristendommen. Grunnen til dette er at Foucault ikke bare restaurer en tradisjon, men at han også i denne restaureringen presenterer en genealogi over moderne kontroll og moderne subjektivitet. Dette selvforholdet som Foucault vil nå frem til, begynte som en form for motstand mot en politisk krise. Den har imidlertid gått fra *opposisjon* til *posisjon* ved å bli en

politisk styringskunst. En avgjørende forutsetning for den moderne styringskunst er at antikkens selvpraksiser ble adoptert av den kristne pastoralmakten, som gjorde dem til *bekjennende og hermeneutiske* praksiser.

Den kristne pastoralmakt

Hva mener Foucault med «pastoralmakt»? For Foucault betegner pastoralmakt et sett av praksiser som oppsto i de første kristne samfunn (McGushin, 2007, s. 201). Pastoren er en arvtaker av antikkens vismann og hans *sapientia*. Men teknikkene og øvelsene den kristne pastoren benytter seg av, har en ganske annen modalitet enn den vi finner i antikken, siden den retter seg mot en styring av *individuelle sjeler via omsorg* (McGushin, 2007, s. 169–172).

Hva er så essensen i disse kristne praksisene? Foucault hevder at med kristendommen åpner det seg et helt nytt gyldighetsområde hva makten angår. Dette området er mest pregnant uttrykt i en inntil da ukjent metafor, nemlig at pastoren forstår seg selv som en *hyrde* (lat. *pastor* betyr «hyrde»/«gjeter») (Foucault, 2007). Hyrden styrer individer ved å si sannheten om hvem de er, slik at de kan oppnå individuell frelse i en hinsidig verden (Foucault referert i McGushin, 2007, s. 201).²¹¹ Vi ser her at den kristne ideen om frelse (*soteria*) skiller seg fra antikkens, siden frelse her har gått fra en permanent aktivitet til å bli en engangshendelse.²¹² Siden det er nettopp frelse som er styringens siktemål, hevder Foucault at forholdet mellom pastoren (eller hyrden) og flokken nå medieres av *omsorg*, og ikke en mekanisk håndheving av lov (McGushin, 2007, s. 196 og s. 198).

Hyrden som metafor på politisk styring var ukjent i antikken før kristendommen (McGushin, 2007, s. 197).²¹³ Ifølge Foucault (2007, s. 123) var en mye brukt gresk og romersk metafor om politisk styring at man styrte en skute, men man forstilte seg aldri at man

²¹¹ «[...] a form of power whose ultimate aim is to assure individual salvation in the next world.»

²¹² Også kristendommens omvendelse skiller seg fra antikkens, ifølge Foucault (2005, s. 211). Antikkens *ἐπιστροφή* (*epistrophe*) (en vending *til* eller *mot* seg selv) erstattes av den kristne *μετάνοια* (*metanoia*), som får betydningen å dø og deretter gjenoppstå ved å fødes på ny.

²¹³ «Despite the fact that ancient texts in various traditions (Hebrew, Egyptian and Greek, for example) employ the metaphor of the shepherd to identify the prince, Foucault shows that the articulation and application of political rationality were not, in a precise sense, modes of government» (McGushin, 2007, s. 197).

styrte *folkene* om bord, slik den kristne pastoralmakten åpner for. Vi ser med dette at pastoralmakten er kjennetegnet av å være en *individualiserende* makt (McGushin, 2007, s. 196). Grunnen til dette er at den fokuserer på *hermeneutiske* praksiser, dvs. selvobjektivering ved å fremstille seg selv i diskurs gjennom bekjennelse, som da videre må fortolkes (det er nettopp av denne grunn Foucault valgte tittelen *The Hermeneutics of the Subject* for forelesningsrekken sin).

Den kristne pastoralmaktens hermeneutiske natur kommer for alvor til uttrykk rundt det sjette århundre e.kr. der et nytt system av bot utvikles (McGushin, 2007, s. 206). Før dette ble bot forstått som en ritualisert form for syndsforlatelse som var uavhengig av syndene som var gjort (McGushin, 2007, s. 206). Det var med andre ord absolusjonen som var det sentrale, ikke historiene om de individuelle syndene (McGushin, 2007, s. 206). Men så utvikler det seg ifølge Foucault en ny form for straffe- og botssystem der syndsforlatelsen blir avhengig av individuelle tariffer (McGushin, 2007, s. 206). Resultatet ble at man nå stadig måtte drive bekjennelse, siden hver individuelle synd har sin individuelle syndsforlatelse, slik at individene i flokken måtte overvåke seg selv og føre et nitid regnskap over seg selv.

For Foucault er bekjennelse en *teknologi* som gjør det mulig for individet å oversette sin eksistens til ord (McGushin, 2007, s. 212). Denne teknologien objektiverer for å kontrollere, og den er *hermeneutisk* fordi man nå må gå inn og lese og fortolke individers tanker for å kunne si sannheten om dem. Denne teknologien retter seg mot – og dermed konstituerer – individets *indre sjelsliv*. Som Foucault (referert i McGushin, 2007, s. 170) sier:

The practice of direction is focused on the *interior* life of the individual: that area which is not yet sin but is in the field in which sin originates – the dimension which first appeared in the monastic practices and which was defined as the *logismoi*, 'thought'.

Dette regnskapet eller husholdningen over individenes tanker og indre sjelsliv blir interessant nok – og i tråd med begrepets etymologi – nettopp betegnet som en *οικονομία ψυχών* (*oikonomia psychon*) («sjelsøkonomi») av Gregor av Nazianz (Foucault, 2007, s. 192). Det nye med dette er at det nå blir *tankene* som etablerer selvforholdet, og som konstituerer mennesket som et etisk subjekt. Dette gjør at selvet ifølge Foucault (2005) får en spesifikk ontologi som skiller seg både fra platonismen og hellenismen, slik vi har sett i dette kapitlet.

Med dette fokuset på tankene som en egen og avgrenset sfære gjorde kristendommen at det Foucault kaller *bios philosophicos* (hva vi kaller *βίος θεωρητικός* eller *vita contemplativa*) ble mer og mer en rent teoretisk aktivitet. At filosofien gradvis ble en rent

mental og kognitiv aktivitet henger også sammen med det faktum at filosofien ble gjort til teologiens tjenestepike (*ancilla theologiae*), noe vi husker Hadot påpeker (se kapittel 2).

Alt dette som oppsto med pastoralmakten: bekjennelse som en teknologi, hermeneutiske praksiser, det indre sjelsliv og at det er tankene som dypest sett sier sannheten om mennesket, alt dette er nødvendige fundament for at det Foucault (2005, s. 14) kaller «det kartesianske øyeblikk» kunne oppstå, og med det den moderne subjektforståelsen. Pastoralmakten er imidlertid ennå ikke blitt «politisk», siden denne makten foreløpig var noe som utspilte seg i strengt disiplinerte rom utenfor samfunnslivet, som i klostret eller det kristne samliv.²¹⁴ Det som imidlertid skjedde i Descartes' tidsalder, var at pastoralmakten kom til å flyte sammen med den politiske makten (McGushin, 2007, s. 201–205). Disiplinens konteiner sprang lekk, og Gregor av Nazianz' *oikonomia psychon* lakk ut i samfunnet som sådan og forandret ikke bare samfunnet, men la grunnlaget for den moderne subjektforståelsen. Dette er viktig å gå inn på, for det er nettopp dette ekteskapet mellom det disiplinerende rom og politikken som ga støtet til det moderne subjekt og den moderne utformingen av makt som Foucaults formulering av *vita contemplativa* nettopp retter seg mot.

Den moderne subjektforståelsen

Det kartesianske øyeblikk

Foucault (2005) ser et nytt vendepunkt i maktens eller disiplinens genealogi i det han kaller *det kartesianske øyeblikk* (*le moment cartésien*). For Foucault representerer Descartes den endelige overgangen fra *epimeleia heautou* til *gnothi seauton*. I Descartes *cogito ergo sum* blir nettopp *selvkunnskapen* filosofiens utgangspunkt og sanne fundament (Foucault, 2005, s. 14). Kjernen i Descartes' prosjekt er derfor å fortrenge filosofi som en spirituell erfaring og deretter omdefinere filosofi som en ny vitenskapelig diskurs knyttet til selvevidens (Foucault, 2005, s. 14). Filosofi blir synonymt med en universell *metode* som er uavhengig av personen som benytter seg av den (McGushin, 2007, s. 193). Dette prosjektet finner vi i *Diskurs om*

²¹⁴ Som McGushin (2007, s. 201) hevder: «This pastoral art of government was developed not as an art of political power, but rather in that extrapolitical space defined by Socrates and Plato and developed throughout the Hellenistic and Roman periods.»

metoden, der Descartes (1968) trinn for trinn går gjennom dette.²¹⁵ For Foucault betegner derfor Descartes' *cogito* en ny type subjektivitet som ikke behøver å bli forbundet til en livsførsel, slik den var i antikken (McGushin, 2007, s. 193).

Descartes' metode har som formål å løsrive *cogito* fra sanseerfaringen (McGushin, 2007, s. 186). Men det er ikke en *kontemplativ* betraktning som er målet slik vi finner den hos Seneca eller Marcus Aurelius, men en *innгриpen* eller en *intervensjon* i objektene (McGushin, 2007, s. 146). Det omslaget vi var inne på i kapittel 2 – nemlig fra en kontemplativ vitenskap til en vitenskap forstått som en teknisk innгриpen, og omslaget fra *artes liberales* til *artes mechanicae* – er langt på vei foregrepet hos Descartes ved at hans metode i selve sin utforming søker å korrigere væren eller naturen. Formålet med metoden er derfor å «reconfigure the representations, which in themselves appear in a disorderly way but which represent an object whose form and unity, whose order, can be discerned through the method» (McGushin, 2007, s. 146). Hos Marcus Aurelius imidlertid, er formålet å la fenomenenes strøm fremtre som de er i seg selv, for å avdekke at diskontinuiteten og meningsløsheten ved dem (McGushin, 2007, s. 146).

Men det er ikke bare subjektets innstilling til ytre objekter som endrer seg hos Descartes. Ifølge Foucault (2005) er den mest avgjørende endring med Descartes at den tekniske innгриpen *vender seg mot mennesket selv*. Som Descartes (referert i McGushin, 2007, s. 179) skriver i en mye sitert passasje:

It is possible to arrive at knowledge that is very useful in life and that in place of the speculative philosophy taught in the Schools, one can find a practical one, by which [...] we could [...] make ourselves, as it were, masters and possessors of nature. This is desirable not only for the invention of an infinity of devices that would enable us to enjoy without pain the fruits of the earth and all the goods one finds in it, but also principally for the maintenance of health, which unquestionably is the first good and the foundation of all the other goods in this life; for even the mind depends so greatly upon the body that, were it possible to find some means to make men generally more wise and competent than they have been up until now, I believe that one should look to medicine to find this means.

Ifølge McGushin (2007) rommer denne passasjen det essensielle ved det kartesianske prosjektet for Foucault. Vi kan gå videre og si at på mange måter inneholder denne passasjen modernitetens prosjekt *in nuce*. Vi ser her en vending fra skolastikkens kontemplative

²¹⁵ Det er for øvrig en lang debatt om hvorvidt Descartes' *Diskurs om metoden* og hans *Meditasjoner* skal leses som en meditasjon i ordets tradisjonelle betydning, og hvorvidt hans tekster skal leses som spirituelle eller åndelige øvelser (McGushin, 2007, s. 182). Se også Vendler, 1989 for en oversikt og diskusjon om dette tema.

vitenskap («the speculative philosophy taught in the Schools») til en nytteorientering av vitenskapen som har menneskets makt over naturen som sin forutsetning. Filosofiens sannhetssøken kan nå brukes til å korrigere naturen, til å styre individer og til å helbrede. Med dette innlemmes mennesket *selv* i sin tekniske beherskelse av naturen ved at kroppen går fra å være subjekt til å bli objekt. Dette markerer ifølge McGushin (2007, s. 179–180) starten på helt andre praksiser rettet mot kroppen enn hva vi fant i antikken, blant annet i fremveksten av den moderne medisinske diskurs:

This control takes place at the level of the body in the form of medicine. [...] In ancient practices of the self, the body was an area of exercises and tests through which the soul could be sounded out and transformed. But it was not conceived of as an object that could be manipulated at the level of its organic functioning to transform the subject who inhabits it.

For Foucault (2005, s. 190) blir den utviklingen som det kartesianske øyeblikk startet, fullendt hos Kant.²¹⁶ Hos Kant blir livsførselen og det kroppslige livet til *cogito* totalt irrelevant, fordi subjektet alltid-allerede er i sannheten, ved at subjektet selv inneholder målestokken for sannhet. En form for selvtransformasjon for å kunne få tilgang til sannheten blir derfor ikke nødvendig, ja kanskje ikke engang forståelig innenfor et kantiansk rammeverk. Men sannhet er ikke, som McGushin (2007, s. 272) påpeker, lenger væren-i-seg-selv for Kant. I Kants idealisme er væren-i-seg-selv alltid utilgjengelig for subjektet, siden det transcendentale subjektet aldri kan erkjennes. Men hvis subjektet alltid-allerede er i sannheten, er dette det samme som at subjektet aldri kan *reddes* av sannheten (Foucault, 2005, s. 19). Dermed opphører også kroppen å være en «etisk praksis» (McGushin, 2007, s. 264).

Kroppen er som kjent for Kant underlagt nødvendighetenes rike, og et objekt på lik linje med andre objekter (se kapittel 2). Nettopp derfor blir kroppen for Kant en automat eller en maskin (hva McGushin, 2007, s. 267, kaller *body-machine*) som gir opphav til heteronomi. Filosofien og kroppen blir derfor to vidt forskjellige ting hos Kant. Kroppen som en automat eller maskin gir oss motstand ved at kroppens funksjoner, organer og drifter lever sitt eget liv

²¹⁶ Som Foucault (2005, s. 190) skriver: «It seems to me that this is very clear in Descartes, with, if you like, the supplementary twist in Kant, which consists in saying that what we cannot know is precisely the structure itself of the knowing subject, which means that we cannot know the subject. Consequently, the idea of a certain spiritual transformation of the subject, which finally gives him access to something to which precisely he does not have access at the moment, is chimerical and paradoxical. So the liquidation of what could be called the condition of spirituality for access to the truth is produced with Descartes and Kant; Kant and Descartes seem to me to be the two major moments.»

og beveger seg i uønskede retninger (McGushin, 2007, s. 264). Filosofien, på sin side, blir dermed en slags «ren diskurs», *logos* eller *mathemata*, og ikke lenger forbundet til en kroppslig *ergon* (McGushin, 2007, s. 274).

Det er interessant å se på den politiske dimensjonen av Descartes og Kants oppfatning av den filosofiske praksis. For nå begynner ikke bare Foucaults forelesningsrekker om styringsmentalitet, biomakt, normalitet, sikkerhet og befolkning (*Security, Territory, Population* (1977-1978) og *The Birth of Biopolitics* (1978-1979)) å berøre forelesningene om *parrhesia* og antikkens filosofiske liv som en *askesis* (*The Hermeneutics of the Subject* (1981-1982) og *The Government of Self and Others* (1982-1983)). Man kan også lese forbindelser tilbake til Foucaults tidligere verk. Det ville for eksempel vært interessant å lese *Galskapens historie* (2000) i lys av betraktningene om Descartes og «det kartesianske øyeblikk». Galskapen spiller nemlig en sentral rolle i Descartes' meditasjoner. Som McGushin (2007, s. 175-185) påpeker, er det galskapen som binder subjektet til sansene og kroppen, og det er fornuften som frigjør og skiller dem. Med dette blir fornuft og ufornuft skarpt atskilt, og fornuften også løsrevet fra den kroppslige praksis (jf. Descartes' (1968) skille mellom *res extensa* og *res cogitans*). Dette ligger tett opptil den «normaliseringsprosessen» Foucault skisserer blant annet i *Galskapens historie* (2000). McGushin (2007, s. 234-235) foreslår langt på vei at vitenskapens klassifiseringer hos Descartes og samfunnsinstitusjoner som ekskluderer, henger tett sammen for Foucault. Det som skjer på papiret hos Descartes, gir gjenklang i samfunnet for øvrig gjennom hva Foucault kaller «den store innesperringen» (Foucault, 2000).

Selv om det hadde vært et mulig og et interessant prosjekt å forbinde den tidlige og den sene Foucault på dette punkt, faller dette utenfor denne avhandlingens siktemål. Vi skal ikke gå videre inn på dette annet enn ved å påpeke at det ikke er tilfeldig at det er i Descartes' tidsalder at den kristne pastoralmakten blir en *politisk* maktfaktor. Dette skjer når fyrsten og pastoren møtes.

Fyrsten og pastoren

Hva Foucault kaller *fyrsten* – forstått gjennom begrepene *suverenitet* og *monarkisk makt* (*monarchical power*) i sine forelesninger (Foucault, 2007) (Foucault, 2010) – og pastoren, altså utøveren av pastoralmakt, var lenge ifølge Foucault to uavhengige makt- og

styringsformer. Vi har allerede sett pastoralmakten og hvordan den utspilte seg i lukkede, disiplinerte rom. Som McGushin (2007 s. 197) hevder:

Foucault explains that political reason did not develop or reflect on a properly political art of government until the sixteenth century. Rather, the rationality of sovereignty remained completely external to the question of government which was the domain of the pastor.

Før det 16. århundre var den politiske sfære kjennetegnet av den *monarkiske styringslogikk* som ikke kjente til noen indre begrensninger ved monarkens makt (Utaker, 2005, s. 16). Monarkens makt var et mål i seg selv, og å spørre etter maktens *nytte* – om den var nyttig enten for kongen eller landet som helhet – var derfor ikke et meningsfullt spørsmål. Videre var denne type makt knyttet til loven og territoriet, ikke til menneskene som befant seg i det (Foucault, 2007). Den politiske styringslogikken i Europa minner om styringsmetaforen vi har sett fra antikken, der man styrer skuten, men ikke har tenkt på å styre *folkene* som er om bord. I det 16. århundre skjedde det imidlertid et skifte, ifølge Foucault. Det nye nå er at «the art of government and theories about governing began to escape the pastorate and enter into society at large in the sixteenth century» (McGushin, 2007, s. 204). Det er nettopp denne sammenblandingen av disse to sfærene som er essensen i moderne biomakt. Den styringen av livet som vi finner i Gregor av Nazianz' «sjelsøkonomi» (*oikonomia psychon*), går fra å være et spirituelt og religiøst problemkompleks til å bli et *politisk* anliggende: Hyrdens omsorg for flokken eller menigheten blir konstituerende for samfunnet som sådan.²¹⁷

Det er skrevet veldig mye om Foucaults arbeider på dette området og hva som skjer i denne perioden gjennom begrepene *styringsmentalitet*, *biomakt*, *befolkning*, *sikkerhet*, *disiplin*, *eksaminasjon* etc.²¹⁸ Vi skal ikke gå noe mer inn på dette annet enn å ta for oss at det som skjer når fyrsten og pastoren smelter sammen – altså når den kristne pastoralmakt blir et *politisk* begrep – er at styringen endrer sitt siktemål. Styringen retter seg nå mot en optimalisering av livet (*the well-being of life*) (McGushin, 2007, s. 221). Ideen om frelse får nok en omdreining. I antikken var som vi har sett, frelse en konstant aktivitet som med kristendommen ble en engangshendelse som garanterte overgangen til det hinsidige. Det nye i

²¹⁷ Giorgio Agamben (2013) er utvilsomt inspirert av Foucault på dette punkt når han i *The Highest Poverty* tar opp hvordan klostrenes asketiske samfunnsliv har påvirket vårt samfunnsideal.

²¹⁸ Se Mitchell M. Deans (2009) særlig instruktive verk om styringsmentalitet i det moderne samfunn, samt Rabinow & Rose (2006). For en grundig innføring i anvendelsen av begrepet styringsmentalitet i utdanning, se Peters [et.al] (red.) (2009).

omdreiningen av begrepet om frelse er nå at frelsen blir *sekularisert*. Som vi leser hos Foucault (referert i McGushin, 2007, s. 221): «Salvation takes on a completely 'worldly' meaning: health, productivity, economy. Health (*santé*) replaces salvation (*salut*) [...]»

Med dette får politikken en styringsdimensjon den aldri før har hatt, siden askesen fra *vita contemplativa* ifølge Foucault absorberes inn i det politiske felt og formuleres i en ny terminologi som er biologisk og økonomisk.²¹⁹ Som McGushin (2007, s. 240) formulerer det: «The displacement of pastoral power by biopower does not result in a total elimination of the themes of conversion and salvation. Rather, it results in the possibility of articulating these in bioeconomic terms.» Foucault vil derfor forklare at vitenskapen har slått seg sammen med teknikken, med *disiplinen* har slått seg sammen med *produksjonen*. Som McGushin (2007, s. 259) hevder: «One of the innovations of discipline is to combine control and production into the same operation.» Her ligger Foucault tett opptil Bataille (1991), som hevder at i vår moderne verdensanskuelse er menneskets higen etter heterogenitet, suverenitet og transgresjon – alt dette som i sin natur alltid har stått i *motsetning* til arbeidets homogene verden – nå blitt størrelser man tilnærmer seg *gjennom arbeidet*. Ifølge Bataille (referert i Pettersen, 2004, s. 192) manifesterer håpet om frelse seg hos det moderne mennesket gjennom «produktive operasjoner» og forbruk, altså analogt med hvordan vi realiserer *ting*. Av dette kan vi utlede at begrepet om frelse derfor blir et punkt som kan samle alle instrumentelle aktiviteter i et enhetlig prosjekt.

Det Foucault beskriver ved sammenflytningen av fyrsten og pastoren, er imidlertid *disiplinsamfunnet*, eller hva han senere betegner som en «liberal styringsmentalitet» (*liberal art of government*, Foucault, 2008, s. 27). Dette er en type samfunn som fungerer etter innhegningens prinsipp, der normalisering, disiplinering og dannelsen av føyelige kropper trenger et *rom*, som for eksempel den kristne *vita contemplativas* klostercelle.²²⁰ I Foucaults analyser av nyliberalismen, eller av den *nyliberale styringsmentalitet*, er det derimot noe ganske annet som ser verdens lys. Her er vi også framme ved forbindelsen mellom

²¹⁹ «Askesis itself was absorbed into politics. [...] The object of political control appeared within a new framework defined in naturalistic biological and economic terms» (McGushin, 2007, s. 240).

²²⁰ Som McGushin (2007, s. 259) skriver: «Discipline first arises through the formation of an artificial space, which it imposes upon the world as a grid of intelligibility. In its rawest form, discipline requires enclosed, total, disciplinary spaces: the houses of confinement, the monastery, the school, the hospital, the factory, the army barracks, and so on.»

forelesningsrekkene hos Foucault. For i nyliberalismen er disiplinens spesifikke romlige aspekt internalisert, slik at disiplin går over til å bli en kontroll som er innskrevet i sjelen. Derfor er, som vi skal se, nyliberalismen «psychagogisk», siden hvert enkelt individ blir sitt eget kloster, sitt eget fengsel eller sin egen militærleir. Og som vi også skal se, er det nettopp derfor tilbakevendingen til *bios philosophicos* er så viktig for Foucault. For hvis nyliberalismen har gjort at styringen eller disiplinen nå har fått feste i sjelen, må man inn i sjelen for å drive den ut igjen.

Den nyliberale styringsmentalitet

Ifølge Foucault (2008) utfolder skiftet fra en *liberal* til en *nyliberal styringsmentalitet* seg gradvis i tiden etter den andre verdenskrig. Den nyliberale styringsmentalitetens opprinnelse ligger i den «tyske modellen», det såkalte *Wirtschaftswunder*, men den ble fullbrakt i USA, hvor det nyliberale mennesket så verdens lys (Utaker, 2005, s. 14). I den liberale styringsmentaliteten hevder Foucault at staten er primær, og markedet blir en sekundær størrelse siden det er en mekanisme for å begrense statens maktutfoldelse (Utaker, 2005, s. 22). Videre kjennetegnes den liberale styringsmentalitet av at markedets og statens *raison d'être* er eksterne størrelser, slik at den politiske styringen eller den økonomiske veksten retter seg mot noe utenfor seg selv, for eksempel befolkningens velferd eller optimalisering av livet (Utaker, 2005, s. 16).

I den nyliberale styringsmentalitet blir derimot rangordningen mellom stat og marked reversert, slik at markedet blir den *primære instans*, ved at økonomisk frihet nå blir det som legitimerer staten som sådan. Som Foucault (2008, s. 80) skriver: «There is a permanent genesis, a permanent genealogy of the state to the economic situation.»²²¹ Staten blir en *sekundær størrelse* hvis funksjon blir å tilrettelegge og garantere for at markedet fungerer knirkefritt. I nyliberalismen blir derfor markedet en legitimeringsinstans for en ny type stat, der markedsstyringen er blitt utvidet til alle sosiale sfærer (Utaker, 2005, s. 23).

²²¹ Foucault (2008, s. 80) utdyper dette ved å gå inn på talen til politikeren og samfunnsøkonomen Ludwig Erhard (1897–1977). Erhard hadde en nøkkelrolle i planleggingen av den økonomiske utviklingen i etterkrigstiden. Her heter det at: «We must free the economy from state controls. We must avoid both anarchy and the termite state [because] only a state that establishes both the freedom and responsibility of the citizens can legitimately speak in the name of the people» (Erhard referert i Foucault, 2008, s. 80).

Et annet sentralt aspekt ved nyliberalismen er at økonomisk teori utvides fra å være en teori om sirkulasjon av varer til å bli en teori om menneskelig *atferd* som sådan. Foucault (2008) ser dette allerede i Robbins definisjon av økonomi fra 1930/32. I denne definisjonen heter det: «Economics is the science of human behavior as a relationship between ends and scarce means which have mutually exclusive uses» (Robbins referert i Foucault, 2008, s. 222). At man må studere arbeideren og forbrukeren som et aktivt, velgende subjekt, er ifølge Foucault noe som klart skiller seg fra Marx' oppfatning av økonomi (Utaker, 2005, s. 24). Denne utvidede oppfatningen av økonomi kulminerer på mange måter i Ludwig von Mises' ekstreme definisjon av økonomi, der det heter at «[economics] is the theory of all human action, the general science of the immutable categories of action and of their operation under all thinkable special conditions under which man acts» (Mises, 2014, s. 266).

Vi ser her at økonomi blir studiet av menneskets atferd som sådan, i alle aspekter ved tilværelsen. Alle disse trådene ved nyliberalismen knyttes nettopp sammen i denne identifiseringen av mennesket som sådan med *homo oeconomicus*. Som Foucault (2008, s. 252–253) sier selv:

[...] [E]conomic behavior is the grid of intelligibility one will adopt on the behavior of a new individual. It also means that the individual becomes governmentalizable, that a power gets a hold on him to the extent, and only to the extent, that he is a *homo oeconomicus*. That is to say, the surface of contact between the individual and the power exercised on him, and so the principle of the regulation of power over the individual, will only be this kind of grid of *homo oeconomicus*. *Homo oeconomicus* is the interface of government and the individual.

Når arbeideren blir en slik *homo oeconomicus*, endrer kategorien «arbeid» seg slik at den ikke lenger kan forklares gjennom liberalismens eller marxismens teorier (Utaker, 2005, s. 16). Arbeideren blir en økonomisk aktør med *humankapital*, et forråd av begrensede ressurser som trenger styring eller ledelse (Foucault, 2008, s. 224) (se også Utaker, 2005, s. 17). Arbeid blir derfor ikke lenger forstått som en vareutveksling der arbeideren får betaling for sin arbeidskraft (Utaker, 2005, s. 17). Arbeid blir nå forstått som en investering av kapital (for eksempel forstått som kompetanse) der arbeideren får et utbytte av sine investeringer (Utaker, 2005, s. 17).

I marxistisk terminologi kan vi derfor kanskje hevde at det nyliberale samfunn er et samfunn som utelukkende betår av kapitalister, og der alt blir forstått som mulige kapitalressurser. Dette fører til hva Foucault (2008, s. 224) kaller et «breakdown of labor into

capital and income [...]». Men med dette skiftet blir ikke det nyliberale samfunn et samfunn basert på kapitalens logikk, men på *foretakets logikk (logic of the enterprise)*.²²²

Homo oeconomicus som en entreprenør og et foretak blir da ifølge Foucault sin egen produsent siden han nå blir kilden til sin egen inntekt (Utaker, 2005, s. 17). Han produserer dermed også sin egen tilfredsstillelse, som igjen forstås som en ressurs som kan forøke hans kapital gjennom konsum (Utaker, 2005, s. 26). Ifølge Utaker (2005, s. 26) griper Foucault tilbake til Becker på dette punkt, som hevder at konsum faktisk er *produksjon*, det er en produksjon av tilfredsstillelse. På denne måten blir *kapital* også blandet sammen med *frihet*, ved at de begge blir forstått som en type ressurs. Jo mer kapital du har, jo mer frihet har du, siden dine valgmuligheter øker i takt med din kapital.

Å forstå frihet som en ressurs på denne måten har som konsekvens at fritid slik den tradisjonelt har blitt forstått, blir avvirket. Alle menneskelige aktiviteter følger den samme logikk, uavhengig av om man er på jobb eller ikke (Utaker, 2005, s. 26). Dette gjør at Foucaults begrep om nyliberal styringsmentalitet er et mer presist begrep enn for eksempel «kognitiv kapitalisme» (Moulier-Boutang, 2011). Grunnen til dette er at Foucault er i stand til å forklare hvorfor tidligere separate samfunnssfærer blir mer og mer sammenflettet, og hvordan og hvorfor denne rasjonaliteten kan spre seg ut over det økonomiske felt eller markedet. I motsetning til den liberale styringsmentaliteten – der vi nevnte at styringen og markedet hadde eksterne mål – er den nyliberale styringsmentaliteten for Foucault *immanent*, siden styringen er rettet mot profitt eller vekst. Dette gjør at legitimeringen av markedet blir tautologisk: Profitt eller økonomisk vekst blir legitimert av økt profitt eller økonomisk vekst.

I det nyliberale samfunnet er derfor vekst et mål i seg selv, og denne veksten garanteres ifølge Foucault (2008, s. 278) ved at alle følger sin egeninteresse og stoler på markedets «usynlige hånd» (se også Utaker, 2005, s. 28). Ja, økonomisk atferd, som en forfølgelse av egeninteresse, *krever* faktisk at den enkelte er blind for samfunnet som en totalitet. Som Foucault (2008, s. 279–280) skriver:

The invisible hand which spontaneously combines interests also prohibits any form of intervention and, even better, any form of overarching gaze which would enable the economic process to be totalized. [...] it is absolutely necessary that each actor be blind with regard to this totality.

²²² Som Foucault (2008, s. 225) skriver: «The basic element to be deciphered by economic analysis is not so much the individual, or processes and mechanisms, but enterprises. An economy made up of enterprise units, a society made up of enterprise units.»

Dette er en meget interessant betraktning Foucault kommer med. For vi husker at temaet om *vita activa* og *vita contemplativa* gjennom historien vi skisserte opp i kapittel 2, vektla praksiser der man skuer verden nettopp som totalitet. Og videre har vi sett at både Skjervheim og Hellesnes forstår dannelse som «utfoldinga av det heile» (Skjervheim, 1992, s. 95) eller en evne til å «problematisere samfunnet som en totalitet» (Hellesnes, 1992, s. 80). Det nyliberale samfunn, slik Foucault skisserer det opp, står dermed *i selve sitt vesen* i motsetning til denne forståelsen av dannelse, siden å følge det selvregulerende prinsippet har som forutsetning at man er blind for denne totaliteten.

Det nyliberale samfunn blir dermed et samfunn der alle er henvist til sin private labyrinth, koordinert av en usynlig hånd som tar seg av totalitetsproblematikken. Men denne avvísningen av totalitetsproblematikken gjør nettopp at nyliberalismen blir «totalitær» i den forstand at den økonomiske rasjonalitet er allestedsnærværende, siden den er plantet i *selvforholdet*. Dette gjør det disiplinære rom mindre viktig, siden subjektet har internalisert det synlige, ytre disiplinære rom. Foucaults forståelse av nyliberalismen skiller seg derfor fra oppfatninger formulert av blant andre David Harvey og Pierre Bourdieu.²²³ Grunnen til dette er at Foucault har øye for at nyliberalisme er mer enn bare en samfunnsteori eller en økonomisk doktrine. Nyliberalismen virker på sjelen eller skaper en ny type subjekt.²²⁴

Foucaults nyliberale samfunn vil derfor være et samfunn som unndrar seg den fremmedgjøringsproblematikken som vi har arvet fra nymarxismen og Frankfurterskolen i sin glansperiode på 70-tallet. Det er nemlig nå ikke mekaniseringen og tingliggjøringen av menneskelivet som er problemet, men varesirkulasjonens oppløsning av stabile identiteter og tendens til å gjøre alt flytende.

Ut ifra Foucaults tenkning kan vi derfor spørre hvordan et slikt samfunn vil kunne ivareta utdanning og dannelse etter antikkens mønster. *Paideia* rettet seg nettopp ifølge

²²³ Bourdieu (2008) definerte som kjent nyliberalisme som «et program for å oppløse kollektive strukturer som forstyrrer markedets logikk». Harvey (2005, s. 2) definerer nyliberalisme som følger: «Neoliberalism is in the first instance a theory of political economic practices that proposes that human well-being can best be advanced by liberating individual entrepreneurial freedoms and skills within an institutional framework characterized by strong private property rights, free markets and free trade.»

²²⁴ Det går derfor en linje fra Foucault til Dufours (2008) oppfatning av nyliberalismen. Vi kan kanskje si at Dufour kan tolkes som en mer ekstrem utgave av Foucault, der han hevder at det nyliberale subjekt er et subjekt med psykotiske tilbøyeligheter.

Gadamer (2012) mot skjønne (*kalon*) ting som på en innlysende måte har verdi i seg selv, og som er et formål i seg selv, nettopp fordi de ikke inngår i livets nødvendigheter. Svaret er at i det nyliberale samfunn inngår *alt* i livets nødvendigheter, siden ingenting i prinsippet er unndratt verdiskapningen. Vi nevnte så vidt i det innledende kapitlet at selve ideen om det skjønne som «formål i seg selv» vil stride mot varesirkulasjonens logikk. Et liv i et slikt totalt produksjonsregime vil derfor være et liv under den totale instrumentalisme. Nærværet i nået veksles inn i et løfte om senere fremtidig avkastning, som igjen stadig utsettes. Som Bataille ville ha sagt det: Det er et samfunn og en livsstil tuftet på en evig mangelposisjon etter kredittens logikk, en konstant gjeldssetning, et liv i uendelig utsettelse og et liv blottet for nærvær, et liv uten *øyeblikket*.²²⁵ Det er som om det nyliberale samfunnet har tatt konsekvensen av Nietzsches (1967–1977, Bd. 3, s. 570) tankeeksperiment om alle tings evige gjenkomst. Her blir tilværelsen en evig forandringsprosess uten utside, der alle ting går over i hverandre uten noe endemål eller homeostase. Det spørres da om denne nihilistiske tilstanden kan vende om i en bekreftende innstilling. Dette skal vi gå inn på i kapittel 7.

Avsluttende bemerkninger

Nyliberalismen blir for Foucault endestasjonen i en lang historie om disiplinens forskjellige praksiser og teknikker. Kontrollen sikter nå mot å bli total der enhver er innesperret i seg selv og overvåket av et selv-monitorerende ego. Foucault vil da vise hvordan dette ikke er en normal utgangsposisjon, men noe som har en lang genealogi. Denne gjennomgangen av historien har derfor vært nødvendig for å vise hvilken selvets ontologi som ligger til grunn for at nyliberalismen til slutt kunne oppstå. Ved å ta utgangspunkt i antikkens selvpraksiser viser Foucaults genealogi at vår oppfatning av oss selv som subjekter og vårt forhold til sannheten ikke er noen naturlig *a priori* utgangsposisjon, men er et resultat av historiske og kontingente prosesser. Som McGushin (2007, s. 193) skriver:

Our experience of the cogito/subject and the modern form of the relationship between the subject and the truth which dissociates the cogito from any particular mode of living, is in fact grounded in a particular mode of thinking and living.

²²⁵ For en innsiktsfull behandling av Batailles filosofi, se Pettersen (2004).

Subjektet og disiplinen konstituerer hverandre derfor gjensidig for Foucault.²²⁶ Siden det er en forbindelse mellom moderne selvstyring og filosofiens oppdrag å få andre til å styre seg selv, kan vi derfor gjerne si at nyliberalismen er *psychagogisk*, siden Gregor av Nazianz' *oikonomia psychon* («sjelsøkonomi») er for Foucault blitt et styringsprinsipp for samfunnet som sådan. Samfunnsmessige mål, som økning av befolkningens helse, optimalisering av befolkning som kapital, selvoptimering og akkumulasjon kan derfor gjennom Foucaults genealogier avdekkes som spirituelle praktikker i fremmedgjort og rotløs form som nå er blitt koblet sammen med arbeidet og teknikken. Dette er en mer dyptgående forklaring på det ekteskapet mellom vitenskapen og teknikken og det omslaget fra *artes liberales* til *artes mechanicae* vi så vidt tok opp i kapittel 2, og på hvordan politikken kunne bli oppfattet som kald og rigid *Zivilisation* i Tyskland på 1800-tallet.

Vi ser også tydelige likheter mellom Foucaults og Arendts prosjekt. Både Foucault og Arendt tar utgangspunkt i dikotomien *oikos – polis* ved at de begge forteller historien om hvordan det organiske livet og arbeidet entrer offentlighetens eller politikken arena. Foucaults biomakt som styring og optimalisering av livet er tett forbundet med Arendts (2012, s. 317) karakteristikk av at vi i arbeidssamfunnet holder «livet som det høyeste av alle goder». Videre blir alle aktiviteter i Arendts arbeidssamfunn forstått som arbeid, og i Foucaults nyliberalisme blir alle aktiviteter underlagt varesirkulasjonens prinsipp. Arbeidet og varesirkulasjonen har samme logikk, nemlig hva Adorno & Horkheimer²²⁷ (2011, s. 44) kaller «universell fungibilitet» eller homogenitet, det kommensurable som lar seg assimilere til noe annet. Både Arendt og Foucault skildrer hvordan mennesket *selv* trekkes inn i denne prosessen siden det ikke finnes noen stabilitet eller konstans i arbeidets verden (Arendt) eller i varesirkulasjonens logikk (Foucault).

²²⁶ Som McGushin (2007, s. 320) pregnant oppsummerer det: «Our mode of living, structured by discipline, functions as the condition of actuality of the cogito, and the cogito as a mode of subjectivity functions as the condition of acceptability of discipline.»

²²⁷ Det er faktisk ganske interessante likheter mellom Foucault og Frankfurterskolen. Foucault ble imidlertid kjent med Frankfurterskolen sent i livet, og irriterte seg over at et kjennskap på et tidligere tidspunkt kunne ha spart ham for mye arbeid. I et intervju med Gerard Raulet finner vi følgende uttalelse fra Foucault (referert i Miller, 1994, s. 457): «Now, obviously, if I had been familiar with the Frankfurt School, if I had been aware of it at the time, I would not have said a number of stupid things that I did say and I would have avoided many of the detours which I made while trying to pursue my own humble path [...]»

Vi husker også Arendts (2012, s. 326) dystopi over arbeidssamfunnet som «[...] forlanger av dem som tilhører det knapt noe mer enn at de funksjonerer automatisk, som om den enkeltes liv allerede hadde druknet fullstendig i livsprosessens artsregulerende strøm [...]». Både nyliberalismens *homo oeconomicus* og arbeidssamfunnets *animal laborans* vil derfor betegne et menneske med høy endrings- og omstillingskompetanse, en fleksibel livslang lærer som konstant kobler seg av og på prosjekter og blir blåst rundt som et løv i vinden. Dette mennesket ligger nært den tilstanden Seneca beskriver som *stultitia*. Vi husker Foucaults (2005, s. 131) beskrivelse av dette mennesket:

The *stultus* is first of all someone blown by the wind and open to the external world, that is to say someone who lets all the representations from the outside world into his mind. [...] The *stultus* is someone who remembers nothing, who lets his life pass by, who does not try to restore unity to his life by recalling what is worth memorizing, and [who does not] direct his attention and will to a precise and well-determined end. The *stultus* lets life pass by and constantly changes his viewpoint.

Foucaults måte å praktisere filosofi på kan derfor gi oss en inngang til remedier for *stultitia*, ikke fordi hans studier av antikkens filosofi er et forsøk på å vende tilbake til en slags gullalder, men fordi hans studier av antikken skaper noe *nytt*. Som McGushin (2007, s. 53) skriver:

[...] Foucault's final project is autobiographical not in the sense that it somehow translates his life and can be reduced to his personal story. Rather, it is autobiographical in that through it a new form of philosophical subjectivity is being invented. [...] However, we cannot simply assume that Foucault is reviving, intact and in whole, any ancient philosophical system of care of the self. Foucault frequently cautioned against the idea that contemporary philosophy must strive to recover its lost past or renew ancient truths that have been forgotten. [...] Contact with ancient philosophy does not resurrect the past but results in 'something new'.

Foucault (2001a) har også beskrevet sin filosofi som en redskapskasse der den enkelte kan ta det han trenger og skape nye ting med det. Vi skal derfor nå ta utgangspunkt i og bruke Foucaults revitalisering av *vita contemplativa* som en del av vårt teoretiske rammeverk. Hvis vi ser Foucaults *vita contemplativa* i samband med Arendts *vita activa*, ser vi at disse utfyller hverandre på interessante måter. Vi har allerede vært inne på at Foucault gir en mer adekvat utlegning av *vita contemplativa* enn det Arendt er i stand til å gi i hennes *The Life of the Mind*. Men Foucault har også sine begrensninger for vårt anliggende med denne avhandlingen ved at han ikke gir noen utlegning av *politikk* som et eget felt i sin tenkning. Foucault er med andre ord ikke særlig opptatt av *vita activa*.

Til tross for dette er han likevel klar over at filosofi og politikk representerer forskjellige gyldighetsområder som det gjelder å etablere et forhold til. For Foucault (2010, s. 288) hevder også:

It is essential for all philosophy to be able to tell the truth in relation to politics, it is important for all political practice to be in a permanent relationship with this truth-telling, but it being understood that the truth-telling of philosophy does not coincide with what a political rationality can and must be. Philosophical truth-telling is not political rationality, but it is essential for a political rationality to be in a certain relationship, which remains to be determined, with philosophical truth-telling, just as it is important for a philosophical truth-telling to test its reality in relation to a political practice. [...] This is what I call a recurrent, permanent, and fundamental feature of the relationship of philosophy to politics.

Foucault sier altså at politikk og filosofi derfor må ha parallell eksistens (*coexist*), men at de aldri må overlappe (*coincide*).

Vi skal derfor forsøke å *forene* Arendt og Foucault i et rammeverk som sammenholder *vita activa* og *vita contemplativa* uten at de overlapper og flyter inn i hverandre. Vi har tidligere nevnt at det er Skjervheim med sin forståelse av pedagogikk som *psychagogi* som forbinder Arendt og Foucault. Siden vårt anliggende med denne avhandlingen er å gi en kritikk og videreføring av Skjervheims pedagogiske filosofi på bakgrunn av Arendt og Foucault, skal vi nå vende oppmerksomheten mot Skjervheim. Vi har allerede nevnt at for å kunne gi et utkast til en universitetsdidaktikk, må vi først skrive Skjervheim *ut* av pedagogikken. Vi skal derfor i neste kapittel kritisere Skjervheims syn på pedagogikk på bakgrunn av gjennomgangene vi nå har foretatt av Arendt og Foucault.

Kapittel 5. Vurdering og kritikk av Skjervheims pedagogiske filosofi del I – kritikk av Skjervheims syn på pedagogikk

Innledning

Vi arbeider oss nå frem til et teoretisk rammeverk bestående av trekløveret Skjervheim, Arendt og Foucault. De tre har prosjekter som på mange måter overlapper. Alle tre formulerer på hver sin måte en positivisme- eller objektivismekritikk der de ad filosofisk vei vil problematisere grunnlaget for ulike styrings- og disiplineringsmekanismer virksomme i vårt samfunn. Skjervheim gjør dette ved å hevde at samfunnssfæren skal reguleres av Kants praktiske filosofi og kategoriske imperativ, og ikke av en rasjonalitet som er knyttet til en teknisk fremstilling av ting. Arendt har en særegen oppfatning av det politiske som en opprinnelig arena for selvavslørende handling basert på dømmekraften og *sensus communis*, men disse er blitt forenget av husholdningens og arbeidets logikk. Foucaults genealogiske undersøkelser vil vise oss at de samfunnsinnretningene vi holder for naturlige og selvsagte, har en lang historie av disiplin som er i stand til å vandre mellom ulike felt og transformere seg, fra bystaten til klosteret og ut i det moderne samfunn for øvrig.

Som vi tidligere har nevnt, har disse tre teoretikerne ulike roller i denne avhandlingen. Skjervheim er brohodet og inngangen vår siden han foreslår at pedagogikk som *psychagogi* består av en forening av filosofi og retorikk. Med dette kobler vi Skjervheim til et tema i vår utdanningshistorie der spørsmålet nettopp om hvordan forene *vita contemplativas* visdom og *vita activas* veltalenhet har vært sentralt. Vi har gjort rede for dette temaet i kapittel 2. Samtidig har vi hevdet at det er svakheter ved Skjervheims posisjon. Disse svakheterne er vi i bedre stand til å adressere nå som vi har gjennomgått Arendts og Foucaults prosjekter, som er å revitalisere henholdsvis *vita activa* og *vita contemplativa*. Vi kan si at de tre teoretikerne våre utfyller hverandre på følgende måte: Det er Skjervheims prosjekt å formulere en «pedagogikk som *psychagogi*», dvs. en forening av filosofi og retorikk, som holder Arendt og Foucault sammen i et enhetlig program. Arendt og Foucault sikter mot å revitalisere hver sin *vita*. Foucault knytter an til særlig Senecas formulering av *sapientia*. Arendt knytter an til dømmekraften eller *fronesis*, og med dette den retoriske tradisjons *prudentia* og *eloquentia*

(selv om dette er gjort på en inkonsistent og problematisk måte hos Arendt, slik at vi ennå ikke har et fullgodt begrep om *fronesis*).

Men verken Arendt eller Foucault adresserer spørsmålet om *foreningen* av disse på en adekvat måte. Ved å bruke Skjervheim til å stille dette spørsmålet kan Arendt og Foucault utfylle hverandre på fruktbart vis: Fra Arendt lærer vi at politisk handling er noe som må institusjonaliseres, og at frihet er en konkret erfaring som krever andres tilstedeværelse for å kunne realiseres. Men Arendt tar ikke opp den spesifikt filosofiske formuleringen av frihet, kontemplasjonen eller *theoria* som den høyeste væren for mennesket. Dermed står ikke *vita activa* i et samband med *vita contemplativa*. Foucault knytter an til den kontemplative tradisjonen blant annet i sin behandling av Senecas begrep om *sapientia* når han viser at essensen i denne tradisjonen er å forstå filosofi som et sett konkrete øvelser, og ikke ontologiske beskrivelser av verden. Men Foucault henvender seg til individet og dets selvforhold. Han virker ikke å være opptatt av samfunnet for øvrig med dets offentlighet og sivilsamfunn, eller av hvordan dette selvforholdet han skisserer opp, kan eller bør institusjonaliseres. Dermed står ikke *vita contemplativa* i et samband med *vita activa*. Vi har allerede sett at Skjervheim skriver seg inn i den tyske idealismen og den greske *paideia*-tradisjonen med sitt syn på pedagogikk som *psychagogi*. Dette er fordi Skjervheim fastholder a) at universitetet blir en metainstitusjon eller en forbilledlig institusjon for resten av samfunnet, b) at *psychagogi* knytter seg til en livsførsel, c) at forskning og undervisning sammenfaller, og d) at dannelse henger sammen med en totalitetsproblematikk. Vi har allerede nevnt at det er disse fire punktene vi skal gripe tilbake til når vi hevder at Skjervheim, Arendt og Foucault kan brukes som et teoretisk utgangspunkt for en universitetsdidaktikk. Men selv om det er Skjervheim som kan føre Arendt og Foucault sammen, er det samtidig Arendt og Foucault som *knytter Skjervheim til dette temaet i vår utdanningshistorie*. Dette er fordi Skjervheim ikke eksplisitt knytter sitt forsøk på å forene filosofi og retorikk til tradisjonens formulering av to distinkte livsveier og forholdet mellom dem. Derfor skal vi nå bruke Arendt og Foucault til å kritisere og å videreføre Skjervheim *i tråd med dette temaet slik vi har sett det gjennom historien*.

Vi har allerede kort nevnt svakhetene ved Skjervheims prosjekt. Disse er at a) hans begreper om *deltaker* og *tilskuer* er problematiske, og at de kan videreutvikles ved å knytte seg til *vita activa* som et liv i politisk deltakelse og *vita contemplativa* som et liv som tilskuer. Videre er b) hans begrep om totalitet ufullstendig siden det bare inkluderer human- og samfunnsvitenskapene, slik at en positivistisk forståelse av naturvitenskapene er

uproblematisk for Skjervheim. Endelig er c) dannelsesbegrepet til Skjervheim tomt og formalt, slik at det ikke blir noe vesensmessig skille mellom politikk og filosofi hos ham, men heller ingen skiller mellom filosofi/retorikk og pedagogikk, slik at både politikken, filosofien og pedagogikken mister sin egenart.

Vi skal nå videre gå nærmere inn på disse problemene. Vi har allerede tatt i bruk og søkt å videreutvikle Skjervheims begrepspar *deltaker* og *tilskuer* ved å knytte deltaker til Arendts revitalisering av *vita activa* (kapittel 3) og tilskuer til Foucaults revitalisering av *vita contemplativa* (kapittel 4). I de neste to kapitlene skal vi nå brette ut og kritisere Skjervheim på disse nevnte punktene med bakgrunn i Arendt og Foucault. I dette kapitlet skal vi se at Skjervheims dannelsesbegrep faktisk ikke er et *pedagogisk* begrep. Deretter skal vi i kapittel 6 ta for oss problemet med *totalitet* og Skjervheims mangelfulle begrep om politikk og filosofi. Til slutt skal vi i kapittel 7 forsøke å binde det hele sammen i et forsøk på å forene deltaker og tilskuer etter «Guds død». Dette vil innebære en *theoria* som er i stand til å rettlede i handling uten å være begrunnet i kosmologi, slik den tradisjonelle *theoria* hadde som forutsetning.

Vi skal i dette kapitlet hevde at pedagogikkens grunnleggende oppgave er å *innvie* i en felles verden hvis fremste kjennetegn er *engasjement*. Skjervheims syn på pedagogikk, derimot, *forutsetter* det som det skal forklare, nemlig en felles verden vi er engasjert i. Å sette vognen foran hesten på denne måten kan stå som et symptom på nettopp det problemkomplekset Arendt og Foucault tegner opp, hvor skillene mellom *oikos* og *polis* er blitt utydelige, og hvor det moderne mennesket kjennetegnes av en tiltakende verdensløshet. Det første steget som må tas hvis vi skal videreføre Skjervheim, er derfor å skrive ham *ut* av pedagogikken og *inn* i universitetsdidaktikken. Før vi gjør dette, må vi imidlertid gjenta og utdype sentrale momenter i Skjervheims syn på pedagogikk.

Gjentakelse og utdypning av Skjervheims syn på pedagogikk

Vi husker fra kapittel 1 at essensen i Skjervheims forståelse av pedagogikk som *psychagogi* er å forstå pedagogikken som sådan gjennom et dialektisk dannelsesbegrep. Vi har sett at Skjervheims dannelsesbegrep er dialektisk nettopp siden det innebærer en hegeliansk *Aufhebung* av to begrensede posisjoner: pedagogikk som påvirkning og pedagogikk som «fri vokster» (Skjervheim, 2002, s. 109). Vi nevnte også så vidt at dette var hovedsakelig

analytiske begreper for Skjervheim, men at de også kan knyttes til faktiske bevegelser som Skjervheim opponerte mot i sin samtid, nemlig behaviorismen og den progressive pedagogikken. Begge disse posisjonene har ifølge Skjervheim «manglende kjennskap til sjelas vesen» og «manglende kjennskap til dialektisk metode» (Skjervheim, 2002, s. 117) (se kapittel 1). Konsekvensene av de to uholdbare grunnmodellene i pedagogikk er ifølge Skjervheim er at de begge på sitt vis objektiverer mennesket eller begår det instrumentalistiske mistaket.

Problemet med «pedagogikk som påvirkning» er for Skjervheim hovedsakelig et *moralsk* problem. Man bryter det kategoriske imperativ ved å behandle edukanden som et middel, og ikke som et mål i seg selv. Den pedagogiske situasjonen ligner her en situasjon der en håndverker fremstiller et objekt i tråd med en forutliggende plan. Men når resultatet allerede er kjent på forhånd, må håndverkeren ha makt over materialet, og dermed blir utdanningsforløpet til en lukket og determinert prosess.²²⁸ At makten og friheten utelukkende ligger på den ene siden – nemlig oppdragerens – gjør at denne pedagogikken for Skjervheim blir autoritær og tar monologens form. Skjervheims kritikk av den pedagogiske relasjonen som en slik subjekt-objekt-relasjon er at dette blir en toleddet relasjon der man ikke vil oppnå felles innsikt, men handler strategisk eller manipulativt slik retorikeren gjør. Denne type objektivisme vil derfor medføre indoktrinering og ensidig tilpasning, ikke danning, for å si det med Hellesnes (Hellesnes, 1999) (se også Torjussen, 2011a).

Hvis vi vender oss til problemet med «fri vokster», ser vi at dette også er en toleddet relasjon, bare at makten og friheten overføres fra læreren til edukanden. Men å bytte ut én feiltakelse med dens motsetning fører ikke til det rette, så problemet med fri vokster er grunnleggende det samme som med pedagogikk som påvirkning, bare at den illegitime makten ytrer seg på en litt annen måte (Torjussen, 2011a). For simpelthen å negere den autoritære pedagogikken, og med det hoppe bukk over asymmetrien og maktproblematikken i forholdet mellom lærer og edukand, gjør ikke at makten forsvinner, men at den blir *skjult* (Torjussen, 2011a, s. 157). At makten fremdeles er til stede, kommer tydelig frem i Hellesnes' syn på forholdet mellom Emile og veilederen hans i Rousseaus *Emile*. Som Hellesnes (1975, s. 67) skriver: «Oppsedaren fører Emile opp i situasjoner som er lagde til rette på førehand. Ved å vite kva som vil skje, er oppsedaren alltid situasjonens herre. Endå om han aldri gir direkte påbod, så formidlar sjølve situasjonen viljen hans.» Men for at det pedagogiske

²²⁸ Se Torjussen (2011a) for utdypning av dette.

prosjektet skal ha noen effekt, må Emile hele tiden *tro* at han handler selvstendig, noe som innebærer en tåkelegging av maktforholdene eller en «subtil manipulasjonsteknikk»²²⁹, som Skjervheim (2002, s. 114) hevder.

Denne skjulte makten ved «fri vokster» fører til subjektivismen. Som Skjervheim (2002, s. 58) sier: «Den naturalistisk orienterte frie oppsedinga og den naturalistiske pedagogikken risikerer difor å oppnå nettopp det motsette av det ein ynskjer, ikkje fri vokster og full utfalding, men åndeleg forkrøpling og stagnasjon i det infantile.» Å betrakte eleven simpelthen som et objekt som skal «røktes», dvs. vokse fritt ut ifra sin iboende natur, innebærer at man ikke tar eleven alvorlig. Som Hellesnes (1975, s. 74) selv sier:

Ved ikkje å møte ein samtalepartnar med oppfatningar om den saka han er oppteken av, ved berre å møte ein mild og tolerant røktar, får ikkje edukanden noka grep på saka. Han vert ikkje imøtegått og vert dermed fanga av sine egne, sære hugskot og av samanhengen han ikkje forstår. Danings-prosessen kjem ikkje i gang.

Denne fri vokster- subjektivismen blir derfor bare motstykket til pedagogikk-som-påvirkning-objektivismen. Edukanden vender blikket innover og studerer seg selv fremfor å få utsyn til en fremmed verden. Den udannede er derfor *også* monologisk – ikke dialogisk – ved at han ikke har noen forståelse for andre personers synspunkt, men bare ser det ene aspektet ved saken som hans synspunkt umiddelbart gir ham tilgang til (Torjussen, 2011a, s. 158). Konklusjonen på Skjervheims syn på pedagogikk blir dermed at pedagogikken ikke skal begå det instrumentalistiske mistaket. Pedagogikk er en form for aristotelisk *praxis*, ikke *poiesis*. Man begår det instrumentalistiske mistaket når man ikke kan universalisere den pedagogiske praksis, og denne manglende universaliseringen skaper en *skjult dimensjon* ved praksisen (se kapittel 1). Dette er for Skjervheim *doxa*, ubegrunnethet, dvs. manglende selvrefleksivitet. Eller for å si det med andre ord: Pedagogikken skal være i tråd med Kants kategoriske

²²⁹ Hellesnes (1975, s. 156) kaller dette «mjuk disiplin» eller en «humanisering av utdanningsteknologien», og ifølge ham er denne «myke disiplinen» enda verre enn den «harde disiplinen» («[u]tviklinga frå 'hard' til 'mjuk' utdanningsteknologi er ei utvikling i retning av det verre») (Hellesnes, 1975, s. 156). Som Hellesnes (1975, s. 157) utdyper: «Det harde systemet produserer frustrasjon og vanmaktskjensle. Det er truleg ikkje motiverande nok. [...] Ein kan søkje å få plass for eg/du-kontakt, 'møte' og 'samvære'. Frustrasjonen og vanmaktskjensla kan då fangast opp på ein 'konstruktiv' måte.[...] Liksom i bedriftspsykologi og 'new management' vil 'eksistensialistar' kunne kome sterkare til med sin ekspertise. Slike trivnads- og motiveringstiltak vil kunne gjere den utdanningsteknologiske produksjonsprosessen meir resultatssikker og målnåinga meir effektiv. Dermed har systemet vorte enno meir totalitært.»

imperativ og handler dermed om å spille med åpne kort. Siden målestokken for *praxis* er sannheten, *episteme*, blir derfor pedagogikk og oppdragelse for Skjervheim en dialog der man i fellesskap søker sannheten.

Vi skal imidlertid gå inn og se at Skjervheims perspektiv er feilslått som *pedagogisk* tenkning. Vi skal se at a) de problemene Skjervheim tar opp i sine pedagogiske skrifter, retter seg mot *moralske* relasjoner mellom voksne, ikke *pedagogiske* relasjoner mellom voksne og barn. Videre er b) det Skjervheim skriver om «subjektivismen» i pedagogiske praksiser, forstått som en manglende innvielse i verden, viktige innvendinger. Men de rammer Skjervheim selv. Når pedagogikken allerede forutsetter at edukanden er innvidd i en felles verden, er ikke pedagogikken selv i stand til å gjøre dette. For å si det kort og godt: Skjervheim skriver slett ikke om «pedagogikk», men likhetsrelasjoner som er konstituerende for henholdsvis *politikken* og *filosofien*. Dette skal vi utdype ved å ta utgangspunkt i Fauskevågs kritikk av Skjervheim.

Kritikk av Skjervheims syn på pedagogikk

Fauskevågs kritikk av Skjervheim

I det som følger, vil jeg i stor grad bygge på Odin Fauskevågs avhandling *Danning og ånd* (2012). I en viktig del av denne avhandlingen gir Fauskevåg en overbevisende kritikk av Skjervheims syn på pedagogikk som etter min mening har fått altfor liten oppmerksomhet i pedagogikkfaget i Norge. Med bakgrunn i Hegels oppfatning av pedagogikk hevder Fauskevåg (2012, s. 247) at

[...] omgrepet om pedagogikk som [Skjervheim] utviklar i *Eit grunnproblem i pedagogisk filosofi* er for formalt til å gripe kjernen i slik verksemd. Resultatet er at Skjervheim med sitt begrep om dialog i røynda ikkje drøftar pedagogikk, men moralske, politiske eller filosofiske relasjonar mellom mennesket.

Som Fauskevåg (2012 s. 251) også sier: «Ein slik likeverdig dialogrelasjon mellom menneske er *målet* til pedagogikken, men det er ikkje pedagogikk» (min uthevelse). Videre hevder han: «Denne omgrepsforvirringa trur eg er årsaka til at Skjervheim er blitt teken til inntekt for vidt forskjellige pedagogiske syn oppigjennom åra» (Fauskevåg, 2012, s. 247). Her refererer Fauskevåg (2012 s. 247) blant annet til min artikkel *Danning, dialektikk, dialog* (Torjussen, 2011a), som nettopp er et forsvar for at Skjervheim ikke deler reformpedagogikkens

devaluering av fagkunnskapens rolle i utdanningen. Fauskevåg (2012, s. 249) hevder at bl.a. mitt forsvar ikke redder Skjervheims pedagogikkbegrep.²³⁰

Jeg må innrømme at Fauskevågs argumentasjon har gjort at jeg har endret syn på Skjervheims syn på pedagogikk, og at jeg nå deler hans kritikk av Skjervheim. Jeg vil imidlertid dra konsekvensene litt videre enn at hovedproblemet hos Skjervheim er en «omgrepsforvirring», slik Fauskevåg (2012, s. 247) ordlegger seg. Jeg vil hevde at Skjervheims syn på pedagogikk er en del av den samme positivismekritikken han selv formulerer. La oss derfor se på hva som er kjernen i Fauskevågs kritikk.

Fauskevåg (2012) kritiserer både Skjervheims forståelse av pedagogikk som en likeverdig dialogrelasjon og Skjervheims begrep om teknisk eller mekanisk pedagogikk. Han tar utgangspunkt i Hegels syn på pedagogikk, som er at pedagogikken har sin oppgave å forvandle mennesket fra et naturlig til et åndelig eller sedelig (*sittlich*) menneske. Hegel (referert i Fauskevåg, 2012, s. 208) skriver i *Rettsfilosofien*:

Die Pädagogik ist die Kunst, die Menschen sittlich zu machen: sie betrachtet den Menschen als natürlich und zeigt den Weg, ihn wiederzugebären, seine erste Natur zu einer zweiten geistigen umzuwandeln, so daß dieses Geistige in ihm zur *Gewohnheit* wird.

Pedagogikken skal dermed erstatte den første natur med en åndelig, og gjøre denne til en andre natur, forstått som en *Gewohnheit*. Vi var så vidt inne på dette i innledningen av avhandlingen. Det moderne sedelige samfunnet (i motsetning til antikkens sedelige samfunn) består for Hegel (2006) av institusjonene familien, staten og det borgerlige samfunn. Disse utgjør hva han kaller «objektiv ånd» (Fauskevåg, 2012), siden de konstituerer et samfunn av

²³⁰ Fauskevåg (2012, s. 248–249) refererer også til andre som tar Skjervheim i forsvar. Spesielt Atle Måseide har vært en markant kritiker både av skolevesenet og av progressiv pedagogikk eller reformpedagogikk i Norge. Ifølge Måseide (2007) er hovedinnvendingen mot reformpedagogikk at den nettopp nedprioriterer tradisjonell fagkunnskap i vektleggingen av dialog og symmetri mellom lærer og elev i undervisningen (se også Torjussen, 2011a, s. 144). Som Fauskevåg (2012, s. 248–249) viser oss, forsvarer Måseide sammen med Alfred Oftedal Telhaug Skjervheims posisjon. Om disse forsvarene hevder Fauskevåg (2012, s. 249): «Slike forsøk på å forsvare Skjervheim meiner eg likevel ikkje er tilfredsstillande. Eg trur det på ingen måte er tilfeldig at Skjervheim oppigjennom åra er blitt misforstått av dialog- og omsorgspedagogar, og skulda for desse misforståingane må tilskrивast Skjervheim.»

felles objektive normer og praksiser. Skolen er for Hegel den institusjonen som nettopp *medierer* mellom familien og det borgerlige samfunnet.²³¹

Det er sentralt for Fauskevåg (Fauskevåg, 2012, s. 254) å få frem at for Hegel har virkeligheten en objektiv, åndelig, og dermed *selvbevisst* struktur («*sjølvmedviten* struktur»), slik at pedagogikken ikke kan bestemmes rent formalt eller uavhengig av dette innholdet, siden den nettopp skal *innvie* i denne selvbevisste strukturen. Som Fauskevåg (2012, s. 240) skriver: «Skal eleven bli *reelt* fri, må pedagogen introdusere eleven til ei objektivt eksisterende verd, og difor må pedagogikk også ha ei objektivt *innhald*.» Ifølge Fauskevåg (2012, s. 251) blir dermed konsekvensen av å ta utgangspunkt i Hegels rammeverk at den pedagogiske relasjonen ikke kan være en likeverdig dialogrelasjon. Som Fauskevåg (2012, s. 252) sier videre:

Skal pedagogen formidle til eleven korleis den felles verda objektivt sett er strukturert [...] [vil] pedagogen i ein forstand [måtte] påverke eleven på ein ytre, objektiv og ufri måte. Gjennom monologen må læraren påverke og forme eleven til å forstå verda slik ho verkeleg er, og då er det ikkje nødvendigvis rom for dialog. For pedagogen sviktar si oppgåve dersom han let eleven sjølv velje korleis den objektive verkelegheita skal forståast.

En dialog har nemlig som forutsetning at menneskene involvert allerede tar del i et fellesskap, mens pedagogikken har som mål «å *etablere* det fellesskapet som gjer dialogen mogleg» (Fauskevåg, 2012, s. 247). Siden pedagogen *qua voksen* allerede har blitt innviet i vår felles verden og har som primæroppgave å *vis*e denne verden til edukanden, blir dermed pedagogikkens forutsetning en grunnleggende *ulikhet* mellom lærer og edukand, slik Fauskevåg (2012, s. 252) leser Hegel.

Vi husker at *engasjement* er en eksistensial for Skjervheim. Det er noe man er «kastet ut i» (Skjervheim, 2002, s. 21). Videre er engasjementet kjennetegnet nettopp av å dele en felles verden. På bakgrunn av dette kan vi derfor kanskje si at barn befinner seg (lik filosofen) både *innenfor* og *utenfor* verden på samme tid. Det er et element av verdensløshet i barnets virkelighet som pedagogen må hjelpe barnet med. Og ofte bryter den symmetriske kommunikasjonen sammen, og den voksne må veilede, korrigere eller disiplinere i tråd med den felles sedelighet som barnet ikke har tilgang til. Vi kan kanskje si at det er da situasjonen eller praksisen er blitt «pedagogisk».

²³¹ «Die Schule steht nämlich zwischen der Familie und der wirklichen Welt und macht das verbindende Mittelglied des Übergangs von jener in diese aus» (Hegel referert i Fauskevåg, 2012, s. 209).

Men at (ut)danningssituasjonen ikke er kjennetegnet av dialog, gjør også at Skjervheims begrep om *teknisk pedagogikk* blir feilslått for Fauskevåg (2012, s. 256). Grunnen til dette er at Skjervheim ikke skiller mellom pedagogikk og moral. Ifølge Fauskevåg (2012, s. 257) blir en konsekvens av Hegels syn på pedagogikk at læreren som pedagog ikke *primært* sett er et medmenneske, men først og fremst en *representant* for den *allmenne verden*, selv om han også selvsagt har et ansvar for å lære en edukand moral. Siden virkeligheten har en objektiv og selvbevisst struktur, kan man derfor egentlig ikke på en mekanisk eller teknisk måte *dressere* noen til å ta del i en slik felles verden. Fauskevåg (2012, s. 254) utdyper dette med et eksempel: For i det hele tatt å *forstå* hva demokrati er, må man lære å gjenskape og å reprodusere demokratiske praksiser. Men man kan ikke på en «teknisk» måte – altså på en ytre og manipulerende måte – dressere noen til å utføre demokratisk praksiser. Som Fauskevåg (2012, s. 256) sier:

Ein autoritær eller manipulerande lærar kan drive pedagogikk ved å plage eller manipulere elevane til å lære om demokratiet i Noreg, og då krenkar læraren fridommen til elevane; han gjer dei til objekt. Poenget er at slik oppførsel ikkje kan forståast ut frå omgrepet teknisk pedagogikk, for den manipulerande læraren gjer ikkje ein pedagogisk feil, men ein *moralsk*: Pedagogikk handlar om å innvie menneske i ei felles verd, og [...] ein autoritær, manipulerande lærar [kan] framleis gjere det.

Begrepet «teknisk pedagogikk» blir faktisk en kontradiksjon for Fauskevåg (2012, s. 254). Siden pedagogikkens grunnleggende formål er innvielse i verden, kan ikke pedagogikk *qua pedagogikk* i det hele tatt være «teknisk» eller «mekanisk».

Her kan vi utfylle Fauskevåg og si at dette gjelder også den såkalte *skjulte makten* som Skjervheim (2002, s. 114) beskriver i kritikken av fri-vokster-pedagogikken (Torjussen, 2011a, s. 157). Den kantianske posisjonen som Skjervheim argumenterer for når han beskriver det instrumentalistiske mistaket, krever full transparens i situasjonen og i hverandres motivasjon. Vi husker fra kapittel 1 at det eksemplet Skjervheim bruker i formuleringen av det instrumentalistiske mistaket, nettopp gikk på å bruke «velkalkulerte strategier» (Skjervheim, 2002, s. 136) med basis i psykologi på elevene. Disse strategiene har elevenes naivitet som forutsetning, altså at elevene ikke gjennomskuer handlingenes doble bunn eller bruker «velkalkulerte strategier» tilbake på lærerne. Et eksempel på dette kan være å belønne barn eller elever med klistremerker. For pedagogen er klistremerket et *middel* til å oppnå et mål, for eksempel at barnet skal internalisere et sett normer og regler som det forhåpentligvis senere forstår den fulle rekkevidde av. For barnet eller eleven, derimot, fortøner klistremerkene seg som et mål i seg selv. Ifølge Skjervheims perspektiv vil dette da

være uredelig siden man holder tilbake den egentlige grunnen til sine handlinger. Det riktige i denne situasjonen ville da være å søke en full transparens og et felles overblikk over den faktiske situasjon. Men hadde barn vært i stand til dette, så ville det jo ikke vært *behov* for pedagogikk. En som skal oppdras, vil alltid bare ha en delvis situasjonsforståelse, det er jo derfor man trenger oppdragelse. Hvis den voksne i dette tilfellet i det hele tatt kunne ha kommunisert til barnet viktigheten av å internalisere felles normer, og hadde barnet *virkelig forstått dette* og hatt tilgang til full situasjonsforståelse, ville det jo ikke lenger ha vært et barn *qua barn*. Skjervheim setter dermed vognen foran hesten også her ved at pedagogikkens utgangssituasjon forveksles med dens sluttmaal, nemlig å dele en felles verden.

Fauskevåg (2012, s. 257) skriver videre: «Skjervheim trur pedagogikk handlar om relasjonen mellom lærar og elev, medan han i røynda må handle om tilhøvet mellom eleven og verda.» Her må vi nysansere Fauskevåg litt. Det er ikke riktig å si at essensen i pedagogikken for Skjervheim er relasjonen mellom lærer og elev forstått som en *toleddet relasjon*. Essensen er snarere en *treleddet relasjon*, hvor lærer og elev i samtale retter seg mot saken selv, og dermed finner sannheten. Men det er likevel riktig å si at pedagogikkens ytterste begrunnelsesinstans for Skjervheim blir det *moralske forholdet* mellom lærer og elev. Grunnen til dette er at den treleddede relasjonen – som riktignok retter seg mot saken selv og sannheten (*die geltungstheoretische Differenz*) – *reguleres* av det kategoriske imperativ. Dermed blir det *moralske* forholdet mellom lærer og elev likevel pedagogikkens fundament, siden de begge er subjekter og dermed mål i seg selv.

Praktiske kontekster er ifølge Kant kjennetegnet av symmetri og gjensidighet. Innvingingen mot Skjervheim blir derfor at han forstår den pedagogiske konteksten som en *praktisk kontekst*. Det er dette som er problemet med at han i det hele tatt støtter seg til Kant i synet på pedagogikk. Det interessante er at når Kant skriver om pedagogikk i *Über Pädagogik* (1960), så baker han ikke selv denne transcendentproblematikken inn i sitt syn på pedagogikk.²³² Det er dermed ikke sikkert Kant selv ville ha sagt seg enig i kantianeren Skjervheims syn på pedagogikk.

²³² Det er for øvrig et problematisk forhold mellom Kants syn på pedagogikk og hans syn på fornuft, eller med andre ord mellom *Über Pädagogik* og *Kritik der reinen Vernunft*. Vi kan godt si at pedagogikkens mål for Kant (1960) er å gjøre mennesket til et moralsk og fritt vesen. Men da må pedagogikken ta opp antropologiske og empiriske forhold. Men hvordan kan pedagogikken føre til frihet og moral hvis friheten og moralen er transcendent, dvs. er uavhengig av antropologiske og empiriske forhold? Dette problemet blir tatt opp av Fauskevåg (2013).

Fauskevåg (2012, s. 247) betrakter problemene ved Skjervheims pedagogikk simpelthen som en «omgrepsforvirring». Han knytter ikke problemene til en dypere problematikk. Vi skal derfor føre Fauskevågs kritikk av Skjervheim videre ved å hevde at pedagogikken og pedagogiske problemer spiller en sentral rolle i det dramaet både Arendt og Foucault skisserer opp, der sfærene mellom *oikos* og *polis* forvittrer. Pedagogikken berører dette dramaet nettopp siden det er oppdragelsen eller utdanningen som medierer mellom *oikos* og *polis*. Vi har på forskjellig vis sett at prosessen mot Sokrates og krisen i det athenske demokratiet omhandler hvordan balansen mellom disse to sfærene ble ustabil. Videre var det et gjennomgangstema at det var en mangelfull oppdragelse, dannelse eller *paideia* som var årsaken til disse problemene. Men dermed blir også oppdragelsen eller dannelsen *løsningen* på dette. Vi skal derfor se viktigheten av å trekke grensene for pedagogikken, siden oppløsningen av disse grensene treffer kjernen både i Arendts og Foucaults modernitetskritikk. Det er to grunner til at vi skal ta dette opp:

1) Vi vil knytte Skjervheims tanker til et tema i vår utdanningshistorie som på mange måter kan betegnes som «før-pedagogisk» og «før-didaktisk», og ta for oss Arendts og Foucaults revitalisering av dette temaet. Vi har sett at pedagogikkens fremvekst er nært knyttet til forfallet til et særegent syn på vitenskap, nettopp siden fremveksten av pedagogiske og didaktiske problemstillinger som særegne kunnskapsfelt henger sammen med at pedagogiske og didaktiske problemstillinger fjerner seg fra vitenskapen som sådan.

2) Det som på overflaten kan virke som en uskyldig begrepsforvirring rundt pedagogikkens grenser og forholdet mellom barn og voksen hos Skjervheim, har røtter i langt dypere problemer som angår ikke bare pedagogikkens grenser, men også politikken og filosofiens grenser. Å trekke grenser for pedagogikken er derfor et nødvendig arbeid som må gjøres fordi det berører å trekke grensene for politikken og filosofien, noe som er et viktig anliggende for oss som undersøker foreningen av visdom og veltalenhet. Vi skal derfor nå ta for oss hvordan pedagogikkens grenser berører Arendts og Foucaults modernitetskritikk.

Pedagogikk-kritikk som modernitetskritikk – Arendt og Foucault om pedagogikkens grenser

Vi husker fra Arendt at *oikos* som nødvendighetenes rike og *polis* som frihetens rike *forutsetter* hverandre, men at det må skilles tydelig mellom dem (se kapittel 3). Da må også

overgangen mellom dem – som nettopp betegner pedagogikkens rolle – sikres på en tydelig måte. Som Arendt (2006, s. 118) skriver:

The freedom of the political realm begins after all elementary necessities of sheer living have been mastered by rule, so that domination and subjection, command and obedience, ruling and being ruled, are preconditions for establishing the political realm precisely because they are not its content.

Selv om Arendts begreper om *offentlighet* og *verden* er forskjellige fra Hegels syn på «verden» (Arendts verden er i større grad fysiske ting der Hegels er objektiv ånd), representerer Arendt likevel et syn på pedagogikk (*education*) som ligger tett opptil Hegels.²³³ Fauskevåg (2012, s. 217) betoner også denne likheten mellom Arendt og Hegel. Også for Arendt (2006, s. 186) står pedagogen som representant for verden. På denne måten blir den pedagogiske relasjonen hovedsakelig en relasjon mellom barnet og verden, og ikke en moralsk relasjon mellom læreren og eleven. Dermed blir også pedagogens hovedoppgave for Arendt å *vise* hvordan verden er. Som Arendt (2006, s. 186) skriver om den voksne: «Vis-à-vis the child it is as though he were a representative of all adult inhabitants, pointing out the details and saying to the child: This is our world.»²³⁴

Det moderne menneskets verdensløshet og vårt inadekvate begrep om politikk kan dermed sies å bero på et utydelig skille mellom nettopp *pedagogikk* og *politikk* for Arendt. Vi husker fra kapittel 3 at en sentral del av Arendts kritikk av Platon var at hans forståelse av politikk ofte tok utgangspunkt i metaforer og eksempler fra den prepolitiske og private husholdningen (Arendt, 2006, s. 108). Politiske relasjoner står dermed ifølge Arendt (2006, s. 118) i fare for å bli (mis)forstått som et forhold mellom de som hersker (*rulers*), og de som blir hersket over (*ruled*), ut ifra den naturlige asymmetri som finnes i husholdningen, blant annet mellom den yngre og den eldre generasjon.²³⁵ Å forstå politikken gjennom et

²³³ For litteratur knyttet til Arendt og pedagogikk og utdanning, se bl.a. Gordon (1999), Gorham (2000), Gordon (red.) (2008), Biesta (2010), Mönig (2012) og Morgan (2016). Av norsk litteratur er det særlig Helgard Mahrtdt som er opptatt av Arendt og pedagogikk (se Mahrtdt (2007) og (2015)).

²³⁴ Også Arendts (2006, s. 185) syn på skolen minner om Hegels: «Now, school is by no means the world and must not pretend to be; it is rather the institution that we interpose between the private domain of home and the world in order to make the transition from the family to the world possible at all.»

²³⁵ Om dette hevder Arendt (2006, s. 118) eksplisitt at forholdet mellom «[...] rulers and ruled is derived from the natural difference between the younger and the elder».

pedagogisk begrepsapparat eller pedagogiske metaforer utgjør dermed en fordreining av politikkenes vesen for Arendt:

[N]othing is more questionable than the political relevance of examples drawn from the field of education. In the political realm we always deal with adults who are past the age of education, properly speaking, and politics or the right to participate in the management of public affairs begins precisely where education has come to an end. [...] In education, conversely, we always deal with people who cannot yet be admitted to politics and equality because they are being prepared for it [...]

Wherever the model of education [...] was superimposed on the realm of politics [...] it served primarily to obscure real or coveted claims to rule and pretended to educate while it in reality wanted to dominate (Arendt, 2006, s. 119).

Vi ser på bakgrunn av dette at det makt- og herreforholdet som har utviklet seg i det politiske domene i vår tid, er derfor for Arendt et maktforhold som stammer fra familien. Det er med andre ord hva vi kan kalle en *pedagogisk relasjon*. Dette blir jo egentlig bare en naturlig konsekvens av å betrakte samfunnet som en slags gigantisk husholdning. Det moderne samfunn er dermed *som sådan* paternalistisk i en viss forstand. I sin mest ekstreme form er dette diktatoren i den totalitære stat som er *oikodespot* for hele samfunnet.

Vi kan si at også for Foucault rommer pedagogikken modernitetens problemer på en særlig pregnant måte. Vi husker at hans analyser av *psychagogi* innebar at både i den før-platonske bystaten og i den platonske og sokratiske modellen sammenfalt *psychagogi* og pedagogikk (Foucault, 2005, s. 75). Grunnen til dette var at den kritiske situasjon som krevde *parrhesia* («fri tale»), og som omsorgen for seg selv i siste instans rettet seg mot, sammenfalt med det øyeblikket man ble et politisk subjekt, altså det øyeblikket man gikk fra barn til voksen (McGushin, 2007, s. 105). Selv den krisen som avfødte filosofien, handlet jo om pedagogikkens utilstrekkelighet, siden den athenske utdanning ikke lenger kunne garantere denne overgangen på en adekvat måte lenger (se kapittel 4).

På bakgrunn av både Foucault og Arendt kan vi si at kimen til denne sammenblandingen av pedagogikk og politikk har vært til stede allerede siden antikken. Men kanskje særlig etter Rousseau har denne sammenblandingen blitt aksentuert. Med Rousseau oppsto, som Arendt (2006, s. 173) skriver, en tendens «in which education became an instrument of politics, and political activity itself was conceived as a form of education».

For å utfylle Arendt litt på dette punktet kan vi kanskje hevde at Rousseau og hans tid representerer to nye oppfatninger som egentlig er tett forbundet. Den ene er at folket går fra å være en *undersåttskategori* til å bli en *suverenitetskategori* (Korsgaard & Løvlie, 2003). Den

andre er at *barnet* trer frem og blir et selvstendig fenomen (Aries, 2003). Barnet blir en fase med sin særegne logikk som skal forstås på sine egne premisser (Aries, 2003). Disse henger sammen ved at i tiden før Roussau var barn simpelthen undersåtter på lik linje med tjenere og andre (Korsgaard & Løvlie, 2003, s. 12–13). Ifølge Aries (2003) var det heller ikke slik at man oppfattet barn som sårbare, og at de behøvde beskyttelse; de var simpelthen små utviklede voksne. Men med dette doble omslaget fra undersåttkategori til suverenitetskategori, og med fremveksten av det moderne begrepet om barnet, kan vi kanskje si at ting blir annerledes. Siden folket nå skal styre seg selv, må de ha opplæring eller oppdragelse til å gjøre dette (Korsgaard & Løvlie, 2003, s. 13). Og siden barnet representerer en egen autonom sfære, krever det en særegen form for kunst eller disiplinering som må tilpasses dette. Det er på bakgrunn av dette at Arendt (2006, s. 173) kan hevde at politisk aktivitet som sådan nå blir forstått som en form for utdanning.

Vi husker fra kapittel 4 at ifølge Foucault begynte styringslogikk med opphav i pastoralmakten å blande seg med politikk fra og med det 16. århundre (jf. møtet mellom fyrsten og pastoren) (McGushin, 2007, s. 204). Styringen av livet er ikke da lenger bare et spirituelt og religiøst anliggende, men et *politisk*. Det er nemlig denne sammenblandingen av ulike logikker som utgjør en vesensmessig del av moderne biomakt.

I denne henseende ville det vært interessant å forfølge nærmere hvordan for eksempel Comenius' prosjekt på mange måter uttrykker disse tendensene som Foucault analyserer. Det faller utenfor denne avhandlingens siktemål å gjøre rede for dette på fullgodt vis. Det er imidlertid ganske tydelig at hos Comenius ser vi at den askesen som før fant sted i lukkede rom i *vita contemplativa*, nå overføres på samfunnet som et slags kollektiv subjekt. Comenius' nyvinning er jo nettopp å formulere et storstilt undervisningsprosjekt rettet mot hele befolkningen nettopp for å *frelse* den. Blankertz (1982, s. 31) bekrefter Foucaults poenger ved å hevde at det er i denne perioden at oppdragelsen tar skjebnens plass. Han skriver: «Der Anfang der spezifisch pädagogischen Problemstellung war dadurch gesetzt, dass auch den Scholaren die Zöglinge, aus den Lehrern die Erzieher wurden. Die veränderte Sichtweise legte Heil und Verlorenheit des Menschen in die Hand der Erziehung» (Blankertz, 1982, s. 31). Et av de fremste uttrykkene på styringsmentalitet (*gouvernementalité*) og biomakt er for Foucault (2007, s. 231) nettopp pedagogikkens fremvekst og styringen av barn. Av denne grunn hevder han: «There is government of children and the great problematic of pedagogy that emerges and develops during the sixteenth century. [...] The education of children was the fundamental utopia, crystal, and prism through which problems of

conduction were perceived» (Foucault, 2007, s. 231). Dermed kan vi si at begrepene barn, økonomi og befolkning er tett sammenvevde begreper.

Foucault (2007, s. 106) betrakter Rousseaus artikkel om «politisk økonomi» i Diderots og d'Alembert's *Encyclopédie* som et vendepunkt i denne henseende. Ifølge Foucault (2007, s. 106) innebærer Rousseaus artikkel at «[...] the constitution of political economy was made possible when population emerged as a new subject from the different elements of wealth» (en formulering av «politisk økonomi» i antikkens bystat ville jo for øvrig vært direkte selvmotsigende). Det er nemlig i lys av denne problematikken rundt befolkningen og økonomien vi også må se barnets og familiens endrede rolle, der nettopp forholdet mellom familien og befolkningen er av avgjørende betydning.

Det er på mange måter et *omslag* Foucault (referert i Rabinow & Rose (red.), 1994) skisserer opp. Først er familien en *modell* man forstår befolkningen i lys av (relasjonene innenfor pastoralmakten forstås som prepolitiske familierelasjoner). Deretter *underordnes* familien befolkningen ved å bli et *instrument* staten kan intervensere i for å regulere og styre befolkningen («[t]his shift from the level of the model to that of an instrument [...]») (Foucault referert i Rabinow & Rose (red.), 1994). Ja, selve begrepet om styring (*conduction*) – som ligger i skjæringspunktet mellom barnet, befolkningen og økonomien – er faktisk nettopp en oversettelse av Gregor av Nazianz' *oikonomia psychon* («sjelsøkonomi») (Foucault, 2007, s. 192). Pedagogikken får dermed en sentral rolle i den nye sammenblandingen av fyrsten og pastoren Foucault (referert i Rabinow & Rose (red.), 1994, s. 233) sporer i det 16. århundre, der *pedagogikk* sørger for en *kontinuitet oppover* (*upward continuity*) i statens styring, og *politiet* sørger for *kontinuitet nedover* (*downward continuity*).

La oss ta et lite tilbakeblikk. Vi har allerede sett på Fauskevågs kritikk av Skjervheim. Deretter har vi sett hvilken særstilling pedagogikken står i for Arendt og Foucault i hele deres modernitetskritikk. Vi skal derfor nå gå videre og se at konsekvensene av Skjervheims inadekvate syn på pedagogikk er mer enn en «omgrepsforvirring», slik Fauskevåg (2012, s. 247) hevder. Det er en oppfatning som skriver seg inn i det drama som på sett og vis både Arendt og Foucault berører: nemlig hvilke konsekvenser for friheten, makten og subjektet som oppstår når grensene mellom *oikos* og *polis* blir utydelige. Vi har derfor gode grunner til å ville skrive Skjervheim *ut* av pedagogikken og inn i universitetsdidaktikken. Skjervheims pedagogikk kan nemlig sies å representere et element av nettopp den verdensløshet som Arendt diagnostiserer vår tid med. Skjervheims pedagogikk er autoritets- og tradisjonsnedbrytende.

Kritikk av Skjervheims syn på pedagogikk: Skjervheims pedagogikk som tradisjonsnedbrytende

Siden både Arendt og Foucault fastholder at modernitetens patologier viser seg i et utydelig skille mellom pedagogikk og politikk, og dermed også i et utydelig skille mellom voksen og barn, vil Skjervheims syn på pedagogikken som grunnleggende symmetrisk og dialogisk skrive seg inn i dette problemkomplekset. Skjervheim behandler ikke voksne som barn, men barn som voksne. Men vi kan likevel hevde at det er den samme manglende grensesetting mellom voksen og barn som ligger til grunn. Det er da ikke bare snakk om en begrepsforvirring. Det er snakk om pedagogikk som hviler på et manglende klart skille mellom barn/husholdning og voksen/offentlighet, en pedagogikk som er *autoritets- og tradisjonsnedbrytende i selve sitt vesen*.

Skjervheims grunnmodell i pedagogikk gjør ikke på en adekvat måte rede for verken hva autoritet eller tradisjon er. For Skjervheim kan vi si at autoriteten ligger i *argumentene*, ikke i oppdrageren som person eller i tradisjonen som blir overlevert. Derfor skal edukanden ikke simpelthen *motta* tradisjonen eller kulturen ved å imitere den, men stille seg kritisk til den og gi motargumenter. Bare på en slik måte vil den overleverte kultur eller tradisjon bestå testen om den er *episteme* eller *doxa*. Opplysningens *sapere aude* blir på sett og vis pedagogikkens startpunkt for Skjervheim.

Dette er en dyp misforståelse av hva tradisjon og autoritet i det hele tatt er. Som Arendt (2006, s. 121) påpeker, er «tradisjon» simpelthen det som er overlevert (noe som bekrefte av at begrepet «tradisjon» stammer fra *tradere*, som nettopp betyr «overlevering»). Dermed blir egentlig uttrykk som å «overlevere tradisjonen» egentlig tautologier). Men dermed fullbyrdes nettopp tradisjon i sin *overlevering*, ikke når man argumenterer imot den. For Gadamer (2012, s. 318) er «tradisjon» nettopp en «gyldighet som ikke er begrunnet». Gadamer (2012) prosjekt å skulle rehabilitere *fordommene* – som opplysningen har vært så ivrig etter å ta livet av – er da også et prosjekt som vil rehabilitere *tradisjonen*.²³⁶ Å fastholde at tradisjonen dypst sett er å *motta* noe, slik Arendt og Gadamer gjør, og ikke å argumentere *imot* det, innebærer imidlertid ikke nødvendigvis at man skal forholde seg *ukritisk* til tradisjonen. Man kan snarere snu på det og hevde at for å kritisere tradisjonen må man først være innviet i den. Eller for å si det med Hegel: Det å være innviet i en felles verden, forstått som objektiv ånd, *innebærer* faktisk å kunne forholde seg kritisk, nettopp fordi vår tradisjon

²³⁶ For en behandling av Gadamer's rehabilitering av fordømmer og tradisjon, se Warnke (1987).

er kritisk og selvrefleksiv. Læreren blir derfor en representant for alle voksne og for verden, og skal derfor vise edukanden den verden han skal overta, på godt og vondt. Han skal ikke forhandle med edukanden om hvordan verden er, eller slik mange progressive pedagoger gjør: gi et bilde av verden slik den *burde* være.

I Skjervheims formale pedagogikk blir læreren som person utbyttbar, siden autoritet ligger i argumentene. Men ifølge Arendt (2006, s. 123) ligger ikke autoriteten i argumentene, men i læreren, pedagogen eller forelderen som et *eksempel*. Igjen leder Arendt (2006, s. 121) oppmerksomheten mot begrepets etymologi, der *auctoritas* stammer fra verbet *augere*, som i substantivert form *augment* kan bety «forsterke» eller «legge trykk på». «Autoritet» fremhever for Arendt noe som allerede er der fra før, og som er bindende. Med dette blir «autoritet» nært knyttet til begrepet «religion», fra *religare*, som nettopp betyr «å binde» (Arendt, 2006, s. 121). På bakgrunn av dette inngår begrepene *religion*, *tradisjon* og *autoritet* i en triade som for Arendt (2006, s. 124) dypest sett betegner det samme. I det gamle Rom finner Arendt (2006, s. 123) dette uttrykt på særlig tydelig vis:

Those endowed with authority were the elders, the Senate or the *patres*, who had laid the foundations for all things to come, the ancestors [...] (*maiores*). [...] The deeds of the ancestors [...] were always binding. Adding, as it were, to every single moment the whole weight of the past.

Triaden religion, tradisjon og autoritet (hva Arendt (2006, s. 124) kaller «the Roman trinity of religion, authority, and tradition») hviler derfor på handlinger, hendelser eller historier som blir forstått som en *grunnleggelse* (som Arendt viser i *Vita activa* (2012), forstår vi nettopp handlinger som historier). Ifølge Arendt (2006, s. 123) grep dermed romerske borgere som engasjerte seg i politikken, tilbake og på sett og vis *gjentok* grunnleggelsen av Rom gjennom sine handlinger. Selv om denne grunnleggelsen lar seg formulere som abstrakte og generelle prinsipper, er det likevel handlingene, forstått som anskuelige og konkrete eksempler, som binder og utgjør en vekt man må bære videre i triaden religion, tradisjon og autoritet. Som Arendt (2006, s. 123) hevder: «Anything that happened was transformed into an example.» Å inkorporere disse eksemplene og prøve å etterleve dem ble derfor en vesensmessig del av den romerske oppdragelse, ifølge Arendt (2006, s. 123): «*Gravitas*, the ability to bear this weight, became the outstanding trait of the Roman character.» Dette var nok tyngende for den enkelte, men det ga også en ballast som var i stand til å holde alt i ekvilibrium.

På bakgrunn av det Arendt skriver, vil *autoritet* – forstått som eksemplarisk på denne måten – utgjøre en *asymmetrisk relasjon* der man står overfor en person som legemliggjør en

målestokk. I et pedagogisk øyemed kan derfor ikke argumentasjon ha autoritet, slik Skjervheim later å tro. Grunnen til dette er at autoritet, slik Arendt forstår det, er uforenlig både med *tvang* og med *overbevisning/vertalelse*. Som Arendt (2006, s. 92) skriver:

[...] [A]uthority precludes the use of external means of coercion; where force is used, authority itself has failed. Authority, on the other hand, is incompatible with persuasion, which presupposes equality and works through a process of argumentation. Where arguments are used, authority is left in abeyance.

En tvangssituasjon er jo nettopp kjennetegnet av en manglende anerkjennelse av den andre som autoritet. Som Gadamer (2012, s. 317) utdyper, er slett ikke *lydighet* det vesensmessige ved autoritet, men en innsikt i sine egne begrensninger og en tillit til at andre har bedre innsikt.²³⁷

Siden den pedagogiske autoriteten derfor ligger i oppdrageren som person *qua representant* for en verden – og ikke i den moralske relasjonen lærer–elev, slik Skjervheim forestiller seg det – er det derfor ikke rart at når verden som en felles erfaring forsvinner, så forvinner også autoritet. Eller sagt på en annen måte: Verdenstap og autoritetskrise er tett sammenvevde fenomener for Arendt (2006, s. 91): «[...] Authority has vanished from the modern world. Since we can no longer fall back upon authentic and undisputable experiences common to all.» Autoritet har dermed som forutsetning en felles verden av erfaringer og hendelser, en forutsetning som er på retrett når det blir en indre fornuftsstruktur som binder oss mennesker sammen (se kapittel 3).

Vi ser her en tett forbindelse mellom tradisjon/autoritet og narrativitet hos Arendt. Den autoritetskrise hun tegner opp, er knyttet til bortfallet av en felles verden som er i stand til å bære historier vi skriver våre liv inn i. Det er på dette punktet en nær forbindelse mellom Arendt og MacIntyre. Følgende formuleringer er fra MacIntyre (2007, s. 216), men de kunne like gjerne ha vært skrevet av Arendt:

I can only answer the question 'What am I to do?' if I can answer the prior question 'Of what story or stories do I find myself a part?' We enter human society, that is, with one or more imputed characters – roles into which we have been drafted – and we have to learn what they are in order to be able to understand how others respond to us and how our responses to them are apt to be construed.

Og videre:

²³⁷ Som Gadamer (2012, s. 317) skriver: «Autoritet dreier seg faktisk overhodet ikke om lydighet, men om *erkjennelse*.»

What I am, therefore, is in key part what I inherit, a specific past that is present to some degree in my present. I find myself part of a history and that is generally to say, whether I like it or not, whether I recognize it or not, one of the bearers of a tradition. [...] The history of each of our own lives is generally and characteristically embedded in and made intelligible in terms of the larger and longer histories of a number of traditions (MacIntyre, 2007, s. 221–222).

Siden tradisjon/autoritet og narrativitet er så tett forbundet, kan vi si at vår tids autoritetskrise for Arendt går på tvers av samfunnet, ved at den kan vise seg på mange måter (vi har allerede vært inne på tapet av dømmekraft og *sensus communis* i kapittel 3). Det er imidlertid i relasjonen mellom foreldre og barn autoritetskrisen i det moderne blir mest påfallende for Arendt. Som Arendt (2006, s. 119) skriver:

[...] [T]he necessity for 'authority' is more plausible and evident in child-rearing and education than anywhere else. That is why it is so characteristic of our own time to want to eradicate even this extremely limited and politically irrelevant form of authority.

Vi kan derfor si at Arendts tema i *The Crisis of Education* (2006) ikke bare er en isolert problematikk knyttet til oppdragelse og utdanning, men adresserer modernitetens problemer som sådan. Det Arendt kaller «the crisis of education» (2006, s. 177–180) består av tre komponenter: Den første er en oppfatning om at barnet representerer en særegen, autonom virkelighet som den voksne ikke må bryte inn i, men tilrettelegge slik at den utfolder seg på sine egne premisser (Arendt, 2006, s. 177–178). Den andre er at pedagogikk har utviklet seg til å bli en kunst eller vitenskap som omhandler undervisning som sådan uavhengig av innholdet det skal undervises i («pedagogy has developed into a science of teaching in general», Arendt, 2006, s. 178). Den tredje komponenten er at barnet bare kan få kunnskap og forstå det barnet selv har gjort («you can know and understand only what you have done yourself», Arendt, 2006, s. 179).

Arendt representerer en tydelig kritikk av barnesentrert pedagogikk og reformpedagogikk, som nettopp er kjennetegnet av å legge pedagogikkens gravitasjonspunkt i barnet fremfor verden. Også aktivitetspedagogikk a la Deweys *learning by doing* får på pukkelen her (Arendt, 2006, s. 180),²³⁸ siden en vesensmessig ingrediens her er nettopp at barnet lærer best av sine egne aktiviteter og av å skape sine egne produkter. Vi ser her forbindelsen til kritikken av *homo fabers* verden i kapittel 3.

²³⁸ Arendt nevner ikke Dewey ved navn, men det er vel rimelig klart at beskrivelsen «the substitution of doing for learning» (2006, s. 180) passer særlig godt på Dewey.

Ingen av disse tre komponentene i *The Crisis in Education* kan sies å treffe Skjervheim direkte. Skjervheim fastholder ikke barnets autonomi, faktisk kritiserer han slike oppfatninger i sin kritikk av pedagogikk som «fri vokster» (Skjervheim, 2002, s. 113–114). Og selv om Skjervheims syn på pedagogikken er rent formalt og Skjervheim ligger snublende nær den progressive pedagogikken eller reformpedagogikken på dette punkt, er det ingen holdepunkter for at Skjervheim mener at pedagogen kan undervise i hva som helst siden undervisning er en egen aktivitet løsrevet fra hva det undervises i. Dette ser vi hos (Fauskevåg 2012, s. 248) når han skriver:

Sjølvsagt om Skjervheim i 'Eit grunnproblem i pedagogisk filosofi' ikkje eksplisitt drøftar innhaldet i pedagogisk verksemd, så meiner han sjølvsagt at pedagogikk har ein innhaldsdimensjon. Skjervheim meiner altså *ikkje* at pedagogen 'is a man who can teach anything; his training is in the teaching, not in the mastery of any particular subject'.²³⁹

Og endelig vil Skjervheim være uenig i at pedagogikken skal ta utgangspunkt i barnets egne aktiviteter og produkter, all den tid pedagogikken retter seg mot saken selv (*die geltungstheoretische Differenz*). I denne henseende holder jeg fremdeles fast ved den demarkasjonen jeg har dratt mellom Skjervheim og reformpedagogikk (Torjussen, 2011a). Skjervheim står ikke i ledtog med de angrepene på all form for autoritet som de såkalte sekstiåttene og frigjøringsbevegelsene i denne perioden representerte.²⁴⁰

Til tross for dette vil likevel Skjervheims syn på pedagogikk være problematisk av to nært beslektede grunner. Den første er at den vil ikke være gjennomførbar *som pedagogikk*, siden den ikke vil være i stand til å innvie barnet i en felles verden. Dette er fordi Skjervheims pedagogikk, som vi har sett, allerede *forutsetter* at vi deler en felles verden. Det andre er at Skjervheims syn på pedagogikk ikke tar utgangspunkt i den vesensmessige forskjellen det er

²³⁹ Fauskevåg siterer Arendt (2006, s. 179) her.

²⁴⁰ Ifølge Foros & Vetlesen (2012, s. 30) var nettopp problemet med «sekstiåttene» at de ikke skilte mellom *autoritet* og *autoriteter*. Slik rettet opprøret seg mot alle former for asymmetri («*Autoritet ble slått i hartkorn med å være autoriteter*») Foros & Vetlesen, 2012, s. 30 uthevelse i original). Vi kan videre kanskje si at det mest ekstreme eksempel på dette er den såkalte kritiske pedagogikken fra Freire-tradisjonen, som i fullt alvor anser barn og ungdom som en slags undertrykt minoritet som må kaste av seg åket og lenkene de voksne pålegger dem. Dette er etter min mening på mange måter en omsorgssvikt satt i system, der voksne løper fra sitt ansvar som voksne.

mellom pedagogikk og politikk og mellom pedagogikk og filosofi, men forstår dem alle tre ut ifra samme grunnanskuelse.

Vi har allerede sett at en viktig del av Arendts og Foucaults modernitetskritikk er en manglende grensedrøgning mellom pedagogikk og politikk. For å utdype dette nærmere har vi sett at de begge drar frem det faktum at Platons prosjekt ble født av et politisk forfall i den athenske bystaten. Dette var et forfall som ifølge Platon kom av en mangelfull utdanning (se kapittel 2 og 4). Vi har også sett at både Platon og Aristoteles har utydelige skiller nettopp mellom pedagogikk og politikk i denne henseende, et utydelig skille som blir aksentuert hos Rousseau, der politikk *som sådan* blir forstått som en type «utdanning». Det blir derfor en viktig oppgave å trekke et klart skille mellom pedagogikk og politikk. I dette forholdet mellom pedagogikk og politikk blir foreldre en slags doble portvakter for Arendt (2006, s. 182): De skal både beskytte barnet mot verden, men også verden mot barnet (2006, s. 182).²⁴¹ Dermed er det to fallgruver den voksne kan gå i:

a) Den ene fallgruven er å svikte i å beskytte barnet mot verden. Dette kan ifølge Arendt (2006, s. 183) føre til en forstyrrelse i barnets vekst, siden alt som vokser, for Arendt trenger et beskyttende mørke.²⁴² Arendt (2006, s. 183) bruker barn av berømte mennesker som eksempler på når dette beskyttende mørket er fraværende:

This may indeed be the reason that children of famous parents so often turn out badly. Fame penetrates the four walls, invades the private space, bringing with it, especially in present-day conditions, the merciless glare of the public realm, which floods everything in the private lives of those concerned, so that the children no longer have a place of security where they can grow.

Vi kan kanskje si at dette har for øvrig en enda større relevans i våre dager, der barn alt fra tidlig alder nettopp er eksponert for verdens gjennomtrengende lys gjennom sosiale medier.

b) Den andre fallgruven, som er å svikte i å beskytte verden mot barnet, representerer nettopp dette verdenstapet vi var inne på i kapittel 3. Grunnen til dette er at også verden «needs

²⁴¹ Som Arendt (2006, s. 182) skriver: «In education they assume responsibility for both, for the life and development of the child and for the continuance of the world.»

²⁴² «Everything that lives, not vegetative life alone, emerges from darkness and, however strong its natural tendency to thrust itself into the light, it nevertheless needs the security of darkness to grow at all» (Arendt, 2006, s. 183).

protection to keep it from being overrun and destroyed by the onslaught of the new that bursts upon it with each new generation» (Arendt, 2006, s. 182). Dermed er den voksnes oppgave en oppgave som dypest sett er en *konflikt* man må hankses med for at pedagogikken skal få utført sin grunnleggende funksjon, som nettopp er å bevare *natalitet*. Som Arendt (2006, s. 171) hevder: «The essence of education is natality.» Arendt står med dette for en *konservatisme* i pedagogikk og en *progressivisme* i politikk.

It seems to me that conservatism [...] is of the essence of the educational activity, whose task is always to cherish and protect something [...] But this holds good only for the realm of education, or rather for the relations between grown-ups and children, and not for the realm of politics, where we act among and with adults and equals. In politics this conservative attitude – which accepts the world as it is, striving only to preserve the status quo – can only lead to destruction [...] (Arendt, 2006, s. 188–189).

På bakgrunn av dette kan vi si at konservatisme og progressivisme betinger hverandre for Arendt. Vi kan kanskje si at pedagogikken *må* være konservativ slik at politikken *kan* være progressiv. På denne måten henger pedagogikkens grenser og politikken grenser henger nøye sammen for Arendt.

Avsluttende bemerkninger

For å summere opp kan vi si Skjervheims syn på pedagogikk er autoritets- og tradisjonsnedbrytende siden han baserer sin pedagogikk på *argumentasjon*, og ikke *tradisjon*. Videre er ikke Skjervheims pedagogikk i stand til å innvie barn i verden, siden hans pedagogiske modell nettopp *forutsetter* at man allerede deler en felles verden. Med dette får Skjervheim heller ikke frem hvordan pedagogikk forholder seg til henholdsvis politikk og filosofi, nettopp ved at han slår alle disse sammen i en felles grunnleggende anskuelse. Dette poenget bekrefter Fauskevåg (2012, s. 251):

Den relasjonen Skjervheim skildrer, kan ein difor forstå som ein politisk relasjon mellom menneske slik politikk fungerer i eit demokrati: I ein ekte politisk relasjon står deltakarane ikkje i usymmetriske maktrelasjonar til kvarandre, men avgjer i fellesskap korleis samfunnet skal utvikle seg. Ein kan sjølvsagt også sjå relasjonen som ein filosofisk relasjon sidan Skjervheim forklarar omgrepet dialog med utgangspunkt i Sokrates.

Fauskevåg har her rett i at en konsekvens av Skjervheims formale dannelsbegrep blir at det dypest sett ikke blir noen skiller mellom pedagogikk, politikk og filosofi. Vi skal derfor se at

Skjervheims problematiske syn på pedagogikk også fører til inadekvate oppfatninger av hva politikk og filosofi er. Det er derfor en klar forbindelse mellom Skjervheims syn på pedagogikk og hva jeg i det innledende kapitlet har valgt å kalle «det praktiske mistak». Som vi nevnte her, er «det praktiske mistak» for Skjervheim todelt.

Det består for det første i et manglende blikk for at skillet mellom *praxis* og *poiesis* – som er forutsetningen for Skjervheims anklager om det instrumentalistiske mistak og hans positivismekritikk – hviler på et mer grunnleggende skille mellom *theoria* og *praxis*. Vi har sett at filosofien som *theoria* var i stand til å rette seg mot tilværelsen eller det værende i sin totalitet, for dermed å konstituere ikke bare politikken og filosofiens domene, men også rammene for arbeidet og produksjonen (*poiesis*). Det andre elementet i det praktiske mistak er som nevnt å identifisere politikk med moral, dvs. at det politiske domenet konstitueres av moralske (kantianske) prinsipper. Vi skal også se at dette medfører problemer.

Etter at vi nå har hevdet at Skjervheims tenkning må skrives *ut* av pedagogikken for fremdeles å være relevant, skal vi nå fortsette vår kritikk. Vi vil hevde at Skjervheims formale danningsteori skaper en uheldig fusjon som gjør vold både på *vita activas* og *vita contemplativas* egenart, slik disse er blitt forstått i tradisjonen og forsøkt videreført gjennom henholdsvis Arendt og Foucault.

Kapittel 6. Vurdering og kritikk av Skjervheims pedagogiske filosofi del II – det praktiske mistak

Innledning

Vi så i forrige kapittel at Skjervheims formale dannelsesbegrep resulterer i en uholdbar grunnmodell for pedagogikken. På bakgrunn av Fauskevågs kritikk kan vi si at Skjervheim, med sin vektlegging av symmetri og dialog, slett ikke beskriver *pedagogiske* relasjoner, men snarere politiske eller filosofiske egalitetsrelasjoner. Men selv om Skjervheim «egentlig» snakker om politikk eller filosofi når han tror han snakker om pedagogikk, innebærer ikke dette automatisk at Skjervheims perspektiv med dette gir et adekvat bilde av hva filosofi eller hva politikk er. Vi skal i dette kapitlet se at Skjervheims dannelsesbegrep *i tillegg* er problematisk hvis man bruker det som utgangspunkt for en modell av politikken natur (*vita activa*) og filosofiens natur (*vita contemplativa*), slik de blir forstått av henholdsvis Arendt og Foucault.

Bakgrunnen til dette ligger i hva vi i det innledende kapitlet har kalt «det praktiske mistak». Som vi har nevnt, består dette mistaket i å ikke ha blick for at skillet mellom *praxis* og *poiesis* hviler på et mer grunnleggende skille mellom *theoria* og *praxis*. Videre består mistaket i å identifisere *praxis* med kantiansk moralfilosofi. I det innledende kapitlet av avhandlingen var vi inne på at for Kant blir den praktiske filosofien «førstefilosofi». Vi nevnte at Kants forståelse av *praxis* skiller seg fra Aristoteles'. *Praxis* blir for Kant moralfilosofi forstått som en egen selv-legitimerende sfære uavhengig av empiri. For kantianeren Skjervheim blir *praxis* kommunikasjonsnormer hvis ytterste begrunnelsesinstans er et transcendentalt subjekt. Vi har sett at menneskers primære omgangsform for Skjervheim (2002, s. 20) er *engasjementet*: å være *deltakere* i en samtale hvor man i fellesskap retter oppmerksomheten mot saken selv (hva Skjervheim kaller *treleddede relasjoner*), og dermed i fellesskap kommer frem til sannheten. Med dette henordnes sannheten til *totaliteten* (jf. Hegels (1986a, s. 24) «sannheten er helheten» («das Wahre ist das Ganze»)) (se kapittel 1). Sannheten for Skjervheim (1992, s. 95) befinner seg ikke i noen av deltakernes delperspektiver, men i «utfoldinga av det heile». Eller som også Skjervheim (referert i Sørbø, 2002, s. 303) sier: «Alt vit kan ikkje vera i eitt hovud.» Siden å være deltaker er en primær

omgangsform, blir derfor tilskuer en sekundær posisjon der man glemmer at man er deltaker og stiller seg *utenfor* totaliteten. Dette er som vi har sett, kjernen i Skjervheims positivismekritikk. Dette punktet tilsynelatende utenfor totaliteten er en herreposisjon der man objektiviserer den andre for å etablere (enten bevisst eller ubevisst) en maktposisjon (Skjervheim, 2002, s. 113).

Vi har også hevdet at det vi finner verdifullt med Skjervheim, er nettopp at han griper tilbake til totalitetskategorien, og med dette knytter seg til kjernen i både den tyske idealisme og den greske *paideia*-tradisjonen. Vi har også sett at totalitetskategorien slik den er blitt formulert av denne tradisjonen, har brutt sammen i vår tidsalder. For når vitenskap går fra å være kontemplativ til å bli teknisk, blir vitenskapenes encyklopediske enhet (*reine Wissenschaft*) avløst av fagvitenskaper (*Fachwissenschaften*) som ikke lenger utgjør noen integrert helhet, siden det regulative totalbildet mangler (se kapittel 2).

Det er derfor fordi Skjervheim vektlegger at dannelse er forbundet med en totalitetsproblematikk, at han er i stand med å komme med radikale og utidsmessige bidrag til hvordan man skal forstå situasjonen i academia i dag. Det er med dette Skjervheim kan gi et interessant bidrag til å forstå forholdet mellom vitenskap og filosofi, eller til å forstå hva et universitet i det hele tatt er, og hvordan og hvorfor man underviser i denne institusjonen. Kort sagt: Det er med dette at Skjervheim kan gi et utgangspunkt til en universitetsdidaktikk. Det er nettopp denne vektleggingen av totalitetskategorien som gjør at Skjervheim anser universitetet for å være en forbillidlig institusjon for samfunnet, at akademiske bestrebelser – forstått som *psychagogi* – er knyttet til livsverdenen og til en livsførsel, og at forskning og undervisning dypest sett er det samme siden de begge er dialektiske virksomheter.

Vi har imidlertid påpekt at denne kantianske posisjonen gjør at Skjervheim ikke inkluderer naturen og naturvitenskapene i sin totalitetskategori. Totalitet, slik Skjervheim forstår kategorien, gjelder bare for menneskelige subjekter. Dermed hviler totalitetskategorien på et skille Skjervheim holder for mer opprinnelig, nemlig et skille mellom natur og kultur. I dette kapitlet skal vi gå nærmere inn på dette problemet hos Skjervheim, og se hvilke konsekvenser dette får for det synet på politikk og filosofi vi kan utlede av Skjervheims syn.

Jeg er imidlertid ikke den første til å påpeke denne mangelen hos Skjervheim. Både Steinar Mathisens *Deltaker og tilskuer. Et 40-års perspektiv* (1997) og Thomas Dahls *Sokrates' jordmorkunst – en kritikk av Skjervheims åndsideal* (2003) tar opp dette problemet med Skjervheim, om enn med et litt annet siktemål enn det vi har. Ifølge Dahl (2003) misforstår Skjervheim Sokrates når han holder ham som forbilde for sin tenkning. Kjernen i

Sokrates' dialektikk er ikke en intersubjektiv konsensus, men å bryte språket (*logos*) mot dets utside gjennom en samtale der også naturen kommer til uttrykk (Dahl, 2003, s. 287).

Mathisen (1997) sammenligner Skjervheims totalitetskategori med Horkheimers & Adornos totalitetskategori slik den foreligger i *Opplysningens dialektikk* (2011), som er en bredere totalitetskategori som også inkluderer naturen. Ifølge Mathisen (1997) vil en totalitetskategori som ekskluderer naturen, ikke være klar over at den selv bygger på et herredømmeforhold over naturen, og dermed slå om i samfunnsmessig makt, siden mennesket som et biologisk vesen selv er en del av naturen.

En felles konklusjon for dem begge blir dermed at Skjervheims totalitetskategori hviler på et problematisk forhold til naturen, og at positivismekritikken til Skjervheim også må utvides til å *inkludere* vårt forhold til naturen og naturvitenskapene.

Vi skal derfor nå i dette kapitlet ta utgangspunkt i bidragene fra Dahl og Mathisen, og videre gjennom Arendt og Foucault vise hvilke begrensninger som ligger i Skjervheims totalitetskategori hvis man bruker den som et utgangspunkt for en forening av visdom (*vita contemplativa*) og veltalenhet (*vita activa*).

Kritikk av Skjervheims totalitetskategori

Vi husker at en viktig del av temaet om forening av visdom og veltalenhet vi skisserte opp i kapittel 2, var at det ikke var et *vesensmessig* skille mellom naturens og menneskets verden. Som Arendt (2012, s. 35) påpeker, skulle riktignok *vita activa* komme til å bli identifisert med *nomos* og *vita contemplativa* med *fysis*.²⁴³ Disse ble imidlertid ikke forstått som forskjellige regioner av det værende med ulike logikker og forklaringsprinsipper. De overlappet hverandre og hadde innbyrdes forbindelser. For eksempel var en forståelse av aritmetikk og geometri avgjørende for å forstå retorikkens prinsipper, og metrikk var et element i både grammatikk og harmonilære, og endelig var musikken både en ingrediens i vakker tale og et uttrykk for universets matematiske oppbygning (Stahl & Johnson, 1977). Vi så også at filologi på sett og vis også *inkluderte* naturvitenskapene, siden vitenskap handlet om å være i stand til å lese i naturens omfattende bok (jf. metaforen om «naturens bok» og Gadammers, 2012, s. 214, beskrivelse av filologien som modell for naturvitenskapen). Vi så også i kapittel 2 at en slik

²⁴³ For en diskusjon om den greske begrepsdikotomien *nomos* og *fysis*, se Pohlenz (1953).

encyklopedisk forståelse av vitenskap ble avløst av spesialiserte fagvitenskaper som plasserte seg i et skille mellom naturvitenskap og åndsvitenskap eller humanvitenskap.

Skillet mellom naturvitenskap og humanvitenskap er et helt avgjørende skille for i det hele tatt å forstå Skjervheims prosjekt. Hele hans magisteravhandling *Objektivismen – og studiet av mennesket* (2000) er et eneste langt forsvar for å vise at sosial- og åndsvitenskapene har en rettmessig plass i vitenskapenes system, og man kan også godt hevde at resten av hans forfatterskap er utdypinger av dette punktet (Sørbø, 2002, s. 54). For Skjervheim (1973) er forskjellen mellom disse to vitenskapstypene at naturvitenskapene har et *utvendig* forhold mellom teori og gjenstand, mens human-/samfunnsvitenskapene har et *innvendig* forhold, dvs. at man står i et kommunikativt forhold til sitt forskningsobjekt. Skjervheims begreper om dialektikk, dialog, treleddede relasjoner og totalitet gjelder derfor bare human- og samfunnsvitenskapene. Som Skjervheim (1973, s. 34 og s. 54) skriver om fysikken:

Fysikken reflekterer ikkje seg sjølv inn i systemet, og den treng heller ikkje gjera det. Dette gjeld og etter Einstein. I relativitetsteorien må rettnok fysikaren reflektera seg inn i systemet, men berre i eigenskap av ein observatør som er plassert i rommet, ikkje i eigenskap av teoretisk fysikar. [...] Når det gjeld fysikken er det mogleg å halda eit klårt skilje mellom objektteori og metateori.

I kapittel 1 tok vi opp Skjervheims kritikk av skillet mellom *objektnivå* og *metanivå* innenfor human- og naturvitenskapene. Vi hevdet at dette skillet ikke er mulig å trekke uten å bli ført inn i en uendelig regress. På denne måten kommer man ikke utenom at man må reflektere sitt eget ståsted inn i den totale sammenhengen i human- og samfunnsvitenskapene. Det er jo nettopp derfor disse vitenskapene er dialektiske. Som vi ser av utsagnet, hevder Skjervheim at dette imidlertid ikke er nødvendig for fysikken som naturvitenskap.

Nils Gilje & Harald Grimen (1992, s. 21) kritiserer Skjervheim på dette punktet for å ha et «nypositivistisk natursyn», der naturgjenstandene er det de er, uavhengig av våre teorier om dem. Som vi tidligere har nevnt, finner Skjervheim (referert i Mathisen, 1997, s. 195) det dermed uproblematisk at objektivismen «kan vera rimeleg nok med omsyn til naturvitskapen». Positivismen er kun kritikkverdig når de naturvitenskapelige tenkemåter og teorier overføres til studiet av mennesket.²⁴⁴

²⁴⁴ Skjervheim (1996, s. 45) er imidlertid inkonsekvent på dette punkt. I *Ideologi og universitetsreform* virker det som han også kritiserer den oppfatningen at totalitetsproblematikken – og dermed dannelsen – kun er reservert humanvitenskapene. Her leser vi: «Den klassiske dannelsesproblematikken meiner ein framleis å taka vare på, men det vert nå ein sektor innan universitetet som skal ta vare på denne problematikken. Denne sektoren er dei såkalla humanistiske faga eller humaniora. Men innan dei humanistiske faga har ein også i liten mon kunna ta

Gilje & Grimen (1992) har imidlertid et litt annet siktemål med sin kritikk enn det vi har. Det Gilje & Grimen (1992) kritiserer med Skjervheim, er at han representerer en slags gammeldags naiv realisme eller empirisme som ikke har fått med seg den språklige vending som kom særlig etter Kuhn og vitenskapssosiologien. Denne språklige vendingen anser teorier om naturen som alltid-allerede innvevd i diskursive sosiale praksiser, og dermed «brilleglas bak augo» (Gilje & Grimen, 1992, s. 21). Vi skal ikke gå dypere inn på denne innvendingen her.

Men selv om skillet mellom naturvitenskap og human- og samfunnsvitenskap er avgjørende for Skjervheim, aksepterer han imidlertid ikke en tradisjonell oppfatning av «to kulturer» som vi f.eks. finner hos C.P. Snow (2008). Snow (2008) problematiserer ikke selve skillet mellom naturvitenskap og humanvitenskap. Han vil simpelthen at de skal lære av hverandre, og at skolen ikke skal innføre fagspesialisering på et altfor tidlig tidspunkt. Snow (2008) problematiserer heller ikke humanvitenskapene slik de er. Dette gjør imidlertid Skjervheim. Skjervheims radikalitet ligger som vi har sett, i at han vil frigjøre human- og samfunnsvitenskapene fra naturvitenskapenes grep ved å føre dem tilbake til dialektikken, og dermed filosofien (dette har vi også vært inne på i Skjervheims kritikk av historismen og åndspositivismen og hans skille mellom undervisning som er *intentio recta* og *intentio obliqua*). Med dette kommer Skjervheim tett opptil Gadamer (2012) som formulerer en kritikk av hvordan humanvitenskapene legger seg opp til det naturvitenskapelige metodebegrepet. For også Gadamer (2012) kritiserer selve forestillingen vi har av «humanvitenskap» fra Dilthey av, og dens bruk og avhengighet av «metode». Innvendingen mot «metoden» er at den glemmer at når vi møter et annet menneske, enten gjennom kunstverk eller tekster, så trer vi inn i et hermeneutisk rom «mettet med mening» (Schaanning, 2012). Gadamer (2012) ligger dermed også tett inntil Skjervheims prosjekt, siden Gadamer (2012, s. 23) også poengterer *deltakerperspektivet* ved hermeneutikken, der «[e]rfaringen av den historiske overleveringen [...] formidler også alltid en sannhet som det gjelder å *ta del i*» (uthevelse i original).

vare på totalitetsproblematikken. Også dei humanistiske vitenskapane fell frå ein annan i mange ulike spesialitetar. Og det er på ingen måte klart på kva måte eit studium av tyske genitivkonstruksjonar eller av norske stadnamn har ein større dannelsmessig funksjon enn eit studium av medisinske problem eller av problem innan matematikken. Isoleringa av dannelsproblematikken til å gjelda dei humanistiske vitenskapane endar i ideologi og i det Tranøy kallar 'the two cultures fallacy' (Skjervheim, 1996, s. 45). Denne posisjonen Skjervheim formulerer her, står dermed i motsetning til selve premissene for hans eget prosjekt.

Men den kritikken vi skal rette mot Skjervheim, kan også reises mot Gadamer. Også Gadamer kan sies å akseptere naturvitenskapenes monologisme. Som Dimitri Ginev (2002, s. 45) skriver om Gadamer:

Gadamer [...] does not forget to pay attention to the task of reintegrating the natural-scientific research in the 'conversation in which we are all caught up together.' But in doing so, Gadamer takes for granted the monological character of scientific inquiry. For him, to reintegrate natural science in culture's dialogical experience means only to disclose the dependence of all scientific constructions upon the primordial 'hermeneutic experience of the world' to which the 'linguistic constitution of the world' corresponds.

Kritikken vår mot Skjervheim blir derfor at han i likhet med Gadamer ikke *utvider* sine synspunkter om dialektikk og totalitet til også å gjelde naturens verden. Som nevnt skal vi i tillegg til Arendt og Foucault også støtte oss på Dahls (2003) og Mathisens (1997) kritikk av Skjervheim på dette punktet, siden deres innvendinger har en rekke sammenfallende punkter. Hvorfor dette er problematisk, skal vi nå se nærmere på ved å vende oss til Thomas Dahls kritikk av Skjervheims åndsideal.

Dahls kritikk av Skjervheim

I artikkelen *Sokrates' jordmorkunst – en kritikk av Skjervheims åndsideal* problematiserer Thomas Dahl (2003, s. 277) Skjervheims og Habermas' oppfatning av Platon og Sokrates som grunnleggere av «en europeisk åndstradisjon». Dahl (2003, s. 277) vil vise at «den forståelsen av dialog og samtale som ligger til grunn for positivismekritikken hos Skjervheim, ikke er samsvarende med den måten Platon tenker om den». Den Sokrates som Dahl beskriver, er derfor en ganske annen skikkelse enn den vi finner hos Skjervheim.

Ifølge Dahl er både Skjervheims og Habermas' rendyrking av subjektet eller det humane som en egen region noe fremmed for Sokrates. I antikken forsto man ikke samtalen eller dialogen som «språk» som kun involverte menneskelige subjekter, men som et felt som adresserte menneskelige og naturlige fenomener. Som Dahl (2003, s. 287) sier: «*Logos* er den talen som spiller seg ut mellom subjekt og verden; den er en grenseflate mellom subjekt og verden. Den er et sted hvor både subjekt og verden kan komme til uttrykk.» Dahl viser videre til etymologien bak det moderne begrepet *empiri*, nemlig det greske *ἐμπειρία* (*empeiria*), og

hevder at det betyr «gjennomgang» (Dahl, 2003, s. 287).²⁴⁵ Ifølge Dahl (2003, s. 287) er gjennomgangene slik Sokrates og hans samtalepartnere foretar dem, noe som gjøres *i og med* språket. I motsetning til vårt moderne syn på naturen som taus og som objekt for teknisk inngripen kommer derfor også naturen i den greske antikkens oppfatning i tale i Platons dialoger (Dahl, 2003, s. 287).

En annen forskjell som Dahl (2003, s. 15) gjør oss oppmerksom på, er at Sokrates heller ikke er interessert i en intersubjektiv *konsensus* slik Skjervheim er: «[H]an ønsker å bryte språket mot det som finnes utenfor det og i det.» For det er nettopp gjennom denne overskridende og konfliktfylte motsetningen at språket kan nå det som ligger utenfor den vanlige og hverdagslige tale.

Dahl er her inne på en viktig innsikt som vi kjenner fra Heidegger (1983, s. 131–134), nemlig at i antikken sammenfaller *logos* og *fysis*. Hva betød *φύσις* (*fysis*) for grekerne, ifølge Heidegger? Selv om *fysis* har gitt opphav til vårt begrep om «fysikk», så betød ikke det greske *φύσις* simpelthen «natur», ifølge Heidegger, slik vi forstår det i en moderne forstand, der natur kontrasteres til *kultur*. *Φύσις* betyr ifølge Heidegger (Heidegger, 1981, s. 56) «å vokse, å skyte opp eller oppstå» eller «å komme ut i det åpne» (*Aufgehen in das Offene*) (min oversettelse). Og som det heter videre hos Heidegger (1988, s. 13–14):

[H] φύσις, die 'Natur': das meint nicht den *Bezirk* des Seienden, der für uns heute Gegenstand der Naturforschung ist, sondern das *Walten* des Seienden, *alles* Seienden: der Menschengeschichte, des Naturgeschehens, des göttlichen Wirkens. Das Seiende als solches, d.h. in dem, wie es als Seiendes ist, *waltet*.

Dahl (2003) har en fremstilling som minner om den kritikken vi har vært inne på tidligere i avhandlingen om fremveksten av den moderne, tekniske og «tause» naturvitenskapen (se kapittel 2, 3 og 4). Dahl (2003, s. 289) vektlegger imidlertid at den moderne eksperimentelle

²⁴⁵ Martin Sand (privat samtale) finner et visst etymologisk belegg for at en rekke greske ord kan føres tilbake til en indoeuropeisk rot **per-* som kan bety «som borer gjennom», men at det forblir spekulasjon å knytte «empiri» så direkte til denne betydningen. Videre påpeker Sand at det fins et verb *ἐμπίρω* (fra *πίρω*) som betyr «gjennom bore», «perforere». Det er ifølge Sand likevel ganske klart at opphavet til *ἐμπειρία* og utgangspunktet som grekerne brukte for å danne ordet, ikke er dette verbet, men andre ord, nemlig *πείρα* og det tilhørende verbet *ἐμπειρέω* (fra *πειράω*), som også i homerisk gresk var etablert som å «prøve ut», «teste», og etter hvert «erfare». Dette rokker likevel ikke ved det sentrale ved Dahls argument, nemlig at det moderne skillet mellom menneskelige subjekter og «natur» ennå ikke er til stede i det sokratiske *logos*.

naturvitenskap i stor grad var et opprør mot middelalderens skolastikk. Her hadde bruken av språket degenerert til en tom formalisme som hadde kuttet forbindelsene til verdens problemer. Men det som begynte som et opprør mot skolastikken, ble til et opprør mot selve det å gripe naturen med språk overhodet (Dahl, 2003, s. 289). Den moderne naturvitenskap satte derfor eksperimentet opp versus dialektikken som en måte å tilnærme seg naturen direkte uten å gå via språket og tradisjonen (Dahl, 2003, s. 289). Dermed endret det moderne begrepet om «empiri» seg. Det var ikke lenger en gjennomgang gjennom språket. Slik fikk vi det skjebnesvangre bruddet mellom *λόγος* (*logos*) og *φύσις* (*fysis*), for å utfylle Dahl med Heidegger (1983).

Dette bruddet mellom *logos* og *fysis* er en type modernitets-, kultur- og sivilisasjonskritikk som har en lang tradisjon, der Heideggers (2002) tanker om teknikken på mange måter er en grunntekst. Den sentrale tematikk er her hvordan naturen har blitt redusert til utelukkende å bli forstått som en ressurs, eller hva Heidegger (2002) i *Die Frage nach der Technik* kaller *Bestand* og *Gestell*. Denne prosessen representerer for Heidegger et ekspanderende meningstap for det moderne mennesket, og er en problemstilling som ikke er blitt mindre aktuell i lys av den økologiske krisen som utspiller seg i våre dager.

Denne splittelsen spiller også en viktig rolle både hos Arendt og Foucault. Vi husker at også Arendt og Foucault representerer en vitenskapskritikk: Arendt peker på hvordan vitenskapens oppdagelse av det arkimediske punktet gjorde naturvitenskapen språkløs, ved at det nå er *teknikken* som bygger bro over kløften mellom fagverden og dagligverden (se kapittel 3). Foucault sikter, med sin utlegning av Senecas tilskuerposisjon fra et kosmisk perspektiv, mot en særegen form for *deltakelse* med naturen, der naturen kommer til uttrykk i *språket*, snarere enn å være gjenstand for en taus teknisk beherskelse av den (se kapittel 4).

At Skjervheim ikke lar totalitetskategorien også omfatte naturvitenskap eller naturfenomener, fører derfor til at det må stilles to innvendinger: Den første innvendingen blir at den moderne naturvitenskap fortrenger naturens språklige dimensjon ved å sette opp fastlåste og nøytrale begreper som rent instrumentelt beskriver «tause» ting. Vi kan også si, med Skjervheims begreper vendt mot ham selv, at vi med denne begrensede totalitetskategorien forholder oss som *tilskuere* til den tause naturen. Herredømme over andre mennesker krever jo at man går *ut av* totaliteten og den felles kommunikative verden, siden det å «herske over» nettopp krever denne tilskuerens distanse (Skjervheim, 2002, s. 113). På bakgrunn av den sokratiske jordmorkunsten er det derfor også for Dahl (2003, s. 277–278)

grunn til å kritisere den positivistiske erkjennelsesmodellen også i naturvitenskapene, og ikke bare i sosial- og humanvitenskapene.

Den andre innvendingen blir at den kulturalismen eller humanismen som denne «rendyrkingen av det menneskelige subjekt» representerer, egentlig bare blir motstykket til det problemet den tilsynelatende opponerer mot. Både Arendt og Foucault vil nok kunne si seg enige i dette heideggerianske poenget at humanismen er teknikkens motstykke (Heidegger, 2003). Å proklamere humanistiske verdier og menneskets isolerte verdighet blir dermed ingen motmakt til den ekspanderende teknisk-instrumentelle fornuft, men representerer en tenkning som har rot i samme krise.²⁴⁶

Selv om Arendt ikke adresserer dette eksplisitt, er det likevel kanskje ikke urimelig å utlede fra hennes tenkning at både *Geisteswissenschaften* og *Naturwissenschaften*, slik vi forstår dem etter Dilthey, egentlig begge tar utgangspunkt i *homo fabers* verden. I naturvitenskapen har vi sett at *homo fabers* grunnleggende anskuelse er å anse erkjennelse som en *intervensjon*, snarere enn *kontemplasjon* (Arendt, 2012, s. 294) (se kapittel 3). Men vi kan argumentere for at det er det samme prinsippet som blir formulert i humanvitenskapen, der man har som forutsetning at man bare kan erkjenne det man selv har skapt. Dette var som vi husker Arendts innvendinger mot reformpedagogikk i hennes *The Crisis in Education* (se kapittel 5). Men det blir ikke mindre problematisk om det settes opp som grunnmodell for vitenskapen, slik moderne åndsvitenskap på mange måter gjør.

I denne henseende kan vi kanskje si det går en linje fra Giambattista Vico til Dilthey, for allerede Vico (1988) hevdet at «det sanne er i seg selv skapt» (*verum esse ipsum factum*). Ifølge von (Glasersfeld 1984, s. 1) er Vico den «første sanne konstruktivist» (*the first true constructivist*). Han gjør oss også oppmerksom på at «faktum» stammer nettopp fra *facere*, som også betyr «å lage» eller «å skape noe» (von Glasersfeld, 1984, s. 7). Både den moderne naturvitenskap og den moderne humanvitenskap kan dermed ut fra Arendts tenkning sies å representere en slags ekkokamre, der den menneskelige forstand bare erkjenner seg selv, og hvor språket (*logos*) ikke lenger er i stand til å søke det som ligger *utenfor*, slik Sokrates opprinnelig gjorde ifølge Dahl (2003). Subjektivitetens historie blir da på bakgrunn av dette som et kontrapunkt til historien om hvordan naturen ble objekt.

For Heidegger (1957) ligger dette problematiske naturforholdet innbakt i hvordan vi i det hele tatt oppfatter oss selv som subjekter, ja, det ligger innbakt i selve det moderne

²⁴⁶ For en nærmere behandling av Foucaults forhold til humanismen, se Paden (1987).

begrepet om et «subjekt».²⁴⁷ Han finner i denne henseende en avgrunnsdyp forskjell mellom det greske *ὑποκείμενον* (*hypokeimenon*, direkte oversatt: «det som ligger under») og det latinske *subiectum*. Ifølge Heidegger (1957, s. 81) betyr *ὑποκείμενον* «[...] das Vor-Liegende, das als Grund alles auf sich sammelt». En slik gresk forståelse av et «subjekt», er ifølge Heidegger ikke nødvendigvis rettet mot mennesket eller den menneskelige verden. Det er kjent at Heidegger (1988) (2003) fastholdt at den greske verdensanskuelsen kommer tettere på væren som en åpning eller *Lichtung*, som er mer opprinnelig enn de fenomenene vi møter i vår hverdagslige virkelighet, nettopp fordi den er en forutsetning for at det værende kan vise seg som værende.

Vi ser dermed at den sannhetsproblematikken vi tok opp hos Heidegger (i kapittel 4) – sannhet som *aletheia*, og som også Foucault knytter sin oppfatning av filosofi som en *askesis* til – er nært beslektet med denne totalitetsproblematikken. Vi husker at Heidegger (1988, s. 12–13) nettopp hevdet at det grekerne betegnet med sitt *ἀλήθεια*, ikke rettet seg mot partikulære saksforhold eller setninger, men væren som sådan. I den greske verdensanskuelsen er det derfor ifølge Heidegger (1957) slett ikke mennesket som er det privilegerte utgangspunkt eller utsiktspunkt som samler og forordner tingene. Det er tvert imot mennesket selv som *blir* sett av det værende, og samlet av det som åpner seg.²⁴⁸ Av denne grunn hadde ikke grekerne «begreper» i en moderne forstand, ifølge Heidegger (1977). Et be-grep (*Begriff*) er for Heidegger (1977, s. 137) også et an-grep (*Angriff*), siden selve det å be-gripe noe innebærer å ville ta noe i besittelse («Im Be-greifen liegt nämlich die Verhaltensweise eines Inbesitznehmens»). Der vår verdensanskuelse er bygget opp under begrepenes atskillende og oppstillende virksomhet, er den greske ifølge Heidegger (1977) rettet mot en *horisont* der man lar tingene presentere seg og utfolde seg etter sin egen logikk. Dette ligger innbakt i selve det greske begrepet *ὀρισμός* (*horismos*). Som Heidegger (1977, s. 137) sier: «Der griechische ὀρισμός dagegen umgibt stark und zart das, was das Sehen in den Blick nimmt; er be-greift nicht.»

²⁴⁷ Det er McNeill (1999) som har gjort meg oppmerksom på disse koblingene til Heidegger.

²⁴⁸ «Das Seiende wird nicht seiend dadurch, dass erst der Mensch es anschaut im Sinne gar des Vorstellens von der Art der subjektiven Perception. Vielmehr ist der Mensch der vom Seienden Angesehene, von dem Sichöffnenden auf das Anwesen bei ihm Versammelte. Vom Seienden angeschaut, in dessen Offenes einbezogen und einbehalten und so von ihm getragen, in seinen Gegensätzen umgetrieben und von seinem Zwiespalt gezeichnet sein: das ist das Wesen des Menschen in der grossen griechischen Zeit» (Heidegger, 1957, s. 83–84).

Saken blir imidlertid en ganske annen når mennesker blir subjekter, og dermed underlegger seg verden. Konsekvensen blir da ifølge McNeill (1999, s. 169): «[T]hey become those beings upon which all other entities are grounded in their being and truth. Humans become the «relational center of beings as such.» Heidegger (2004) betrakter dette som et forfall som går langt tilbake. Det er allerede inneholdt i det latinske *contemplatio*. *Contemplatio* stammer fra *templum*, som ifølge McNeill (1999, s. 177) indikerer «a region cut out between the heavens and the earth, establishing a panoptic site from which every other point can be seen». Allerede i dette begrepet finner Heidegger ifølge McNeill (1999, s. 176) kimen til «the transformation of modern scientific objectivity into technological orderability, in which everything can be set in 'its' place». Heidegger (2004, s. 50) hevder at *templum* er etymologisk forbundet med det greske *τέμενος* (*temenos*),²⁴⁹ «å kutte». Heidegger (2004) mener at man allerede i det latinske *contemplatio* er på vei bort fra totalitet forstått som en rettethet mot væren som sådan. Man kan kanskje si at for Heidegger (2004) er modernitetens panoptisisme på sett og vis allerede til stede i overgangen fra det greske *θεωρία* (*theoria*) til det latinske *contemplatio*.

Dette heideggerianske poenget berører derfor selve kjernen i Arendts (2012) utlegning av det moderne tapet av *common sense* eller *sensus communis*: *Sensus communis* opphører å være en felles verden og blir en *indre* subjeksstruktur som er radikalt forskjellig fra det værende, og som dermed gjør det mulig for mennesket å beherske en *ytre* natur fra en slik tilskuerposisjon (se kapittel 3). Det er derfor ifølge Heidegger (referert i McNeill, 1999, s. 170) bare vi moderne subjekter som kan sies å ha et «verdensbilde». Som McNeill (1999, s. 170) forklarer: «Previous eras did not have a world picture at all, since beings as a whole were not understood as objectively set before the subjectivity of the human subject for human representation.» I antikken og middelalderen hadde derfor ikke mennesker verdensbilder (Heidegger referert i McNeill, 1999, s. 170). For i likhet med den greske *ὀρισμός* oppfattet man ifølge Heidegger (referert i McNeill, 1999, s. 170) i den europeiske middelalderen værender som skapt av Gud og forsto dem ikke ut ifra menneskelig subjektivitet, men ut ifra deres korrespondanse og forbindelse til Skaperen.

²⁴⁹ «Denn contemplari heisst: etwas in einen Abschnitt einteilen und darin umzäunen. Templum ist das griechische τέμενος, das einer ganz anderen Erfahrung entspringt als das θεωρεῖν. Τέμνειν heisst: schneiden, abteilen» (Heidegger, 2004, s. 50).

Når verden blir til et verdensbilde, endrer menneskets forståelse både av seg selv og av verden på en helt grunnleggende måte for Heidegger (referert i McNeill, 1999, s. 170). Som McNeill (1999, s. 171) skriver: «When the world becomes picture [...] human beings 'enter the scene'. No longer primarily spectators looked upon by the spectacle itself, they seek to control and decide the drama, to control the destiny of their own actions.»

Her ser vi nok en gang forbindelsen mellom «det opphøyede perspektiv» illustrert av Hadot (1995) og «det arkimediske punkt» hos Arendt (2012). Eller på bakgrunn av Habermas (1974): hvordan *bios theoretikos* slår om i positivisme. For det som opprinnelig var en anstrengelse (*askesis*) og teknikk for å skue verden fra et universelt og evig perspektiv (*sub specie aeternitatis*), for å være i stand til å innfinne seg med de menneskelige betingelser, slår om til å bli et privilegert punkt man kan *beherske* verden fra. Heidegger og Arendt bekrefter her Habermas' oppfatning av positivismen som en slags fremmedgjort *theoria* der den rene teori har løsrevet seg fra den livsførsel som gjorde den meningsfull i utgangspunktet.

Innvendingen mot Skjervheims totalitetsbegrep ut fra dette perspektivet blir dermed at det ikke er dypt eller radikalt nok. Skjervheims totalitetsbegrep hviler på visse inndelinger som ikke blir problematisert, nemlig inndelinger mellom kulturen, mennesket og subjektet versus naturen, tingene og objektet. Et tegn på værensglemsel hos Heidegger er nettopp denne «regionaliseringen» av væren som gjør at totaliteten *tematiseres*. Ifølge McNeill (1999, s. 81) har Heidegger allerede beskrevet dette i *Sein und Zeit* («Das All des Vorhandenen wird Thema» Heidegger, 2001, s. 362, min uthevelse). En slik tematisering av vår omgang med væren innebærer at vi *objektiverer* væren (McNeill, 1999, s. 82).²⁵⁰ På bakgrunn av dette kan vi derfor si at et adekvat totalitetsbegrep vil ifølge Heidegger innebære at totaliteten forstås som «før-regional», altså at den representerer en tilgang til væren som er mer opprinnelig enn våre inndelinger av den.

Vi kan derfor bruke Dahls (2003) artikkel (og Heideggers utfyllinger) som et utgangspunkt for en mer omfattende kritikk av Skjervheims totalitetskategori. Vi ser nemlig at når Dahl (2003) kritiserer Skjervheim for at hans natur–kultur-dikotomi ikke fanger opp det egentlige siktemålet til Sokrates' prosjekt – å finne et språk der både mennesket og naturen kommer i tale – så peker dette videre mot en positivismekritikk som retter seg mot Skjervheims tenkning selv. Når Skjervheim fastholder det menneskelige subjekt som det

²⁵⁰ Som McNeill (1999, s. 82) skriver: «Thematization means 'objectifying'»

grunnleggende, så representerer Skjervheims tenkning en *tilskuerposisjon* som står *utenfor* naturen for å beherske den.

Men problemene ved Skjervheims totalitetsbegrep er ikke uttømt med dette. Et annet problem hans begrensede totalitetsbegrep medfører, er at denne naturbeherskelsen som Skjervheims natur–kultur–dikotomien hviler på, slår tilbake igjen på den menneskelige sfære som samfunnsmakt. Dette er essensen av Steinar Mathisens (1997) kritikk av Skjervheim, som vi nå skal vende oss til.

Mathisens kritikk av Skjervheim

Mathisens inngang til Skjervheim i *Deltaker og tilskuer. Et 40-års perspektiv* er at det er nettopp vektleggingen av totalitetskategorien som gjør at det er slektskap mellom Skjervheims tenkning og Adorno og Horkheimers kritiske teori (Mathisen, 1997, s. 199). Som Skjervheim (referert i Mathisen, 1997, s. 199) sier selv:

Eg har heile tida akseptert to formale poeng i kritisk teori. Det første er at totalitetskategorien ikkje kan unnverast, det andre er at vi allereie som samfunnsmedlemmer er ein del av denne totaliteten, og at vi heller ikkje som teoretikarar kan stige ut av dette forholdet.²⁵¹

Men det er likevel avgjørende forskjeller mellom hvordan Adorno og Horkheimer og Skjervheim forstår totalitetskategorien. I *Opplysningens dialektikk* er nemlig ifølge Mathisen (1997, s. 203)

[...] totalitetskategorien tiltenkt en langt mer radikal funksjon enn den H. Skjervheim nevner. I Opplysningens dialektikk gjør Horkheimer og Adorno gjeldende at den tingliggjøring som er blitt så påtagelig jo mer opplysningen (les: den instrumentelle fornuft) har preget vår virkelighet, har sin rot i fornuften selv.

Mathisen (1997) peker på at i *Opplysningens dialektikk* er det sentrale tema at menneskets stadig økende makt over naturen har gjort at objektet – som det Andre – presenterer seg som en utskiftbar representant for noe annet enn seg selv, dvs. det allmenne (Horkheimer & Adorno, 2011) (se også Vetlesen, 2008, s. 33). Verden blir derfor tom, taus og meningsløs.

²⁵¹ Vi må imidlertid ikke trekke forbindelsen mellom Skjervheim og Adorno for langt. I Skjervheims tekst *T.W. Adornos negative dialektikk – eit monument over ei tid som er borte* (1996) avskriver Skjervheim på mange måter Adornos prosjekt.

Konsekvensen av dette blir at naturen og objektene rundt oss ikke tar del i noen fornuft ut fra seg selv, men at all fornuft og mening har sin rot i subjektet nettopp som en tilskuer (Mathisen, 1997, s. 187). Den verden vi kjenner etter at subjektet blir den privilegerte forståelsesramme, blir den kantianske ubestemte X (Mathisen, 1997, s. 201). Tenkning som sådan blir i bunn og grunn en form for *solipsisme*, siden det tenkende subjekt ikke kan komme ut av seg selv og ingenting kan befinne seg på *utsiden* av tenkningen (Mathisen, 1997, s. 190) (Vetlesen, 2008, s. 32) (likhetene mellom Adornos og Horkheimers tenkning og Heidegger og Arendt er på dette punkt iøynefallende).

Men drivkreftene bak denne opplysningsprosessen har for Horkheimer og Adorno sin rot i fornuften selv, fordi forestillingen om det tenkende subjekts selvtilstrekkelighet oppstår av en fundamental redsel for alt som ligger *utenfor* subjektet (Vetlesen, 2008, s. 32).²⁵² Det er nettopp denne fremmedgjøringsprosessen Adorno og Horkheimer skisserer opp i *Opplysningens dialektikk*, der vi kan si at den marxistiske dialektikken mellom herre og trell er blitt overført fra samfunnsklasser til å betegne forholdet mellom menneske og natur som sådan (Hammer, 2011).

Mathisen (1997, s. 205) knytter denne subjekts- og herredømmetenkningen som Adorno og Horkheimer kritiserer, til fremveksten av den økologiske krisen som stadig blir mer påtrengende. For selv om Skjervheim faktisk skriver en del om den økologiske krisen,²⁵³ er Skjervheims behandling av denne tematikken noe som «trygt faller innenfor den kantianske retning innen moderniteten, nemlig at det er etikken som skal holde den økonomiske og instrumentelle fornuft på plass» (Mathisen, 1997, s. 207). Skjervheim (referert i Mathisen, 1997, s. 207) vil på ingen måte hevde at det moderne menneskets problemer krever «ei omdefinering av vårt forhold til naturen».

Foreløpig er dette en variant av den samme problematikken som Dahl (2003) tar opp, om enn med litt andre begreper og perspektiver. Det aller mest sentrale poenget i Mathisens artikkel er imidlertid at dette (ubevisste) maktforholdet ikke bare retter seg mot «naturen»,

²⁵² At det ifølge Horkheimer og Adorno nettopp er *frykten* som er hoveddrivkraften bak opplysningsprosessen, ser vi for øvrig allerede i første setning av verket *Opplysningens dialektikk*: «Siden tidenes morgen har opplysning i videste forstand, som fremadskridende tenkning, hatt som mål å ta frykten fra menneskene og å innsette dem som herrer» (Horkheimer & Adorno, 2011, s. 37).

²⁵³ Disse tekstene er samlet i Skjervheim (1996), og består av *Naturvern og politikk, Økologi og marxisme, Teknologi som kultur og Økologi og normalpolitikk*.

forstått som en slik isolert instans, men er også et maktforhold som slår *tilbake* på mennesket. Adornos og Horkheimers tese er derfor ifølge Mathisen (1997, s. 203) at «fornuften ikke kan forstå seg selv som en maktinstans i forhold til naturen uten at dette også smitter over på den generelle selvforståelse – og dermed også gir seg utslag i den fornuftige utforming av den mellom-menneskelige sfære».

For hos Horkheimer og Adorno er ikke bare den *ytre* natur, men også den *indre* natur noe som skal beherskes, altså mennesket som et biologisk vesen. Kjernen i *Opplysningens dialektikk* er jo at en overvinnelse av naturen og andre også er en overvinnelse av *seg selv*.²⁵⁴ Kjernen i denne dialektikken er jo omslaget fra naturmakt til samfunnsmakt (derav begrepet «opplysningens dialektikk»). Den grunnleggende avmakten overfor naturen som mennesket har søkt å overvinne gjennom sivilisasjon, vitenskap og teknologi, viser seg på ny som en avmakt i møte med menneskets egne frembringelser (Hammer, 2011). Ifølge Arne Johan Vetlesen (2008, s. 73) er Adornos og Horkheimers manglende skille mellom naturmakt og samfunnsmakt blitt kritisert av både andre (Habermas) og tredje generasjons (Honneth) kritisk teori og andre tenkere innen politisk teori og sosiologi. *Opplysningens dialektikk* som verk har til tider blitt ansett for å være avleggs, siden dette manglende skillet ikke er i stand til å analysere det særegne ved sosial makt og kontroll (Vetlesen, 2008, s. 71). Sosial makt og kontroll skiller seg fra kontroll over naturen ved at den hovedsakelig foregår gjennom språket, og dermed blir formidlet og opprettholdt på et symbolsk vis (Vetlesen, 2008, s. 71). Kontroll over mennesker skiller seg derfor med andre ord fra kontroll over naturen ved at mennesker er nødt til å kontrollere *seg selv* (Vetlesen, 2008, s. 71).

Vetlesen (2008, s. 72) kritiserer imidlertid denne kritikken igjen for at den hviler på et falskt premiss. Den hviler nemlig på et skille mellom en sfære for sosial handling og en før-sosial eller asosial naturlig verden (Vetlesen, 2008, s. 72). Ifølge Vetlesen (2008, s. 72) er nemlig mennesket aldri ren kultur eller rene symbolske vesener, men alltid også selv (indre) natur og deltagere i (ytre) natur. Selve dette skillet hviler nettopp på et maktforhold over naturen: «Bare en teori som selv forutsetter herredømme over naturen, kan komme til å betrakte sosial makt som en separat sfære som på et eller annet vis har skilt seg fra det

²⁵⁴ Horkheimer og Adorno (2011, s. 308) har her en interessant, og kanskje litt vel spekulativ analogi: «Å slå seg for brystet er siden blitt til en triumfgest: Seierherren uttrykker at hans seier alltid er en seier over sin egen natur.»

naturlige» (Vetlesen, 2008, s. 73). *Opplysningens dialektikk* er derfor slett ikke et avleggs verk for Vetlesen, men korrigerer senere kritisk teori og særlig nyere postmoderne tenkning og sosialkonstruktivisme, som har utelatt naturen og menneskets naturforhold ved å skille de to maktsfærene når naturen betraktes utelukkende som en sosial kategori.

Interessant nok er det sterke likheter mellom Foucault og Arendt og første generasjons kritisk teori når det gjelder nettopp dette omslaget, eller forholdet mellom «samfunnsmakt» og «naturmakt». For det sentrale i hva Foucault (2005, s. 14) kalte det kartesianske øyeblikk er nettopp som vi har sett, at den tekniske inngripen overfor naturen vender seg mot subjektet selv (se kapittel 4). Foucault (2005) beskriver omslaget der menneskekroppen går fra å være *subjekt* til å bli *objekt* og dermed natur. Vi husker at hos Kant blir kroppen underlagt nødvendighetenes rike og blir en kilde til heteronomi (McGushin, 2007, s. 267). Vi husker også at i antikkens selvpraksiser var kroppen derimot et felt som kunne endres og gestaltes gjennom ulike praksiser (Foucault, 2005). Men tanken at kroppen kunne endres i selve sin organiske og biologiske utforming – slik vår moderne manipulasjon av naturen arter seg (McGushin 2007, s. 179–180) – var nok temmelig fjern.

Den oppfatningen at filosofien nå er blitt en slags «ren diskurs» eller en ren *logos* (eller hva Platon ville ha kalt *mathemata*) (McGushin, 2007, s. 274), hviler nettopp på en atskillelse mellom et tenkende subjekt og kroppen eller naturen forstått som en død automat eller maskin. På bakgrunn av vår gjennomgang av Foucault (se kapittel 4) er derfor det man i antikken betegnet som anstrengelser (*askesis*) for å bli herre over seg selv og sine lidenskaper fremdeles til stede i det moderne. Men det foreligger i en transfigurert skikkelse, ikke i form av bevisste øvelser, men *blind teknikk*. Praksisene har blitt *naturaliserte* og *normaliserte* og retter seg ikke lenger bare mot filosofens kropp, men har lekket ut i samfunnet og blitt samfunnsdisiplin.

Som vi har sett, viser dette omslaget seg hos Arendt (2012) ved den nære forbindelsen mellom politiske eller samfunnsmessige tendenser og den førende logikken i fremveksten av den eksperimentelle naturvitenskapen. Vi så for eksempel hos Hobbes (1996) at mekanikken ikke bare var en modell for hvordan naturens legemer oppførte seg, men også et bilde på samfunnet (se kapittel 3). Både naturen og samfunnet ble forstått som et urverk. Denne urverkmetaforen tjente ikke bare som forklaringsprinsipp, men var et prinsipp for å kunne *styre* samfunnet og dets medlemmer (se kapittel 3). Og ganske i tråd med hva Skjervheim (2002, s. 21) skriver, krever denne styringen et punkt *utenfor* som tilskuer.

Den eksperimentelle naturvitenskapen er videre språkløs for Arendt, slik at det nettopp er teknikken som formidler mellom vitenskapens verden og vår livsverden (Arendt, 2006, s. 268). Dermed er vår daglige livsverden opprettholdt av en teknisk beherskelse av naturen hvis maktforhold har blitt usynlig for oss. Ja, vi kan kanskje til og med si at det store tema både for Foucault og Arendt, altså essensen i hva Foucault undersøker som biomakt, og Arendt som sammenflytingen av privat og offentlig, nettopp bare blir mulig når naturen forstått som det biologiske eller organiske forlater det private og trer inn på offentlighetens arena, og dermed blir gjenstand for manipulasjon og kontroll.

La oss foreta en liten foreløpig oppsummering: Vi har nå vært inne på to innvendinger mot Skjervheim som retter seg mot det faktum at Skjervheims totalitetsbegrep ikke inkluderer naturen. Vi har sett at Dahl (2003) hevder at Skjervheims rendyrking av kulturen eller subjektet som en egen region gjør at han blir blind for den filosofiske dialogens egentlige siktemål. Dette er ifølge Dahl (2003) å prøve å gripe noe som ligger «utenfor», og som også inkluderer naturen, via språket. Og vi har sett at Mathisen (1997) børster støvet av *Opplysningens dialektikk* og fremhever dens vektlegging av den intime forbindelsen mellom samfunnsmakt og naturmaktkritikk, for å kritisere Skjervheims kulturalisme og eksklusjon av menneskets naturforhold i sin tenkning. Både Dahl og Mathisen oppfordrer til en *utvidelse* av positivismekritikken som Skjervheim er talsmann for. Dahl (2003, s. 277–278) sier rett frem: «Med den forståelse av samtale og den sokratiske jordmorkunst som vi finner i *Theaitetos* er det også grunn til å kritisere den positive erkjennelsesmodellen i naturvitenskap.» Og Mathisen mener også at utfordringen er mer dyptborende enn en kritisk samfunnsteorier er i stand til å gi. En genuin og fundamental fornuftskritikk må ifølge Mathisen ikke bare adressere fornuftens fremmedgjøring og tingliggjøring i den *sosiale virkelighet*, men være i stand til å adressere «fornuftens selvforståelse som sådan». Som Mathisen (1997, s. 203–204) skriver:

Det som en fornuftskritikk i våre dager må korrigere, er følgelig ikke bare fornuftens instrumentelle, objektiverende utvekster på et bestemt, avgrenset område – den sosiale virkelighet –, men fornuftens selvforståelse som sådan. Og denne fornuftskritikk, altså fornuftens selvbesinnelse, må også omfatte forholdet mellom fornuft og natur: Hvis ikke fornuften makter å tre i et symmetrisk og anerkjennende forhold til naturens fenomener, vil den heller ikke kunne fungere frigjørende på det mellommenneskelige plan.

Vi vil derfor hevde at et teoretisk rammeverk bestående av Arendts *vita activa* og Foucaults *vita contemplativa* nettopp er i stand til en slik utvidelse av positivismekritikken til Skjervheim.

Vi husker fra det innledende kapitlet av avhandlingen at positivismekritikken ikke bare er *inneholdt* i spørsmålet om forening av visdom og veltalenhet, men også *mer adekvat formulert*. Vi har sagt at den er *inneholdt*, siden *vita activa (praxis)* og *vita contemplativa (theoria)* som frie livsførsler avhenger av en eksklusjon av arbeidets og produksjonens verden for å beskytte de menneskelige anliggender mot *poiesis*. Og vi har videre sagt at den er *mer adekvat formulert*, siden spørsmålet ikke bare betrakter positivismekritikken som et forhold mellom *praxis* og *poiesis* – slik Skjervheim gjør – men som en mer grunnleggende forbindelse mellom *theoria*, *praxis* og *poiesis*. Grunnen til at disse tre henger sammen, er nettopp at *theoria* retter seg mot væren i sin *totalitet*. *Theoria* peker mot hva Gadamer (2012, s. 496) har kalt «den høyeste form for menneskelig væren». Dette ser vi når vi spør de gamle grekerne om menneskets grunnleggende anliggender. For da Anaxagoras ifølge Aristoteles (referert i Lobkowicz, 1967, s. 8) ble spurt hvorfor mennesket i det hele tatt finnes, svarte han at det er for å skue «the heaven and the whole order of the universe». Og da Pytagoras ble spurt hva det er man skuer i *theoria*, svarte han «the totality of the universe and the order of the stars which move within it» (Lobkowicz, 1967, s. 8).²⁵⁵ Men her er det viktig å påpeke at den opprinnelige før-filosofiske betydningen av *theoria* i den greske tragiske bystat ifølge McNeill (1999, s. 255) nettopp *ikke* var at

[...] one was able, from a neutral and objective distance, to survey as a picture the totality of events ortrayed (the unfolding of destiny in the actions of human, gods and their world) and thereby to omprehend the meaning of the tragedy [...] The accomplishment of theatrical presentation was rather to nvolve the spectator in the 'action', to draw him or her into a knowing (seeing) relationship to a world hat now became manifest as exceeding or transcending his or her individual actions.

Selve hovedskillet mellom vårt moderne «verdensbilde» og antikkens verden er jo nettopp for Heidegger) sistnevntes manglende evne til å redusere virkeligheten til en totalitet av mening samlet i én overskuende representasjon (McNeill, 1999, s. 170). Antikkens *theoria*, og det synet på totalitet som ligger der, er derfor først og fremst kjennetegnet av en deltakelse i en verden som overskrider ens individuelle perspektiv, men hvis mening dypest sett er uutgrunnelig. Som McNeill (1999, s. 255) hevder:

²⁵⁵ Originalformulering er å finne i Aristoteles' *Protreptikos* (B18–20).

Ancient *theoria* entailed [...] an involved *participation* in the disclosure of other beings, a seeing oneself as addressed, invited, called upon to disclose oneself in response, if only in the manner of reticence and awe. As such, ancient *theoria* not only had ethical and political significance; it was inextricably associated with experience of the divine and sacred presence of other things (min uthevelse).

Som vi så i det innledende kapitlet av avhandlingen, ble dette totalblikket på tilværelsen stadig holdt levende slik at man var i stand til å trekke grenser mellom filosofiens, politikken og produksjonens områder. Dette er noe vi ser tydelig hos Aristoteles (*Nic. Eth.*), der *theoria* og *praxis*, *bios theoretikos* og *bios politikos* betinger hverandre gjensidig nettopp fordi det er et kompleks som gjør at vi kan skille mellom hva som er formål i seg selv (der *arche* og *telos* sammenfaller), og hva som ikke er det. Som vi leser hos Depew (2004, s. 164):

Only by contemplating the god of the philosophers, who engages in no instrumental actions at all, but whose contemplative activities are the very measure of inherent value, can we have a cognitively secure access to the ontotheological framework within which what is inherently good about human activity – the performance of virtuous activities for its own sake – can be clearly separated from human activities that have only instrumental worth.

Som vi har vært inne på, står ikke *praxis* på egne bein for Aristoteles (Aristot. *Nic. Eth.* 1141a16–28, oversatt 1999, s. 117), siden mennesket for ham ikke er det fremste som finnes. Vi er her langt unna Arendts (2012, s. 317) arbeidssamfunn, der nettopp lykken og livet er betraktet som det høyeste gode. Som Heidegger (1957, s. 81) påpeker, består den greske verdensanskuelsen i å fastholde mennesket som betraktet av og samlet av væren, og ikke væren som samlet og betraktet av mennesket (jf. overgangen fra den greske *ὑποκείμενον* (*hypokeimenon*) til det latinske *subiectum*). Slik sett legitimerer *theoria praxis* ved at *theoria* er enda mer fullkommen enn det *praxis* er (Aristoteles, 1999, s. 117). Som vi leser videre hos Depew (2004, s. 165):

If practical men do not regard this state of existence as higher than any that can be achieved by practical wisdom, Aristotle warns that the busy-ness (a-scholia) in which practioners of the *bios politikos* are necessarily immersed will degenerate into an instrumentalism that will make the virtuous actions done for their own sake on which high-minded nobles (kalokagathoi) pride themselves difficult to obtain.

Men som vi også har sett, ligger det et paradoks i dette hos Aristoteles (1999). For hvis *theoria* legitimerer eller begynner *praxis*, så har *theoria* også en nyttefunksjon. Men da er ikke *theoria* et rent formål i seg selv likevel (se kapittel 2). Som vi har sett, vil Aristoteles ifølge Trond Berg Eriksen (1996) to forskjellige ting på samme tid med dette: formulere et

selvtilstrekkelig liv som *samtidig* begrunner staten. Vi så derfor at forholdet mellom disse to livsførlene har vært et forhold preget av paradokser og konflikt gjennom historien (Arendt, 2012, s. 39, kaller det en «uløselig konflikt» mellom evighet og udødelighet). De to livsførlene konstituerer hverandre på mange måter *som* en konflikt. Men dermed avhenger de også av hverandre.

Vi foreslo at *vita contemplativas* grep om det evige og uforanderlige og *vita activas* grep om det unike og konkrete betinger hverandre, lik forgrunnen og bakgrunnen på en Rubins vase (se kapittel 2). Dermed kommer de to aspektene ved Skjervheims praktiske mistak klart frem. For når Skjervheim har et slikt begrenset begrep om totalitet, misforstår han både filosofi som *theoria* – som rettet mot tilværelsen i sin totalitet – og politikk som *praxis* – ved å betrakte *praxis* som en egen selvlegitimerende moralsk sfære. Skjervheims tenkning kan med andre ord *verken* være et utgangspunkt for *vita contemplativa* eller *vita activa*, slik Foucault og Arendt forstår dem.

Det er nettopp derfor vi må videreføre Skjervheim med utgangspunkt i Arendt og Foucault for å kunne formulere en universitetsdidaktikk som har spørsmålet om foreningen av visdom og veltalenhet som sin kjerne. La oss derfor nå se nærmere på hvorfor Skjervheims tilnærming *verken* kan være utgangspunkt for *vita contemplativa* eller *vita activa*.

Kritikk av Skjervheim som utgangspunkt for *vita contemplativa*

Vi så i kapittel 1 at for Skjervheim er filosofi noe mer enn bare et teoretisk fag bestående av påstandskunnskap eller blotte beskrivelser av verden. Filosofi blir knyttet til en *livsførsel*. Vi har plassert Skjervheim i tradisjonen fra gresk *paideia* til den tyske idealisme blant annet siden han vektlegger vitenskapens avhengighet av filosofien. Vi har sett at for Skjervheim er all sann vitenskap dialektisk fordi vitenskapen må begrunnes transcendentalfilosofisk.

Det ligger imidlertid en spenning hos Skjervheim når det gjelder dialektikkens natur. Skjervheims fastholdelse av den kantianske subjektfilosofien og det sokratiske dialektiske ideal er – hvis man forfølger dem ut over det Skjervheim gjør – egentlig inkompatible med hverandre. For som Skjervheim (1996, s. 103) selv påpeker, er den sokratiske dialektikken «[...] vanligvis [...] uten endelig løsning og ender ofte opp i aporier. Den er en form for negativ dialektikk». Slik sett skrider dialektikken negativt frem ved å vikle seg inn i *aporier* (gr. *ἀπορία*, «utveisløshet») og begrensinger.

Men ifølge Dahl (2003, s. 15) er jo nettopp målet for den sokratiske dialog slett ikke en intersubjektiv konsensus, men å bryte språket mot det som er «utenfor», altså å bli *stående* i denne negativiteten. Vi husker også at Hadot (1995, s. 20) nettopp vektla den sokratiske dialogen som «spiritual exercise *par excellence*». Årsaken til dette var at for Platon følger sannheten *fra* dialektikken, men den ligger ikke *i* dialektikken. Eller sagt på en annen måte: Dialektikk er et *forstadium* til å skue sannheten i kontemplasjon. Vi nevnte dette så vidt i kapittel 2, men la oss se litt nærmere på saken her. Platon (Plat. *L.* 341d og 344b, oversatt 2008, s. 213 og 217) beskriver dette i det syvende brev:

Det finnes nemlig ingen måte å formulere denne innsikten i ord på som er tilfelle for all annen viten. Men det er først når man har hatt mange sammenkomster om saken selv og har levd sammen med den, at lyset plutselig, likesom av en springende gnist, antennes i sjelen og fra da av nærer seg selv. [...]

Det er først når man omstendelig gnir hver av disse mot hverandre, benevnelser og definisjoner mot synsinntrykk og sanseinntrykk, under forutsetning av at de gjendrivs ved velvillig gjendrivelse, og uten at spørsmål og svar får noen kulør av misunnelse, at forstand (*fronesis*) og tanke (*nous*) tennes og lyser opp hver del, når bare mennesket anstrenger seg så sterkt som det er menneskelig mulig.²⁵⁶

Vi ser her at dialektikken ikke er endestasjonen for Platon. Dette hevder også Morrow (1929, s. 344):

But dialectic at its best is only a preparation of the mind for an 'illumination' (ἐκλαμψις). Without this experience all the preceding labor is in vain; for the knowledge of the *τί* [*the what*] or, as it is now put, the knowledge of virtue and vice, of justice and all other forms of beauty, will not be attained.

Dialektikk kan altså sies å bestå av «benevnelser og definisjoner» som man «gnir» «under forutsetning av at de gjendrivs ved velvillig gjendrivelse» (Plat. *L.* 344b, oversatt 2008, s. 217). Legg merke til «uten at spørsmål og svar får noen kulør av misunnelse» (Plat. *L.* 344b, oversatt 2008, s. 217), altså at man forholder seg til saken, og ikke til personen. Man legger

²⁵⁶ «ρήτον γὰρ οὐδαμῶς ἐστὶν ὡς ἄλλα μαθήματα, ἀλλ' ἐκ πολλῆς συνουσίας γιγνομένης περὶ τὸ πρᾶγμα αὐτὸ καὶ τοῦ συζῆν ἐξαίφνης, οἷον ἀπὸ πυρὸς πηδῆσαντος ἐξαφθὲν φῶς, ἐν τῇ ψυχῇ γενόμενον αὐτὸ ἑαυτὸ ἤδη τρέφει. [...] μόγις δὲ τριβόμενα πρὸς ἀλλήλα αὐτῶν ἕκαστα, ὀνόματα καὶ λόγοι ὄψεις τε καὶ αἰσθήσεις, ἐν εὐμενέσιν ἐλέγχους ἐλεγχόμενα καὶ ἄνευ φθόνων ἐρωτήσεις καὶ ἀποκρίσεις χρωμένων, ἐξέλαμψε φρόνησις περὶ ἕκαστον καὶ νοῦς, συντείνων ὅτι μάλιστ' εἰς δύναμιν ἀνθρωπίνην.»

bort selvinteresse, forfengelighet og ønske om egen vinning. Når forstanden (*fronesis*)²⁵⁷ er strukket til bristepunktet («når bare mennesket anstrenger seg så sterkt som det er menneskelig mulig») (*εἰς δύναμιν ἀθροπίνην*), da blir forstanden fylt med lys (*ἐξέλαμψε φρόνησις*) (Plat. *L.* 344b, oversatt 2008, s. 217).

Det må imidlertid bemerkes her at dette rent ut ifra terminologien ikke nødvendigvis innebærer en form for språkløs henrykkelse der man erfarer noe guddommelig hos Platon (Morrow, 1929, s. 344–345). Denne «opplysningen» kan simpelthen innebære en mer dagligdags «aha-opplevelse», der man plutselig forstår noe uten at man kan redegjøre for dette på en fullgod måte. Dette bekrefter Morrow (1929, s. 344–345):

I may be pardoned for pointing out that the meaning of this doctrine of illumination is not necessarily to be found in mystical insight. Again it was the problems of the teacher that were probably in the forefront of Plato's attention here. No thought is really transferable from one mind to another. Every acquisition of knowledge by a pupil comes as a result of his own effort, and by a sudden illumination, whereby the preceding labor suddenly assumes significance, and he 'sees the subject' as we say.

Ifølge Lobkowitz (1967, s. 49) er ikke dette skillet mellom intellektuell erkjennelse og mystisk, religiøs erfaring dratt hos Platon og grekerne ennå: «The distinction between an intuitive vision, or contemplation, and a discursive theorizing was not as obvious to them as it is today obvious to us.» Ifølge Lobkowitz (1967, s. 52) ble dette skillet først dratt på avgjørende vis av Plotin:

Plotinus still describes the vision of the One as *γνώσις*, knowledge. But this knowledge is clearly not Aristotle's *ἐπιστήμη θεωρητική*. It is a contact far more immediate than any *ἐπιστήμη* ever could achieve, and in fact it can be reached only by transcending and even abandoning all *ἐπιστήμη*.

Plotin kaller denne kunnskapen ifølge Lobkowitz (1967, s. 52) til og med for en «berøring» (*touching, ἐπαφή*) og et «umiddelbart nærvær» (*immediate presence, παρουσία*).²⁵⁸ Likevel er det slik hos Platon at «[...] philosophical contemplation is something very close to an

²⁵⁷ Grunnen til at det står *fronesis* her, er at Platon ikke skiller mellom *fronesis* og *sofia* slik Aristoteles gjør.

Fronesis er ikke et «politisk begrep» hos Platon, det betyr rett og slett bare «forstand» og kan sies å omfatte både hva Aristoteles vil kalle *fronesis* og *sofia* (se Dottori, 2009).

²⁵⁸ Interessant nok for oss hadde ifølge Lobkowitz (1967, s. 55) denne radikaliseringen av det kontemplative liv og den kontemplative erfaring hos Plotin den konsekvens at *bios politikos* eller *vita activa* heretter ble nedvurdert i enda større grad enn hos Platon. Ifølge Lobkowitz (1967, s. 55) begynte man etter dette å identifisere det politiske liv med et liv som søker nytelse.

immediate experience of God» (Lobkowitz, 1967, s. 50). Det er derfor hold i å hevde at grunnen til at Platon bruker et bilde på kontemplasjonen, er nettopp at det som sagt ikke finnes noen «måte å formulere denne innsikten i ord på som er tilfelle for all annen viten» (Plat. *L.* 341d og 344b, oversatt 2008, s. 213).

Vi har tidligere vært inne på at også for Heidegger er det vesensmessige for filosofien at den retter seg mot det utsigelige («das Unsagbare») (Heidegger, 1988) (se kapittel 4). Heideggers oppfatninger er i tråd med Platon og Aristoteles. Vi husker at Platon ifølge Arendt (2012, s. 39) kaller den filosofiske erfaringen av det evige nettopp for det utsigelige (*arrheton*), og at Aristoteles kaller den «språkløs» (*aneu logou*) (Arendt, 2012, s. 39). Dette er også en erfaring som ifølge Arendt (2012, s. 39) er formulert i skolastikkens «paradoksale formulering» *nunc stans* («det stående øyeblikk»). Vi kan også si at erfaringen av det evige er kjernen i Foucaults (2005) utlegninger av Senecas og Marcus Aurelius' filosofiske øvelser.

Men dette utsigelige er likevel for Heidegger knyttet til det vi kan si noe om. For Heidegger (1988, s. 97–98) fortsetter: «Aber das Un-sagbare verstehen wir nur auf dem Grunde des zuvor recht gesagten Sagbaren, – gesagt nähmlich in und aus der Arbeit des Philosophierens. Nur wer das Sagbare recht zu sagen weiss, vermag sich vor das Unsagbare zu bringen.» Kjernen i den dialektiske virksomhet hos Platon er derfor for Heidegger (1988, s. 97) «dass nur der ernste Weg des schrittweisen philosophierenden Sich-durch-fragens durch das Seiende (des Hinabfragens in die Wesenstiefe des Menschen) zum Erblicken der höchsten Idee führe». Uten dette utsigelige som likevel *påvirker* det utsigelige, er ikke filosofi *filosofi* for Heidegger, altså en rettethet mot væren som en *totalitet*.

Dette synet på dialektikk nevnt over er imidlertid ikke mulig innenfor Skjervheims kantianske teoretiske rammeverk. Kants verden er som vi har vært inne på, *homo fabers* verden, for å si det med Arendts begreper. Det kantianske subjektet erkjenner dypest sett ikke noe utenfor seg selv, men møter bare selvproduserte konstruksjoner. Derfor vil Skjervheim som *kantianer* begrunne pedagogikken, politikken, filosofien, moralen, ja, hele det menneskelige liv i en felles subjektsstruktur.

Som vi har nevnt, er Skjervheim (2002, s. 20) riktignok opptatt av *saken selv* («sakstilhøvet»), men han er det ut ifra en sannhetsproblematikk som til syvende og sist avhenger av subjektet. Når Skjervheim (2002, s. 109) snakker om «saken selv», snakker han som nevnt om *die geltungstheoretische Differenz*, som er skillet mellom sant og usant, mellom *episteme* og *doxa*. Skjervheim har riktignok ikke en eksplisitt og utarbeidet sannhetsteori, men det er likevel slik at sannhet for Skjervheim er knyttet til

kommunikasjonsnormer som *utledes* fra subjektet, det vil si fra transcendentale frihet og formål i seg selv som grunnleggende trekk ved subjektet. Sannheten fremtrer i en saklig meningsutveksling der man sikter mot det bedre argumentet og tar hensyn til den andres frihet ved å behandle den andre som et formål i seg selv. Dette kantianske ekteskapet mellom *rasjonalitet* og *moralitet* står og faller på at transcendentale frihet alltid-allerede er et trekk ved subjektet.

Siden frihet er *startpunkt* for subjektet – nettopp fordi det er subjektet selv som er *garantist* for friheten – blir døren lukket for at filosofi kan være noe mer enn «dialektikk» og det å søke det bedre argument i et maktfritt fellesskap. Eller sagt med Foucaults (2005) ord: Man reduserer filosofi til å bli en «ren» *logos*, uten å være forbundet til en kroppslig *ergon* (jf. Georg Johannesens anklage om at Skjervheim er «alltid på samme tidløse seminar», referert i Sørbø, 2002, s. 268, jf. kapittel 1). Den kritikken Foucault (2005) retter mot Kant (og som vi har vært inne på i kapittel 4), kan derfor også rettes mot Skjervheim. Vi har vært inne på at for Foucault (2005, s. 190) blir den utviklingen som det kartesianske øyeblikk startet, fullendt hos Kant (se kapittel 4). Hos Kant er livsførselen og det kroppslige livet til *cogito* irrelevant, fordi subjektet alltid-allerede er i sannheten. En form for kroppslig selvtransformasjon for å kunne få tilgang til sannheten blir derfor utenkelig.

Dermed er døren lukket for at filosofi kan være noe mer enn en rasjonell saklighetslære begrunnet i kantianske moralske prinsipper. Men dermed lukkes også døren for det som nettopp har vært filosofiens og *vita contemplativas raison d'être* gjennom tradisjonen, nemlig at den retter seg mot hva Bataille vil kalle det *heterogene* ved tilværelsen.

Filosofi og heterogenitet

Vi kan bruke Batailles tenkning og begreper for å utvide vår forståelse av *vita contemplativas* gravitasjonspunkt rundt det språkløse. Det heterogene er for Bataille (2005, s. 29) elementer som ikke lar seg assimilere til representasjon, verken i språk eller teknikk eller noe annet konkret og håndfast (se også Nilsen, 2005, for en behandling av dette temaet). Det heterogene er det som ikke kan inngå i noen ekvivalensrelasjoner der det kan omskrives til noe annet, og utgjør med dette det u-be-gripelige i tilværelsen.

I motsetning til det heterogene står det *homogene*, det som er kommensurabelt til noe annet enn seg selv og i stand til å skape identitet mellom ulike elementer (Bataille, 2005, s.

29). Det homogene representerer derfor det nyttige arbeidets og de nyttige kunstenes verden, siden det nyttige er nettopp det som har middeleksistens og kan omskrives til noe annet enn seg selv.

Den mest kjente og opprinnelige betegnelsen på det heterogene er for Bataille (2005, s. 29) det *hellige*. Det hellige hos Bataille er først og fremst kjennetegnet av å være et uproduktivt forbruk, hva Bataille (2005, s. 31) kaller *dépense*, som kan oversettes med utgift, sløsing eller øding. Energien *må* ødes i det uproduktive, siden livet selv er for Bataille (1991) et overskudd av energi som må få utløp på ulike måter. Dette er hva Bataille (1991) (1993) kaller «den generelle økonomi». *Dépense* blir da den uunngåelige rest som må tas ut uten at den er en forutsetning for livsoppretholdelse eller fortsatt produktiv aktivitet, med andre ord et forbruk som ikke har noe formål utenfor selve aktiviteten. Eksemplene Bataille gir er «luksus, sorger, kriger, kultus, bygging av overgårdige monumenter, leker, forestillinger, kunst, perverse seksuelle aktiviteter (dvs. fjernet fra genitale formål)» (Bataille referert i Nilsen, 2005, s. 145).

Det finnes en rekke dikotomier hos Bataille. Det homogene er det profane kjennetegnet av mangel og akkumulasjon, mens det heterogene er det hellige forstått som overskudd og eksess. Det er derfor interessant å se at sentrale skikkelser i den mystiske tradisjon beskriver sine mystiske erfaringer nettopp som en form for overskudd eller utstrømning.²⁵⁹

For å bruke flere av Batailles (1993) begreper, kan vi si at det filosofiske liv var rettet mot *suverenitet*. Dette har en helt spesiell betydning hos Bataille, ved at han omskriver begrepet fra et maktbegrep til å betegne en *erfaring*. Som Bataille (1993, s. 198) skriver selv: «Life beyond utility is the domain of sovereignty.» Suverenitet representerer «a suspended, wonder-struck moment, a miraculous moment» (Bataille, 1993, s. 198). Og videre: «The sovereign world is the world in which the limit of death is done away with» (Bataille, 1993, s. 222).

Her deler Bataille denne sentrale oppfatningen vi har sett i den greske verden, nemlig at livet som sådan representerer en form for slaveri. Menneskets grad av frihet kommer til

²⁵⁹ Det sentrale hos Plotin er som kjent prinsippet om «Det ene», et underliggende og virkelighetskonstituerende prinsipp som nettopp alt emanerer ut av (Hadot, 1993). Meister Eckhart (2005) snakker også i sin enhetsmystikk om Gud som en kilde som «koker over» (*bullitio*) og tømmer seg ut i virkeligheten (se også Wetlesen, 2005, s. 93).

uttrykk etter hvilken vekt man tillegger døden. Som vi leser hos Bataille (1993, s. 222): «Subordination is always rooted in necessity; subordination is always grounded in the alleged need to avoid death.» Likheten til Senecas *cogi qui potest nescit mori* («Den som kan bli tvunget, vet ikke hvordan å dø») er her slående (se kapittel 2).

På bakgrunn av dette kan vi kanskje si at kjernen i den filosofiske aktivitet – og dermed *vita contemplativa* – er *den filosofiske ekstase*, hvor man i henrykkelsen erfarer likegyldighet til døden. Vi har allerede vært inne på Foucaults (2005) vektlegging av frelse (*soteria*) som en konstant filosofisk aktivitet og tradisjonens vektlegging av filosofiens evne til å frelse (jf. kapittel 2).

Det er interessant å bemerke at også senere filosofer med begrenset kjennskap til antikken har kommet med lignende beskrivelser. Wittgenstein har for eksempel i *Lecture on Ethics* (2014) kalt denne erfaringen en følelse av å være «fullstendig trygg» (*absolutely safe*) (Wittgenstein referert i Clack, 1999, s. 38). Her forklarer Wittgenstein hva han mener med at noe har «absolutt verdi», og hvilke erfaringer dette uttrykket refererer til:

I believe the best way of describing [this experience] is to say that when I have it *I wonder at the existence of the world*. And I am then inclined to use such phrases as 'how extraordinary that anything should exist' or 'how extraordinary that the world should exist.' I will mention another experience straight away which I also know and which others of you might be acquainted with: it is, what one might call, the experience of feeling *absolutely safe*. I mean the state of mind in which one is inclined to say 'I am safe, nothing can injure me whatever happens.' Now let me consider these experiences, for, I believe, they exhibit the very characteristics we try to get clear about. And there the first thing I have to say is, that the verbal expression which we give to these experiences is nonsense! If I say 'I wonder at the existence of the world' I am misusing language (Wittgenstein referert i Clack, 1999, s. 38).

Som det fremkommer her, er filosofiens (og egentlig også religionens, etikkens og estetikkens) sanne anliggende for Wittgenstein verden som sådan. Basert på den språkteorien vi finner i *Tractatus*, er det imidlertid meningsløst å ytre påstander om verdens eksistens som sådan, siden man ikke kan forestille seg at verden ikke eksisterer. Det «mystiske» for Wittgenstein – at verden i det hele tatt er til – er ikke noe man kan tale meningsfullt om (Wittgenstein, 1999, 6.44, s. 103). Wittgensteins hovedanliggende er her som kjent å vise at det ligger et misbruk av språket til grunn for den etiske og religiøse språkbruken når den ikke retter seg mot fenomener innenfor verden, men mot verden som totalitet. Om vi deler Wittgensteins språkteori eller ikke på dette punktet, er av underordnet betydning. Den avgjørende innsikten vi kan dra fra Wittgenstein, er at filosofiens sanne anliggende ikke ligger

i hva den påstår noe om, men i hvordan den *peker på* eller *viser* dette. Og det er nettopp i en viss *livsførsel* at livets og verdens verdi kommer til uttrykk. Wittgensteins (1979, 75) formel er egentlig ganske enkel: «In order to live happily I must be in agreement with the world. And that is what 'being happy' *means*.» Som Clack (1999, s. 6) skriver:

Through such a life what is mystical *shows itself*. For recall: notwithstanding all his thrusting against the limits of language, Wittgenstein really wanted to say that all talk of God should be considered to the realm of silence. But although the mystical cannot be said, it can be *shown*. It makes itself manifest. One way it does this is, of course, through *action*, through a particular way of living.

At filosofien valideres av en viss livsførsel, innebærer dermed at den filosofiske ekstase ikke må forstås som en form for rus der man er sløvet eller til og med ubevisst; dette ville ha vært en form for *flukt*. Den betegner tvert imot en tilstand av radikalt nærvær og absolutt tilstedeværelse, hvor man nettopp er «in agreement with the world», som Wittgenstein (1979, 75) hevder. Det er med dette utgangspunktet vi må tolke Gadammers (2012, s. 496) oppfatning at «antikkens *theoria* [ikke] [er] i samme forstand et middel, men derimot selve formålet, nemlig den høyeste formen for menneskelig væren». For som Gadamer (2012, s. 157) påpeker, så er nemlig en forutsetning for tilstedeværelse *selvforglemmelse*, der man er ute-av-seg.²⁶⁰ Dette krever jo nettopp at kroppens og livsnødvendighetenes behov er stillet. For eksempel når man leser en bok, går i teatret eller ser en film på kino, så er man nettopp intenst *til stede*. Vi kan dermed si at man *deltar som tilskuer* fullt ut. Når kroppen melder sine behov, blir imidlertid tryllekretsen brutt. Man opphører ikke som sådan å være nærværende og tilstedeværende, men nærværet og tilstedeværelsen falmer, og man er kastet tilbake til hverdagens sløvheter og atspredthet. Det er nettopp dette tilsynelatende paradokset at *man er aldri mer fullt ut deltaker enn når man er tilskuer*, som kan sies å være kjernen i *theoria* slik Gadamer (2012, s. 155–156) tegner det opp:

Å være tilskuer er [...] en ekte form for deltakelse. Vi kan her anvende begrepet om den sakrale kommunionen som ligger til grunn for det opprinnelige greske begrepet om *theoria*. Den som deltar i en festdelegasjon, kalles som kjent en *theóros*. Deltagerne i en festdelegasjon har ingen annen kvalifikasjon og funksjon enn å være til stede. En *theóros* er altså tilskuer i ordets egentlige betydning, det vil si en som deltar i festen gjennom å være til stede [...] I tråd med dette betrakter den greske metafysikken *theoria* og *nous* vesentlig som en ren tilstedeværelse ved det sanne værende, og også vi

²⁶⁰ «Betraktet som subjektiv atferd har tilstedeværen karakter av å være ute-av-seg. [...] Det å være ute av seg er i virkeligheten en positiv mulighet til å være fullt ut til stede i noe. Denne tilstedeværen har karakter av selvforglemmelse» (Gadamer, 2012, s. 157).

oppfatter teoretisk adferd som det å kunne glemme sine egne formål når man står overfor en sak. *Theoria* må imidlertid ikke først og fremst forstås som subjektiv adferd eller som subjektets selvbestemmelse, men derimot med utgangspunkt i det som subjektet anskuer. *Theoria* er en virkelig deltagelse, ingen handling, men en lidelse (*páthos*), nemlig en henført inntatthet i det betraktede.

Vi kan kanskje si at *theoria*, nettopp som en slik «ren tilstedeværelse ved det sanne værende» og som «den høyeste form for menneskelig væren» (Gadamer, 2012, s. 155–156), derfor blir en særlig form for tilstedeværelse ved væren som muliggjør eller ligger forut for vår omgang med andre værender, og som dermed muliggjør filosofi *qua filosofi*. Vi ser tydelig her at en oppfatning av filosofi som holder den filosofiske ekstase og dens mulighet til å frelse som det sentrale, er en oppfatning som er temmelig fremmed for Skjervheims kantianske posisjon. Vi skal ikke gjenta alle innvendingene mot Skjervheim her, men bare gjenta innvendingen Foucault (2005, s. 19) rettet mot Kant: For hvis subjektet alltid-allerede er i sannheten, er dette det samme som at subjektet aldri kan *reddes* av sannheten. Dermed forsvinner det som har vært selve filosofiens og *vita contemplativa*s mest grunnleggende trekk gjennom tradisjonen, nemlig at den kan være i stand til å *frelse* siden den retter seg mot det uutsigelige eller språkløse (se kapittel 2).

Foucault har dermed et mer adekvat utgangspunkt for en formulering av *vita contemplativa*, nettopp fordi hans prosjekt som vi har sett, er å revitalisere antikkenes oppfatning av kroppen som et *subjekt* og en «etisk praksis» (se McGushin, 2007, s. 264), og ikke en mekanisk natur underlagt teknisk kontroll. Med sin oppfatning av filosofi som et sett kroppslige øvelser (*askesis*) søker Foucault en redefinering av kroppen som går på tvers av det tradisjonelle skillet mellom natur og kultur som kan sies å ligge til grunn for den moderne verden.

Men siden *vita contemplativa* og *vita activa* gjensidig konstituerer hverandre, er det nettopp også den kantianske subjektfilosofien som gjør at Skjervheims tenkning heller ikke kan være utgangspunkt for en formulering av *vita activa*.

Kritikk av Skjervheim som utgangspunkt for *vita activa*

Vi husker fra det innledende kapitlet av avhandlingen at Skjervheim eksplisitt deler Kants oppfatning at den praktiske fornuft er primær i forhold til den teoretiske. *Praxis* er derfor for Skjervheim sammenfallende med moral i en kantiansk forstand. Dette er også som vi har sett, fjernt fra den opprinnelige aristoteliske oppfatningen av *praxis* som særlig knyttet til

statsmannskunsten og retorikken. Det blir derfor igjen det kantianske rammeverket som utgjør kritikken mot Skjervheim også når det gjelder å skulle bruke Skjervheims tenkning som et utgangspunkt for *vita activa*. Arendt vil innvende mot Skjervheim at Kants kategoriske imperativ er lite egnet til å regulere det politiske liv, siden dette ikke er et prinsipp med rot i menneskelig pluralitet, men faktisk stammer fra menneskets selvforhold *utenfor* politikken, fra *vita contemplativa*. Ifølge Arendt (1982, s. 37) er Kants kategoriske imperativ Aristoteles' kontradiksjonsprinsipp som har gått fra et *logisk* til et *etisk* prinsipp.

At det kategoriske imperativ ikke er et politisk prinsipp, men egentlig hører hjemme i *vita contemplativa*, kan også forklare at praktisk filosofi faktisk blir en form for *metafysikk* hos Kant. Vi nevnte i innledningen av avhandlingen at hos Kant er det praktiske i motsetning til hos Aristoteles nettopp kjennetegnet av en lovmessighet som er transcendental og dermed ikke påvirket av empiriske forhold. Dermed blir det praktiske frakoblet sin tradisjonelle forbindelse til *doxa* og *sensus communis*. Det er nettopp dette som gjør Kants praktiske filosofi til *metafysikk*. Som vi leser hos Lobkowitz (1967, s. 130): «Kant's practical philosophy is nothing but an ontology of supersensible reality [...]»

Videre er Kants kategoriske imperativ knyttet til en felles søken etter sannheten i det offentlige. Dette gjør at Kants offentlighet blir u-topisk (i en bokstavelig forstand) og grenseløs, og ikke synlig og situert som i *sensus communis* og *doxa*. Som Arendt (2012) påpeker, må en offentlighet ha en *innhegning* for i det hele tatt å være en offentlighet. Dette betyr at pre-politiske elementer som loven eller arbeidet ekskluderes fra offentligheten. Om *vita activa* hadde vært i forfall gjennom århundrene for Arendt, der *vita activa* stadig mister sin politiske betydning og blir forstått som «gode gjerninger» og til og med som «arbeid» (jf. Gregor av Nyssas *πόνοϛ τῆϛ θεωρίας*, se kapittel 2), så kan vi kanskje si at bunnpunktet er nådd med Kant og den tyske oppfatning av politikk som *Zivilisation*. Og på mange måter skriver Kant med sin praktiske filosofi seg inn i kristendommens sentrale oppfatning, der man kan nå frelsen gjennom *vita activa* forstått som gode handlinger og gjerninger, og til slutt gjennom tro, og der innsikt eller kontemplasjon ikke lenger er nødvendig (se kapittel 2).

Et tegn på det kategoriske imperativets metafysiske grunnlag er for Arendt (2006, s. 233) at det faktisk fordunster og blir ugyldig når det forsøkes overført til *vita activa* og den menneskelige pluralitet. Dette er for så vidt ikke så rart, siden vi nettopp har sett at kjernen i den filosofiske virksomhet er den *heterogene erfaring*. Denne vil nettopp endre seg når den settes på allmenne begreper og kommuniseres til andre mennesker. Arendt (2006, s. 239) gir oss et eksempel på dette når hun forklarer hvordan Sokrates' vesentlige filosofiske innsikt

forandrer seg når det bringes inn i det menneskelige fellesskap. Da Sokrates skal formulere sin filosofiske erfaring og det prinsippet som gjør at han velger giftbegeret og dermed døden, kan han som kjent ikke formulere det annet enn som «det er bedre å lide urett enn å gjøre urett» (Arendt, 2006, s. 239). Som Arendt (2006, s. 240) skriver selv:

The chief argument states that for man, *being one*, it is better to be at odds with the whole world than to be at odds with and contradicted by himself – an argument that is compelling indeed for the philosopher, whose thinking is characterized by Plato as a silent dialogue with himself, and whose existence therefore depends upon a constantly articulated intercourse with himself, a splitting-into-two of the one he nevertheless *is*; for a basic contradiction between the two partners who carry on the thinking dialogue would destroy the very conditions of philosophizing.

Med dette oppdaget Sokrates ifølge Arendt (1982, s. 37) den eneste regelen som er gyldig for tenkningen: regelen for konsistens, eller kontradiksjonsprinsippet forstått som et aksiom:

This axiom, which for Socrates was 'logical' (Do not talk or think non-sense) as well as 'ethical' (It is better to be at odds with multitudes than, *being one*, to contradict yourself), became with Aristotle the first principle of thinking, but of thinking only. However, with Kant, whose whole moral teaching actually rests on it, it became again part of ethics; because ethics in Kant is also based on a thought process: Act so that the maxim of your action can be willed by you to become a general law, that is, a law to which you yourself would be subject. It is, again, the same general rule – Do not contradict yourself (not your self but your thinking ego) – that determines both thinking and acting.

Arendt (2006, s. 239) kaller dette aksiomet for «den eneste etiske påstanden som kan utledes av den filosofiske erfaringen» («the only ethical proposition that can be derived directly from the specifically philosophical experience»). Men selv om dette er det eneste som lar seg formulere i begreper utledet fra den filosofiske erfaringen av evighet og kan settes sammen til et etisk utsagn, så har likevel dette utsagnet ingen *politisk gyldighet* for Arendt (2006, s. 241). Som prinsipp er kontradiksjonsprinsippet eller det kategoriske imperativ uegnet til å regulere politiske relasjoner mellom mennesker. Grunnen til dette er at dette etiske utsagnet tar utgangspunkt i et menneskes *selvforhold*, og dermed *per definisjon* er upolitisk. Som Arendt (2006, s. 241) skriver: «Since philosophical truth concerns man in his singularity, it is unpolitical by nature.» Ifølge Arendt (1982, s. 20) er faktisk samtlige av Kants tre spørsmål vedrørende fornuften (Hva kan jeg vite? Hva skal jeg gjøre? Hva kan jeg håpe på?) upolitiske ved at de er begrunnet i selvinteressen, og ikke i omtanken om verden («self-interest, not interest in the world [...]»).

Vi har allerede sett et eksempel på de to gyldighetssfærene i Arendts skille mellom sannhet og politikk (se kapittel 3). Her så vi at i Platons hulelignelse prøver filosofen å kommunisere den filosofiske sannhet til sine medborgere, med den konsekvens at sannheten blander seg med pluraliteten av synspunkter og blir *doxa* (Arendt, 2006, s. 233). Det er derfor for Arendt en slags oversettelse eller transformasjon som foregår når man forsøker å mediere mellom *vita contemplativa* og *vita activa*:

Philosophical truth, when it enters the market place, changes its nature and becomes opinion, because a veritable *μετάβασις εις άλλο γένος*, a shifting not merely from one kind of reasoning to another but from one way of human existence to another, has taken place (Arendt, 2006, s. 233).

Vi ser her at denne forvrengningen eller manglende oversettelsen beror nettopp på at *vita activa* og *vita contemplativa* som ulike gyldighetssfærer utgjør to forskjellige former for eksistens. Men på bakgrunn av det vi nå har vært inne på, ser vi at *verken vita contemplativa eller vita activa*, slik Foucault og Arendt forstår dem, er forenlig med en kantiansk moralfilosofi, slik realitetene blir om man følger Skjervheims oppfatninger. All den kritikken som her rettes mot Kant, blir også en kritikk mot Skjervheim.

For å gå videre inn på denne kritikken repeterer vi her Gadamer (2012, s. 67–68) kritikk av Kant som en utfyllelse av Arendt, siden det nettopp er et sterkt sammenfall mellom Arendt og Gadamer på dette punkt. Kjernen i Gadamer kritikk er, som vi har sett, at Kant *av- og de-politiserer* begrepet *sensus communis*, siden han foretar en radikal subjektivisering av begrunnelsen av estetikken, og med dette ødelegger åndsvitenskapenes fundament. Kant frakobler følelser og estetikk fra den praktiske fornuftsbruken og utspalter estetikk som et selvstendig felt uten forbindelse til politikk og etikk (Gadamer, 2012, s. 67). Og vi kan kanskje tilføye: Kant fører også kontemplasjonen *ut* av *vita contemplativa* og *inn* i kunsten, for det desinteresserte velbehaget kan gjerne kalles en estetisert versjon av kontemplasjon. For «kunst» blir nå, i tråd med Alexander Gottlieb Baumgartens (2007) definisjon av feltet, forstått ut ifra subjektet som en «sanselære» (Hammer, 1995, s. 21).

Selv om Gadamer og Skjervheim er samstemte i sin kritikk av humanvitenskapenes imitasjon av naturvitenskapene og deres «metoder», så skiller de imidlertid lag når gjelder hvordan åndsvitenskapene skal *gjenreises*. Gadamer (2012, s. 46) griper nettopp tilbake til den retoriske tradisjon i sin tenkning:

Stilt overfor den nye vitenskapen og dens matematiske metodikk trenger vi fremdeles antikkens visdom og dens pleie av *prudentia* og *eloquentia*. Oppdragelsens mål er fremdeles noe annet, nemlig å danne *sensus communis*, som ikke er basert på det sanne, men på det sannsynlige. Det avgjørende er imidlertid

at *sensus communis* her ikke bare betyr en allmenn evne som er nedlagt i alle mennesker, men også en sans som skaper fellesskap.

Det ligger egentlig utenfor denne avhandlingens siktemål å begrunne og belegge dette på en fullgod måte, men jeg vil hevde, i samband med Mootz (2008), at Gadamer i *Sannhet og metode* egentlig rehabiliterer den retoriske tradisjon når han søker å rehabilitere hermeneutikken og åndsvitenskapene. Med dette rehabiliterer Gadamer også Ciceros oppfatning av retorikk som hovedingrediens i utdanningen og inngangen til det politiske liv. Eller sagt på en annen måte: Gadamers hermeneutikk *er* retorikk.²⁶¹

Gadamers (2012) vektlegging av menneskets radikale endelighet og «det skjønnes metafysikk» som grunnstrukturer i den menneskelige forståelse er derfor ikke bare en kritikk av idealismen og subjektivitetsmetafysikken hos Kant. Den representerer også en tilbakevending til den retoriske tradisjons utgangspunkt i *doxa*. På dette punktet skiller Skjervheim og Gadamer lag. Som Mathisen (1997, s. 196) bemerker:

²⁶¹ Selv om Gadamer ikke direkte utbasunerer sitt prosjekt som en gjenreisning av retorikken, og i det hele tatt ikke har så mange *eksplisitte* referanser til retorikk, impliserer imidlertid hans prosjekt med å gjenreise *sensus communis* på mange måter en tilbakevending til antikkens og renessansens virkelighetsanskuelse som en grunnleggende *retorisk* verdensanskuelse. Ifølge Mootz (2008) er Gadamers prosjekt i mangt en videreføring av Vicos prosjekt, som også holdt *sensus communis* sentralt, siden praktisk og politisk dømmekraft for Vico hadde en sannhetsgehalt som ikke var avhengig av vitenskapens metodologi og empiri. Om forholdet mellom Gadamer og Vico hevder Mootz (2008, s. 2) at *Sannhet og metode* må leses som «an extended meditation on the implications of Vico's defence of the rhetorical tradition in response to the nascent methodologism that ultimately dominated academic inquiry». Videre er det helt åpenbart at *sensus communis* holdes oppe av *eloquentia*, eller med Gadamers (2012, s. 45) ord: den dygden grekerne kalte *ἐν λέγειν* (*eu legein*) «å tale godt». For Gadamer er retorikkens *eu legein* mer enn bare en metode eller en overfladisk teknikk. Som Gadamer (2012, s. 45) sier selv om *eu legein*: «Det betyr også å si det riktige, det vil si det sanne, og ikke bare kunsten å tale eller kunsten å si noe på en god måte.» Og endelig er det lille Gadamer har sagt eksplisitt om retorikk, megetsigende. Ifølge Mootz sier Gadamer (referert i Mootz, 2008, s. 2) om retorikk at den er «the universal form of human communication, which even today determines our social life in an incomparably more profound fashion than does science». Andre formuleringer er: «[T]he rhetorical and hermeneutical aspects of human linguisticity completely interpenetrate each other», og «[...] there is a deep inner convergence with rhetoric and hermeneutics» (Gadamer referert i Mootz, 2008, s. 3). Og til slutt: «Rhetoric is the starting point. The whole of ethics is rhetoric, and the idea that *phronesis* is rhetoric already occurs in Aristotle. *Phronesis* cannot be gauged with a scientific concept like mathematics: It's something quite different – it's rhetoric» (Gadamer referert i Mootz, 2008, s. 4).

Denne radikalitet i hermeneutikkens syn på menneskets situasjon som erkjennende, tones betraktelig ned av H. Skjervheim. Han forskyver nemlig hermeneutikkens understreking av den deltakende holdning helt over i moralfilosofien: '[...] i siste instans er grunnproblemet i hermeneutikken eit moralsk og moralfilosofisk problem, moralitet her forstått som det nødvendige praktiske vilkåret for symmetri mellom personar' (Skjervheim referert Mathisen, 1997, s. 196).

Skjervheim blir altså stående i denne kantianske subjektfilosofien vi har sett Arendt og Gadamer kritisere. Konsekvensen av å bruke det kategoriske imperativ som utgangspunkt for *vita activa* blir da å forstå *vita activa* som fundert i *sannhet*, og ikke sannsynlighet. Denne sannheten blir, som vi har sett, utledet fra subjektets selvforhold, og er en oppfatning at det er mulig å introdusere absolutte standarder i politikken. På en slik måte kan man erstatte *doxa* med *episteme*. At Skjervheim (2002, s. 99 og s. 109) ikke vier *doxa* noen oppmerksomhet, men foretar et skarpt skille mellom *doxa* og *episteme* der han avskriver *doxa* som «berre meiningar», skulle understreke dette.

Vi nevnte i kapittel 3 at Arendt ifølge Roberts-Miller (2002) er en av få politiske tenkere som omfavner retorikken ved å betrakte retorikk som en slags ideell form for diskurs. Arendts revitalisering av *vita activa* som en retorisk verdensanskuelse vil benekte Skjervheims oppfatning at det grunnleggende i hermeneutikken er et moralsk forhold som strever etter symmetri. Ifølge Roberts-Miller (2002) fastholder Arendt snarere at det grunnleggende fenomen i offentligheten og i den politiske diskurs er *agon* (ἀγών) – kamp eller kappestrid – ikke deliberasjon. Som Roberts-Miller (2002, s. 588) påpeker: «Arendt's solution is the playful and competitive space of agonism; it is not the rational-critical public sphere.» Politikk blir derfor retorikk for Arendt, og retorikk blir agonistikk, siden politikkenes sanne innhold blir

the joy and the gratification that arise out of being in company with our peers, out of acting together and appearing in public, out of inserting ourselves into the world by word and deed, thus acquiring and sustaining our personal identity and beginning something entirely new (Roberts-Miller, 2002, s. 588).²⁶²

At den retoriske tradisjon er en agonistisk tradisjon, ser man også i hvordan man i den retoriske tradisjon har oppfattet den retoriske utdanningen eller oppdragelsen. Ifølge

²⁶² Seyla Benhabib (referert i Roberts-Miller, 2002, s. 588) har en lignende oppfatning av Arendts offentlighet: «[It] represents that space of appearances in which moral and political greatness, heroism, and preeminence are revealed, displayed, shared with others. This is a competitive space in which one competes for recognition, precedence, and acclaim.»

Quintilian (referert i Seigel, 1968, s. 50) skal retorikeren nemlig ikke først og fremst søke å forstå sine forbilder, men imitere dem for å konkurrere mot dem og – om mulig – forsøke å overgå dem.²⁶³

Arendt, som en slik politisk-retorisk tenker, viderefører dermed også retorikken som sinnelag og verdsetting, slik den viser seg i hva vi kan kalle en helhetlig retorisk verdensanskuelse, der nettopp kappestriden (*agon*) er grunnsteinen. Roberts-Miller påpeker at når Arendt (referert i Roberts-Miller, 2002, s. 596) uttaler seg om hvilke verdier som er viktige i dag, sier hun følgende: «They are a sense of honor, desire for fame and glory, the spirit of fighting without hatred and 'without the spirit of revenge', and indifference to material advantages.»

Som vi påpekte i kapittel 3, er parallellen til Huizingas syn på kultur som lek slående. Som også Arendt-eleven Richard Sennett (2002) har påpekt, er nettopp offentlighetens forfall også sammenfallende med tilbakegangen til synet på mennesket som en skuespiller. Denne oppfatningen av *vita activa* som *agon*, lek og spill gjør at man ikke forsøker å overvinne *doxa*, slik Skjervheim (2002, s. 109) gjør i sine «berre meiningar». Man blir snarere stående i en verden av tilsynekomster. Som vi leser hos Beiner (1982, s. 110): «For Arendt, politics is defined by phenomenality, as self-disclosure in a space of appearances. Political things, as Arendt conceives them, are phenomenally manifest.» For når politikken forstås ut ifra storheten som målestokk, vil tradisjonens og utdanningens oppgave bestå i å bevare en form for selvevidens ved de store handlinger og hendelser. Ifølge Arendt (referert i Beiner, 1982, s. 110) er disse fenomenene nettopp synlige for alle, siden «great things are self-evident, shine by themselves».

Det er i denne henseende en interessant forbindelse mellom *gloria* og *doxa*,²⁶⁴ altså mellom ære og synlighet. Politikkenes fenomenale natur vil derfor for Arendt ligge tett opptil

²⁶³ Som vi finner hos Seigel (1968, s. 50): «Quintilian had counseled that the orator ought to try not only to imitate his literary model but to surpass him.» Men for å konkurrere mot noen og å forsøke å overgå dem må man jo selvfølgelig først forstå dem.

²⁶⁴ Selv om dette strengt tatt ikke er en *etymologisk* forbindelse, er det likevel en forbindelse som er tydelig i *Online Etymology Dictionary*: «The Christian sense is from the Latin word's use in the Bible to translate Greek *doxa* 'expectation' (Homer), later 'an opinion, judgment,' and later still 'opinion others have of one (good or bad), fame; glory,' which was used in Biblical writing to translate a Hebrew word which had a sense of 'brightness, splendor, magnificence, majesty of outward appearance'» (Harper, 2017b).

kunstens fenomenale natur, og kanskje sågar sammenfalle med den. Det er nettopp derfor at Arendt ville overføre Kants dømmekraft fra det estetiske til det politiske område.

Men som vi avsluttet kapittel 3 med, lyktes ikke Arendt med dette. Gjennom sitt forfatterskap pendlet hun mellom *vita activa* og *vita contemplativa*, og mellom Aristoteles' og Kants oppfatninger når det gjaldt hvor hun skulle plassere dømmekraften. Dette gjorde at Arendt til slutt endte opp med å forstå dømmekraften som tilskuerens tragiske bekræftelse av tilværelsen *utenfor vita activas* handlingsliv. Med dette var hun ikke i stand til å bygge bro mellom deltakeren og tilskueren.

Avsluttende bemerkninger

I dette kapitlet har vi tatt for oss Skjervheims totalitetskategori. Vi har sett hvilke problemer som ligger i at den hviler på en eksklusjon av naturens område, siden den hviler på en dypere dikotomi mellom kultur og natur. Disse problemene består i at Skjervheims totalitetskategori representerer et herredømmeforhold over naturen den ikke er i stand til å problematisere, og som også slår inn i samfunnssfæren som herredømme.

Denne ufullstendige totalitetskategorien får videre konsekvenser for Skjervheims tenkning hvis man bruker den som utgangspunkt for en forening av visdom (*vita contemplativa*) og veltalenhet (*vita activa*). Grunnen til dette er at Skjervheims posisjon verken har blick for det vesentlige med filosofien, forstått som heterogenitet, og politikken, forstått som en retorisk verdensanskuelse hvis dypeste natur er *doxa*. Skjervheim har med dette ikke noe blick for Arendts skille mellom sannhet og politikk.

Skjervheims tenkning kan derfor sies å representere hva Arendt anser som problematiske tendenser i vår tid, nemlig at man søker absolutte målestokker *innenfor* politikken, men også at man har mistet tiltroen til filosofiens evne til å søke absolutte sannheter *utenfor* det menneskelige fellesskap. Med dette har ikke Skjervheim blick for hvordan *vita activa* og *vita contemplativa* konstituerer hverandre nettopp ved å være i konflikt med hverandre.

Vi fastholder derfor at det er mer hensiktsmessig å vende seg mot Arendt og Foucault i denne henseende. Vi har sett at de begrunner eller legitimerer henholdsvis *vita activa* og *vita contemplativa* innenfor den menneskelige endelighet og tidslighet (jf. kapittel 3 og 4). Vi har derimot ikke vært inne på hvordan vi kan *forbinde* disse to. Dette er fordi verken Arendt eller Foucault har noen forslag til hvordan en forening av visdom og veltalenhet kan se

ut. Foucault er hovedsakelig interessert i *vita contemplativa*, men han adresserer likevel *vita contemplativas* forhold til politikken når han hevder at

[p]hilosophical truth-telling is not political rationality, but it is essential for a political rationality to be in a certain relationship, which remains to be determined, with philosophical truth-telling, just as it is important for a philosophical truth-telling to test its reality in relation to a political practice. [...] This is what I call a recurrent, permanent, and fundamental feature of the relationship of philosophy to politics (Foucault, 2010, s. 288).

Men Foucault sier med dette ingenting om politikken eller *vita activa* innhold.

Arendt, derimot, forteller oss at politikken eller *vita activa* som en retorisk tradisjon nettopp har *doxa* – en fenomenalitet som er beslektet med kunstens fenomenalitet – som innhold, men blir stående i en spagat mellom Aristoteles og Kant når hun skal rehabilitere dømmekraften, slik at det ikke blir noen forbindelse mellom dømmekraften og *vita activa*/handling.

Imidlertid er det problemet Arendt støter på i sin formulering av dømmekraften, egentlig problemet om foreningen av *vita activa* og *vita contemplativa* som sådan, altså hvordan den tragiske aksept og bekreftelse av tilværelsen som den er – som krever tilbaketrukkethet fra verden – kan forbindes til handling. Det er med andre ord problemet om hvordan man kan forbinde deltakeren og tilskueren.

Vi har vært inne på at i den greske tragiske bystats *Sittlichkeit* (Hegel, 1999) var det et nært sammenfall mellom deltakeren og tilskueren i byens *ethos*. Tilskueren identifiserer seg med byens *ethos* og dens kroppsliggjøring i de handlende protagonister på scenen (se kapittel 2). Og etter filosofiens oppdagelse av det evige – og dermed deltakerens og tilskuerens atskillelse i *vita activa* og *vita contemplativa* – skulle denne forbindelsen bli garantert gjennom kosmologi (som vi i det innledende kapitlet så at Habermas (1974) hevdet). Himmellegemenes bevegelser var idealer man imiterte (*mimesis*) i form av handlinger som var formål i seg selv. Vi har vært inne på at dette var en oppfatning som gradvis skulle størkne til en kosmologisk doktrine og en levevei som ble separat og uavhengig av det praktiske liv, inntil det ble en egen metafysisk eller kosmologisk «region» (jf. Heidegger, 2004). På bakgrunn av Heidegger (2004) (2001) kan vi kanskje si at gjennom denne «regionaliseringen» av den opprinnelige *theoria*, skiller væren og tid lag. *Theoria*, som kosmologi, representerer nå en objektivt eksisterende orden «der ute» man søker å imitere også i det menneskelige liv. På bakgrunn av både Heidegger (2004) (2001) og Habermas (1974) har vi sett hvordan denne metafysiske og kosmologiske oppfatningen av *theoria* har slått om i positivisme, og vi har også sett hvordan denne garantien gjennom kosmologi og

forbindelsen mellom deltaker og tilskuer er blitt underminert og ødelagt i den moderne tid etter «Guds død» (kapittel 2).

Spørsmålet som reiser seg da, blir: Hvordan kan man formulere spørsmålet om *foreningen* av visdom og veltalenhet etter at man har erfart endeligheten og tiden som selvforståelsens «skjulte grunn» (Gadamer, 2012, s. 130)? Vi husker at Gadamer (2012, s. 130) videre betegnet dette som en «erfaring hinsides subjektivitet». En annen måte å formulere spørsmålet på er: Hvordan *formidle* eller *mediere* mellom *vita activa* og *vita contemplativa* – mellom deltakeren og tilskueren, slik vi har sett henholdsvis Arendt og Foucault begrunner dem – uten at *kosmologien* har denne formidlende rollen?

Vi skal derfor nå i siste kapittel gå inn på og se hvordan ideen om det *eksemplariske* kan formidle mellom Arendt og Foucault innenfor endelighetens perspektiv. Demonteringen av den kosmologiske arkitektur kan nok føre til en opplevelse av meningsløshet og rådvillhet, men den kan også gi opphav til en betraktningssmåte hvor tyngden forsvinner til fordel for en dansende letthet. For denne hendelsen innebærer også at «alt er lek» (Huizinga, 1993, s. 215). Den innebærer at å betrakte verden *sub specie aeternitatis* er å betrakte verden *sub specie ludi*.

Kapittel 7. Deltaker og tilskuer etter «Guds død» – det eksemplariske *sub specie ludi*

«Når menneskets tanke overskuer alle åndens rigdomme og gransker sin videns herligheter, så finder den dog på bunden af hver alvorlig dom en rest af problematik. Ingen kategorisk påstand kan i den talendes egen bevidsthed tage sig fuldstændigt afgørende ud. På dette punkt, hvor afgørelsen begynner at svæve, forsvinder følelsen af absolut alvor. I stedet for det gamle ord 'alt er forfængelig', melder sig en anden slutning, som forhåpentlig har en positiv klang: 'alt er leg'» (Huizinga).²⁶⁵

Innledning

Vi skal i dette kapitlet gå inn på og forsøke å besvare det spørsmålet vi avsluttet forrige kapittel med. Vi spurte hvordan vi skal forstå forbindelsen mellom *vita activa* som deltakerens liv og *vita contemplativa* som tilskuerens liv etter «Guds død», der en kosmologisk orden ikke lenger kan garantere denne forbindelsen. Vi så i forrige kapittel at for Arendt (2006, s. 233) representerer overgangen mellom politikken og filosofien ikke bare et skifte av tenkesett, men indikerer en overgang mellom to ulike former for eksistens («a shifting not merely from one kind of reasoning to another but from one way of human existence to another»). Vi så også at for Foucault (2010, s. 288) er forholdet mellom politikk og filosofi et forhold som ikke er ferdig avklart («a certain relationship which remains to be determined»). Vi skal derfor nå se om prinsippet om det *eksemplariske* eller *den eksemplariske gyldighet* er i stand til denne medieringen, uten å gjøre vold på det eiendommelige ved henholdsvis *vita activa* og *vita contemplativa*.

Ved å ta utgangspunkt i hva Gadamer (2012, s. 528) kaller «det skjønnes metafysikk» (*Metaphysik des Schönen*), skal vi framheve at både Arendt og Foucault begrunner sine *vitae* ut ifra endeligheten når de vektlegger det eksemplariske som grunnleggende både for *vita activa* og *vita contemplativa*. Med dette overskrider Arendt og Foucault den subjektivitetsmetafysikken som kjennetegner vår moderne tid, og som vi også har kritisert

²⁶⁵ Huizinga, 1993, s. 215.

Skjervheim for. Med dette blir også utdanningens siktemål igjen rettet mot *skjønnheten*, og ikke produksjonen eller arbeidet.

For Gadamer (2012) ligger det skjønne tett opp til *spillet* eller *leken* som grunnleggende fenomen. Vi skal se at når vi erstatter tradisjonens *sub specie aeternitatis* med *sub specie ludi*, oppstår et perspektiv der det grunnleggende trekk ved væren er immanens og tilsynekomst. Vi skal se at nettopp *leken* som grunnleggende kategori for forståelse, viderefører det aller mest sentrale moment som ligger bak Aristoteles' metafysikk om den ubevegede beveger og hans kosmologi av himmellegemenes bevegelser. Dette er den betraktning at menneskelivet er på sitt mest fullendte når man ser at det ikke har noe ytre mål, siden menneskelivet er mer som å spille fløyte enn å bygge et hus (Lobkowitz, 1967, s. 10). Det er nettopp av denne grunn at Gadamer (2002, s. 37) fastholder at begrepet dannelse har vesentlige likhetstrekk med det greske begrepet *fysis*, siden ingen av dem har noe utenforliggende mål.

Til tross for at vi har kritisert Skjervheim ganske inngående i de to foregående kapitler, fastholder vi at det er Skjervheim som er inngangen vår til denne tradisjonen av foreningen av visdom og veltalenhet, gjennom sitt begrep om *psychagogi*. Vi fastholder fremdeles at Skjervheim er i stand til å forbinde disse to. Vi skal derfor nå se at det også i Skjervheims tekster finnes anspor til dette immanente aspektet ved dannelse, fordi *psychagogi* ikke er knyttet til et «*hvorfor*» som søker en legitimering utenfor seg selv: Dannings «*mål*» er ingen teleologi, det er å leve *ohne warum*.

Ohne warum

Skjervheims kongstanke – det instrumentalistiske mistak og den feiltakelsen man gjør når man objektiverer mennesket – kan også leses som et drama hvor en dialektikk mellom frihet og ufrihet eller frihet og nødvendighet utspiller seg. Vi nevnte i kapittel 1 at Skjervheim, i tråd med eksistensialismen, ikke betrakter mennesket som en ting eller en substans, men snarere et *prosjekt* (Torjussen, 2011a). Et annet sted betegner Skjervheim (2002, s. 43) mennesket som en «*rift*» i eksistensen som er smertefull og som kan lindres ved å flykte fra valg og frihet. Dette er på mange måter bakgrunnen for hele Skjervheims positivismekritikk. Vi kan nemlig også lese Skjervheims positivismekritikk som en beskrivelse av de tilfeller hvor mennesket gjør vold på, glemmer eller flykter fra sin bestemmelse som et fritt vesen, ved å regredere til

et biologisk naturvesen styrt av kausale lover. Skjervheim vil vise oss hvor oppfinnsomt mennesket kan være når det vil flykte fra det uavvendelige spørsmålet «hvorfør?»:

Reint vegetative kategoriar som vokster, fri vokster, hemma vokster, modning, utvikling og meir kvasibiologiske kategoriar som tilpassing, avvik, dysfunksjon, manifest og latent funksjon etc. er sterkt utbreidde. Eg meiner ikkje at vi ikkje kan bruka slike kategoriar når vi talar om mennesket, men slike kategoriar åleine strekk ikkje til, og vert slike kategoriar brukt åleine, oppnår ein berre å dekkja til dei eigentlege problema. Lat oss sjå nærmare på dette. Den schlesiske mystikaren Angelus Silesius har ein gong uttrykt seg på denne måten: 'Die Ros ist ohn warum: sie blühet, weil sie blühet.' Rosa har ikkje noko kvifor, ho blømer fordi ho blømer. Med andre ord, ei rose blømer utan nokonsinne å stilla spørsmålet om kvifor ho blømer, der fins årsaker til at ho blømer, men ho kan aldri lata seg determinere av fornuft og rasjonell innsikt, det kan berre eit vesen med ei rasjonell sjel. Mennesket *kan* dette, men det *må* det òg; når det kløyvande spørsmålet *kvifor?* først er stilt, fins det ikkje nokon veg attende til den ureflekterte uskulda, til det umiddelbare og det naturlege som det gjerne heiter (Skjervheim, 2002, s. 57).

Flukten fra denne friheten som spørsmålet «hvorfør» både hviler på og fører til, betegner Skjervheim altså som en flukt inn i Angelus Silesius' *ohne warum*. Objektivismen er for Skjervheim en slik *ohne warum*, og vil derfor være «umenneskelig» på en meget bokstavelig måte, siden å fullt ut objektivere mennesket vil innebære å lukke den lidelsesfylte åpenheten som nettopp konstituerer mennesket (Torjussen, 2011a, s. 152). På denne måten kan vi ut fra Skjervheim tolke omfavnelser av for eksempel determinisme, fysikalisme og scientisme som ønsker om å vende tilbake til en naturlig, uskyldig og umiddelbar eksistens uten den problematiske refleksjonen. Dette er imidlertid ikke mulig å gjøre på en konsistent måte, ifølge Skjervheim (referert i Torjussen, 2011a, s. 152), for det vil uansett være et forsøk på å oppheve refleksjonen *via* refleksjonen, eller å velge ufornuft gjennom fornuften eller ta et bevisst valg om å velge ubevisstheden.

Men vi må kanskje utfylle Skjervheim litt på dette punktet. For det som kompliserer dette menneskets drama, er som Hölderlin (1949) sier i *Patmos*: «Wo aber Gefahr ist, wächst / Das Rettende auch.»²⁶⁶ Refleksjonen og menneskets ekstatiske posisjon – som i utgangspunktet gjør mennesket hjemløst i naturen og forhindrer at vi kan leve tilpasset og problemfritt – er kanskje også i stand til å bringe det *hjem* igjen. Dette ligger imidlertid som en implikasjon i Skjervheims tekst, uten at han selv er klar over det eller fremhever det på

²⁶⁶ Det er Heidegger (2002, s. 28) som har satt meg på sporet av dette diktet.

noen som helst måte. Dette blir tydeligere for oss hvis vi tar for oss hva Silesius ifølge Jon Wetlesen (2005, s. 98) *egentlig* mener med dette diktet.

Skjervheim (2002, s. 57) refererer til diktet *Ohne warum* for å illustrere at det ikke går an å vende tilbake til naiviteten, ubevisstheten og uskylden i det menneskelige liv. Dette er én rimelig tolkning av diktet. Men det som ifølge Wetlesen (2005, s. 98) er Silesius egentlige intensjon med diktet *Ohne warum*, er nettopp å vise den aristoteliske oppfatningen at menneskelivet er på sitt mest fullendte og lykkelige når man innser at den dypeste motivasjonen for å leve og virke ikke har noe ytre mål. Som Wetlesen (2005, s. 98) skriver selv:

Angelus Silesius uttrykte denne tanken i sitt dikt 'Uten hvorfor': 'Rosen er uten hvorfor, den blomstrer fordi den blomstrer; Den bryr seg ikke om seg selv, den spør ikke om man ser den. ' [...] Dette innebærer at mennesket forstår seg selv og alle ting ut fra det som er absolutt uendelig og evig, og som intet er utenfor.

Lignelsen *ohne warum* uttrykker med andre ord Aristoteles' oppfatning at livet er *praxis*, ikke *poiesis* (Ο δέ βίος πράξις, ού ποιήσις ἐστιν) (Politikk, 1254a). Ifølge Wetlesen er Silesius' dikt en særlig pregnant innfallsvinkel til å forstå det sentrale i Meister Eckharts tenkning.

Interessant nok er vi med Meister Eckhart ved det europeiske dannelsesbegrepets begynnelse (Grundmann, 2010, s. 42). *Bildung* i sin germanske språkdrakt blir nettopp brukt for aller første gang hos Eckhart, og begrepet inneholder også fremdeles de vesensmessige komponenter fra antikken (Grundmann, 2010, s. 42). Vi skal ikke her gå inn på dannelsesbegrepets historie i all sin kompleksitet. Vi nøyer oss med å nevne at den vesensmessige komponenten fra antikken, er nettopp Gadammers (2002, s. 37) påpekning: «Det er ikke tilfeldig at ordet 'dannelse' [...] ligner på det greske *fyis*. Verken dannelsen eller naturen har noe utenforliggende mål.»

Vi kan derfor kanskje driste oss til en antakelse om at dannelsesbegrepet bærer denne erfaringen at livet er på sitt mest fullendte når det leves i sin immanens. Og kanskje det var denne erfaringen Aristoteles så og lærte i sin *Metafysikk*, og vi kan si: *leste inn* i himmellegemenes bevegelser – som viste dette på en ufullstendig måte og som pekte mot den ubevegede beveger. Vi kan derfor driste oss til å påstå at Aristoteles' doktrine om den ubevegede beveger får en fornyet aktualitet for det moderne mennesket, nettopp fordi den ikke betegner en metafysisk eller kosmologisk beskrivelse av verden, men et *eksistensialistisk ideal*.

Det germanske *Bildung* er imidlertid, i kontrast til den greske *paideia* og den latinske *humanitas*, også uløselig knyttet til *imitatio Christi* og *imago Dei* (Wetlesen, 2005). *Imago Dei* er imidlertid ingen avgrensbar egenskap hos Meister Eckhart (referert i Wetlesen, 2005, s. 58) eller et fremtidig mål man skal forme seg selv henimot, slik håndverkeren former et materiale. Det er snarere et *intet* eller noe som unndrar seg enhver formgivning, ved å være hva Eckhart (referert i Wetlesen, 2005, s. 58) kaller et «bilde uten bilde».²⁶⁷ Foucault (2005, s. 205-217) kontrasterer nettopp Senecas opplevelse av det kosmiske perspektiv med Meister Eckharts selvutslettelse og union med Gud, og sammenligner også den platonske *epistrophe* («omvendelse») med den spesifikt kristne *metanoia*, som betegner døden og gjenoppstandelsen som en heterogen spirituell erfaring (og ikke som en hinsidighetslære).

Det sentrale her er at *Bildung*, slik det ble forstått i middelalderen, skiller seg vesentlig fra hvordan det senere har blitt forstått fra renessansen og utover (Lindhardt, 1999, s. 16). *Bildung* i middelalderen handler først og fremst om selvutslettelse, og betegner ikke en form for påfyll eller forming av et materiale, slik begrepet ble forstått fra renessansen av (Lindhardt, 1999, s. 16) (Vi kan kanskje med Arendt si at fra da av fikk *homo faber* prege dannelsesbegrepet med sin umiddelbare forståelse både av sin verden og seg selv som produksjon).

Ifølge Eckhart og Silesius er da å bli dannet i Guds bilde en erfaring av tidløshet og stedløshet, en erfaring nettopp av at «ingenting er utenfor», som Wetlesen (2005, s. 98) formulerer det. Med dette er ifølge Wetlesen (2005, s. 59) menneskets aller innerste vesen et *intet*. Men nettopp denne tomheten er det som ifølge Wetlesen (2005, s. 59) forbinder mennesket til alt annet som eksisterer ved å oppheve grensene mellom subjektet og verden.

Til tross for forskjellene mellom antikkens praksiser og de kristne praksisene analysert av Foucault (2005), er det likevel sterke likheter mellom dem. De erfaringene av tidløshet og stedløshet Eckhart og Silesius beskriver, har tydelige likhetstrekk med det Arendt (2012, s. 39) kaller den filosofiske erfaringen av evighet, som i skolastikken ble kalt *nunc stans* («det stående øyeblikk»). Her sammenfaller evigheten med tiden selv, siden evigheten er i øyeblikket, og ikke forstås i en uendelig kronologisk fortsettelse. Med denne betydningsendringen av *ohne warum* kan vi gripe tilbake til Skjervheims vektlegging av

²⁶⁷ Ifølge Wetlesen (2005) er det på dette punkt sterke sammenfall mellom Meister Eckharts tenkning og Heidegger. Heidegger har blant annet hentet sitt begrep om *Gelassenheit* fra Meister Eckhart (se Wetlesen, 2005, s. 59-60, s. 63-64 og s. 98 for en redegjørelse av fellestrekkene mellom Meister Eckhart og Heidegger).

Hölderlin for å søke å *reformulere* hva danningens oppgave blir. Vi husker fra kapittel 1 at Skjervheim (1973, s. 99) siterte Hölderlin:

Det er to ideal i vår eksistens. Ein tilstand med det største einfelde, kor våre behov stemmer overeins med seg sjølv, med våre krefter og med alt som vi står i samband med, *gjennom naturen si organisering*, utan vår medverknad; og ein tilstand av høgaste danning, kor det same ville finne stad ved uendeleg mangearta og forsterka krav og krefter, gjennom *organiseringa som vi sjølve er i stand til* (Hölderlin referert i Skjervheim, 1973, s. 99).

Dette tekststykket foreller oss at for alle ubevisste ting i naturen, gjelder det at «behovene stemmer overens med seg selv, med sine krefter og alt det står i samband med». Men vi lærer også at for mennesket gjelder ikke dette som en utgangsposisjon, siden mennesket kjennetegnes av *transcendens*. Men det er likevel noe vi kan oppnå gjennom *anstrengelse*.

Vi skal derfor beholde Skjervheims oppfordring om å unngå å falle tilbake til en tilstand av *ohne warum*. Men vi skal utvide Skjervheims perspektiv ved å hevde at mennesket står foran oppgaven å *gjenopprette* denne harmonien *uten* å hoppe bukk over refleksjonen og bevisstheten, slik at dannelsen – som Gadamer (2002, s. 37) sier – ikke har noe utenforliggende mål. Dette vil *også* være en tilstand av *ohne warum*. Vi må med andre ord forfølge dette idealet ved å prøve å reformulere et begrep om dannelse som et slikt formål i seg selv *gjennom* bevisstheten, uten å regredere tilbake til en vegetativ eller animalsk eksistens. Men dette *ohne warum*, forstått som «formål i seg selv», er også noe som kjennetegner det filosofiske og det politiske liv som frie livsførsler. Vi har jo nettopp sett at et fellestrekk ved *vita contemplativa* og *vita activa* er dette elementet av selvtilstrekkelighet, eller *autarkeia*, der aktivitetene som springer ut av disse *vitae* ikke har transcendent, men immanente målestokker. Dermed er også begge disse *vitae* på sett og vis *ohne warum*. Vi søker derfor et immanent prinsipp underlagt endeligheten og tidsligheten, og som på et vis «forbinder» *vita activa* og *vita contemplativa* etter at kosmologien og metafysikken har opphørt å være en begrunnelsesinstans. Både Arendt og Foucault gir oss på sett og vis løsningen på dette, for de vektlegger begge to i sine tekster eksempelet eller det eksemplariske som et sentralt prinsipp i sine forsøk på å rehabilitere henholdsvis *vita activa* og *vita contemplativa*.

Det eksemplariske

Vi har ganske ettertrykkelig slått fast at filosofiske sannheter relativiseres til *doxa* når de bringes inn i offentligheten (Arendt, 2006, s. 233). Vi har sett hvordan Sokrates' filosofiske innsikt ikke kan gå utover formuleringen «det er bedre å lide urett enn å gjøre urett»; en formulering som ikke er spesielt overbevisende for andre enn filosofen selv (Arendt, 2006, s. 233). Men ifølge Arendt (2006, s. 243) finnes det en annen måte filosofisk innsikt i det absolutte kan vise seg på. Dette er gjennom en konkret og levende praksis; som et *eksempel*:

Socrates decided to stake his life on this truth – to set an example, not when he appeared before the Athenian tribunal but when he refused to escape the death sentence. And this teaching by example is, indeed, the only form of 'persuasion' that philosophical truth is capable of without perversion or distortion; by the same token, philosophical truth can become 'practical' and inspire action without violating the rules of the political realm only when it manages to become manifest in the guise of an example. This is the only chance for an ethical principle to be verified as well as validated. Thus, to verify, for instance, the notion of courage we may recall the example of Achilles, and to verify the notion of goodness we are inclined to think of Jesus of Nazareth or of St. Francis; these examples teach or persuade by inspiration, so that whenever we try to perform a deed of courage or of goodness it is as though we imitated someone else – the *imitatio Christi*, or whatever the case may be (Arendt, 2006, s. 243).

Hva er et eksempel? Begrepets etymologi, «eximere», betyr «delen eller utsnittet som står for helheten» (Gelley, 1995, s. 2). Ifølge Stefan Ting Graf (2013, s. 39-40), som har undersøkt det eksemplariske prinsipp i den tyske didaktiske tradisjon, er ideen om eksemplaritet eller forbildet tett knyttet til både oldtidens retorikk og middelalderens kristologi. Graf (2013, s. 38) refererer i denne henseende til Quintilians velkjente dictum: *Verba docent, exempla trahunt* («Ord belærer, men eksempler fører»). I kapittel 2 hevdet vi nettopp at det eksemplariske var et viktig trekk av utdanningen fra *enkyklios paideia* og frem til den tyske idealisme.

Også i den tyske didaktiske tradisjon som kom etter dette er det eksemplariske prinsipp helt sentralt.²⁶⁸ Vektleggingen av det eksemplariske prinsipp beror ikke bare på rent

²⁶⁸ Selv om det didaktiske prinsipp spiller en viktig rolle allerede hos Comenius, stammer ifølge Günther Slotta (1963, s. 181) det eksemplariske prinsipp i sin moderne, tyske og didaktiske utforming fra historikeren Hermann Heimpel: «Das Prinzip des 'Exemplarischen' ist als pädagogische Kategorie zum ersten Mal von dem Göttinger Historiker Heimpel formuliert worden.» Også Wagenschein (1956, s. 4) – som er den som har gitt det eksemplariske prinsipp den mest utførlige behandling – griper tilbake til Heimpels forståelse av det eksemplariske, som er «im Rahmen eines allgemeinen Überblickes, an einzelnen Stellen eine echte Begegnung

akademiske grunner, men har også en politisk bakgrunn. Det var nemlig i forbindelse med den såkalte Tübingen-konferansen (30.09-01.10,1951) at spørsmålet om eksemplaritet i utdanningssystemet i Tyskland ble aktuelt (Graf, 2013, s. 42). Bakgrunnen for konferansen var det såkalte *stoffyldeproblem*, altså at mengden fagstoff i den tyske skole var blitt så stor at det var blitt uoverkommelig for tyske elever å lære alt (Graf, 2013). Man søkte derfor ikke bare måter å redusere mengden fagstoff, men også å forstå hvorfor dette stoffyldeproblemet hadde oppstått (Graf, 2013). Et gjennomgangstema ble derfor at stoffyldeproblemet ble adressert ikke bare som et teknisk eller praktisk spørsmål, men betegnet en dypere kulturkrise (for en redegjørelse av Tübingen-konferansen og de faglige og akademiske konsekvenser av dette, se Graf, 2013, s. 43-52).

Wagenschein (1956) er den første som gir en utførlig didaktisk utforming av det eksemplariske prinsipp og eksemplariske undervisning. Her finner vi at det vesentlige er å kunne se helheten i det ene, eller som Heimpel (referert i Wagenschein, 1956, s. 4) uttrykker det: «Dass im Einzelnen das Allgemeine enthalten und auffindbar sei: Mundus in gutta.»²⁶⁹ Vi må nøye oss med noen spredte bemerkninger om det eksemplariske, for det vil falle utenfor denne avhandlingens siktemål å gå inn på det eksemplariske prinsippets historie og utbredelse.

Interessant for oss er at ifølge Arendt (2006, s. 244) står eksempelet nettopp mellom visdom og veltalenhet, og er i stand til å adressere både *vita activa* og *vita contemplativa* uten å gjøre vold på deres eiendommelighet. Som (Arendt 2006, s. 244) skriver:

This transformation of a theoretical or speculative statement into exemplary truth – a transformation of which only moral philosophy is capable – is a borderline experience for the philosopher: by setting an example and 'persuading' the multitude in the only way open to him, he has begun to act.

I en fotnote i essayet refererer Arendt (2006, s. 243) til Nietzsches berømte utsagn i *Schopenhauer som oppdrager* for å bekrefte sitt syn («Jeg bryr meg om en filosof bare i den grad han er i stand til å være et eksempel»). Denne setningen hos Nietzsche er viktig, og vi

mit der geschichtlichen Welt zu haben, und [...] auf andere Gebiete anzuwenden» (Heimpel referert i Wagenschein, 1956, s. 4).

²⁶⁹ Hos Wagenschein (1956) er det også en nær forbindelse mellom det eksemplariske prinsipp og Goethes opprinnelige fenomener (*Ursprüngliche Phänomene*). Som vi leser hos Wagenschein (1956, s. 4): «*Ursprüngliche Phänomene der geistigen Welt können am Beispiel eines einzelnen, vom Schüler wirklich erfassten Gegenstandes sichtbar werden.*»

må se den i en større tekstsammenheng. Hvis vi vender oss til Nietzsche (2013, s. 170) selv leser vi:

Jeg bryr meg om en filosof bare i den grad han er i stand til å være et eksempel. Det er utenfor tvil at filosofen kan trekke hele folkeslag etter seg gjennom eksempelets makt. Dette beviser den indiske historien, som nærmest er den samme som den indiske filosofis historie. Men eksemplet må gis gjennom et synlig liv, og ikke bare gjennom bøker, altså på den måten Grekenlands filosofer underviste mer gjennom miner, holdning, kledning, diett og sedvane, enn gjennom talen, og langt mindre gjennom skriften.

Vi ser her at Nietzsche bekrefter den oppfatningen vi har fra Hadot (1995) og Foucault (2005) (2010) om antikkens filosofi. Dette er som vi har sett at filosofi ikke handlet om å skrive bestemte typer bøker, men å leve på en bestemt måte som hadde synlige kjennetegn. Det sentrale for filosofien var altså, nettopp som Nietzsche (2013, s. 170) hevder, «miner, holdning, kledning, diett og sedvane».

På bakgrunn av dette kan vi si at nettopp eksempelet i stand til å inneholde det universelle og evige, uten at disse sannhetene forlater det synlige. Eller sagt på en annen måte: Eksempelene er universelle, men samtidig ikke-metafysiske. Sagt gjennom Skjervheim kan vi si at Arendt vil understreke følgende poeng: Eksempelene er *både episteme og doxa på samme tid*.

Med dette som bakgrunn skal vi se at det eksemplariske peker mot en forening av Arendts og Foucaults utforming av henholdsvis *vita activa* og *vita contemplativa*, og dermed foreningen av visdom og veltalenhet etter kosmologien. Grunnen til dette er at de begge har egenskapene til det Gadamer (2012, s. 528) kaller «det skjønnes metafysikk». Ved å ta utgangspunkt i Gadamer på denne måten, ser vi altså at a) spørsmålet om forening av visdom og veltalenhet stilles innenfor den menneskelige endelighet og tidslighet og b) som i den greske kultur gjeninnfører Arendt og Foucault *skjønnheten* som danningens og utdanningens siktemål. For som hos Huizinga (1993) er det også hos Gadamer en tydelig forbindelse mellom spillet og det skjønnes metafysikk. Vi skal se at dette er en verdsetting og en fortolkning hinsides den tradisjonelle vestlige subjektivitetsmetafysikken, nettopp fordi det er tiden og endeligheten som er «selvforståelsens skjulte grunn» (Gadamer, 2012, s. 130).

Vi skal derfor nå i det følgende først ta for oss hvordan det eksemplariske hos både Foucault og Arendt er knyttet til den menneskelige endelighet og tidslighet, ved å knytte an til Gadamer (2012, s. 528) begrep om «det skjønnes metafysikk».

Spørsmålet om foreningen av visdom og veltalenhet innenfor den menneskelige endelighet

Det eksemplariske hos Arendt og Foucault som uttrykk for «det skjønnes metafysikk»

Hva mener Gadamer (2012, s. 528) med «det skjønnes metafysikk» (*Metaphysik des Schönen*)? Vi kan si at til tross for Gadamers velkjente kritikk av Kants estetikk, bygger Gadamer likevel videre på en kjerne av sannhet han finner i Kants lære, nemlig at det skjønnne er et formål i seg selv. Det skjønnne så å si kapsler inn sitt eget meningsinnhold i den forstand at skjønnne ting ikke står i noen forbindelse til andre ting (Arendt, 1982, s. 77). Ifølge Kant (*KdU*, oversatt 1995) kan vi nemlig ikke tilføye noe til velbehagets estetiske innhold eller den «rene» betraktningen, fordi den estetiske væren nettopp er en type selvframstilling. Men der både Kants estetikk og prosjekt som helhet baserer seg på et subjekt som er transcendentalt, og dermed atskilt fra og ligger utenfor verden, søker Gadamer å føre skjønnheten *bort* fra denne tidløse subjektstilfilosofien og *tilbake* til tidsligheten og endeligheten.

Med dette fører Gadamer (2012) også det skjønnne bort fra en kosmologisk begrunnelse, der himmellegemene representerer en ideell orden forstått som en faktisk eksisterende region av det værende hevet over forandring og usikkerhet. Faktisk hevder Gadamer at skjønnhet *forutsetter* en endelig eksistens. Som Gadamer (2012, s. 529-530) skriver i *Sannhet og metode*:

Det skjønnes 'tilsynkomst' synes forbeholdt den menneskelig-endelige erfaringen. [...] Den er ikke tilgjengelig for en uendelig ånd som ut fra seg selv utfolder all mening, all *noëton*, og som i en fullkommen selvanskuelse av seg selv tenker alt som kan tenkes. Aristoteles' Gud (og Hegels ånd) har lagt bak seg 'filosofien', denne endelige eksistensens bevegelse. Gudene filosoferer ikke, som Platon sier.

Grunnen til at skjønnhet er knyttet til en endelig eksistens, er at det ifølge Gadamer ligger i det skjønnes natur å *fremtre*, altså å komme til syne og å utfolde seg i tiden, og dermed også på et tidspunkt å forsvinne. Som Gadamer (2012, s. 525) skriver: «'Å komme til syne' er altså ikke bare en egenskap ved det skjønnne, men utgjør dets egentlige vesen.» På denne måten har det skjønnes fremtredelse karakter av en *hendelse*, som også kjennetegner sannhet som sådan, slik den foreligger i den hermeneutiske erfaring (Schanning, 2012, s. 15 snakker om en «sannhetshendelse»). Både skjønnhet og sannhet har da for Gadamer (2012, s. 528) trekk av hva han kaller «det innlysende», forstått som en egen, selv bærende sannhetsevidens. Vi ser

med dette at skjønnheten, slik Gadamer fremstiller den, kan være i stand til å lukke denne skjebnesvangre kløften mellom ide og fremtredelse, som er en forutsetning for metafysikken og teknikken i vår sivilisasjon.

Med disse trekkene ved det skjønnnes metafysikk blir det en veldig nær forbindelse mellom skjønnheten og spillet²⁷⁰ hos Gadamer. Som Gadamer (2012, s. 534) sier selv: «Vi har [...] gode grunner til å anvende det samme spillbegrepet på det hermeneutiske fenomenet som på erfaringen av det skjønne.» Spillet er for Gadamer selve kunstverkets værensmåte. Verken skjønnheten eller spillet har for Gadamer egenskapene å kunne være aksidentelle eller å kunne tilskrives et substrat. I likhet med skjønnheten er spillet en «ren selvframstilling», og på denne måten «uten grunnlag» (Gadamer, 2012, s. 134). Som Gadamer (2012, s. 147) sier videre: «Verket selv møter oss i oppføringen og bare der. [...] Skuespillet *er* først egentlig når det blir spilt, og musikken må klinge.»

Det er interessant å bemerke at det Gadamer her finner i kunst og det skjønne, er de trekkene Aristoteles fremhever ved både *theoria* og *praxis*. Dette er hendelser, handlinger eller begivenheter hvis *arche* (opprinnelse) sammenfaller med dets *telos* (formål). For spillet representerer for Gadamer (2012, s. 134) noe som er et formål i seg selv, siden han karakteriserer det som «en bevegelse som går frem og tilbake uten noe bestemt sluttmaal». Det er på bakgrunn av dette vi hevder at leken, som en grunnleggende kategori for forståelse, og for en grunnleggende måte å forholde seg til væren som sådan på, på mange måter viderefører den vektlegging av immanens som ligger bak Aristoteles' metafysikk om den ubevegede beveger og hans kosmologi av himmellegemenes bevegelser. Selv om vi anser Aristoteles' kosmologi og syn på for eksempel himmellegemene som en type fornuftsvesener (se kapittel 2) for å være det reneste sludder, kan vi likevel argumentere for å trekke disse moralske og eksistensielle sannhetene ut av Aristoteles' naturlære.

Gadamer (2012) er derfor et godt utgangspunkt for danning, slik vi gjennom Skjervheim forstår det som *ohne warum*, ved at han kan brukes som et utgangspunkt for å reintrodusere skjønnhetens selvtilstrekkelighet som danningens og utdanningens siktemål.

²⁷⁰ Gadamers tyske *Spiel* er blitt oversatt med «spill» av Lars Holm-Hansen i den norske utgaven (Gadamer, 2012). I en privat samtale med Kjetil Steinsholt – som studerte under Gadamer og som kjente ham personlig – hevder imidlertid Steinsholt at «lek» kommer tettere på betydningen Gadamer vil frem til enn «spill». Grunnen til dette er at i *lek* skaper man sine egne strukturer, mens *spill* tvert imot ofte krever at man går inn i strukturer som er etablerte på forhånd. For en redegjørelse av Gadamers spillbegrep og dens konsekvenser for utdanning og pedagogikk, se Steinsholt & Traasdahl (2001).

Gadamers analyser av kunsten og spillet kan også vise oss at livets dypeste natur er *tidslighet*, og at det ligger ingenting *bak* livet som vi kan holde fast ved og som begrunner det og gir det mening. Spillet som grunnstruktur hviler heller ikke på noe underliggende *subjekt*. Dette innebærer at «[s]pillet subjekt er ikke den som spiller. Det er snarere slik at spillet bare blir fremstilt gjennom de som spiller» (Gadamer, 2012, s. 133).

Vi skal derfor nå bruke Gadamers analyser til å kaste lys over det faktum at Arendts *vita activa* og Foucaults *vita contemplativa* kan sies å reintrodusere skjønnet som danningens og utdanningens siktemål. Med dette reverserer Arendt og Foucault det omslaget vi har sett mellom *artes mechanicae* og *artes liberales* – eller *bonae artes* (de skjønne kunster), for å trekke forbindelsen til Gadamer enda tydeligere. Og som vi skal se, er det nettopp det *eksemplariske* hos henholdsvis Arendt og Foucault som viser denne forbindelsen til skjønnet. Med dette som bakgrunn skal vi nå først gå inn på Foucaults *vita contemplativa* og se hvilken rolle det eksemplariske spiller her, før vi deretter vender oppmerksomheten mot Arendts *vita activa*.

Foucault og det eksemplariske i *vita contemplativa*

Vi husker at Foucault med sitt prosjekt blant annet ville ta et oppgjør med vår tradisjons tiltro til bekjennelsen og lignende praksiser som hviler på en forutsetning at sannheten ligger i en slags skjult dimensjon, enten i det indre sjelsliv eller utenfor verden (som egentlig kan sies å være den samme «metafysiske» oppfatning) (se kapittel 4). Som vi har sett ville Foucault med dette bort fra Platonismens og kristendommens utgangspunkt i *gnothi seauton*, og over på hellenismens tredje vei. Dette var Senecas og Aurelius' *epimeleia heautou*; selvet eller selvforholdet forstått som en rekke praksiser man utfører på seg selv. Vi nevnte at filosofiens sannhet fullendes i et *verk (ergon)* og kalte det en *performativ* måte å begrunne filosofien på. Vi skal derfor vende tilbake til Seneca, og se at den Seneca som Foucault griper tilbake til representerer en form for eksemplarisk læring innenfor *vita contemplativa*.

Vi husker at Seneca (referert i Foucault, 2005, s. 274) skilte mellom studiene av mennesket (*ad homines spectat*) og studiene av det guddommelige eller naturen (*ad deos spectat*). Det er interessant å se at disse faktisk blir forbundet av en type læring vi gjerne kan kalle *eksemplarisk*. For etter at man har steget opp til det «opphøyede perspektiv» og sett verden fra et kosmisk perspektiv slik en gud ville ha gjort det, melder spørsmålene seg: Hva

er stort og verdifullt her nede? Man innser da at store menns bragder, krøniker og tradisjonell historie som vektlegger pomp og prakt og ytre suksess, blir til støv og tomhet når man har tilgang til dette perspektivet. Dette leser vi hos Foucault (2005, s. 264- 265):

What actually is there to wish for when our eyes return to earth from the sight of celestial bodies, and find only shadows, as when one passes from a clear sun to the dark night of dungeons? [...] Against the verbosity of the chronicles [Seneca] set the genuine value of the historical *exemplum*, which does not look for models in the lives of foreign kings. The historical *exemplum* is good inasmuch as it gives us native (Roman) not the visible forms of brilliance and power, but individual forms of selfmastery. [...] What is great is a steadfast soul, serene in adversity, a soul that accepts every event as if it were desired.

Det Seneca her foreslår, er å bytte ut tradisjonens velkjente *exempla* – som regel konger og krigsherrer der statussymboler som viser makt over *andre* dominerer – og heller bruke *filosofene* som *exempla*. Disse betegner snarere en mestring av seg *selv* og sitt selvforhold. Det filosofiske liv, som et riktig selvforhold, er for Foucault (2010, s. 343-344) et vitnesbyrd om sannheten. Vi har sett at dette livet har mange utfordringer og prøvelser, men den største testen er hvordan man møter døden og sin skjebne (se kapittel 2). Det er nettopp denne testen som validerer filosofien (se kapittel 4). Vi har slått ettertrykkelig fast at antikkens filosofi ikke kan reduseres til påstandskunnskap eller teorier som søker å beskrive virkeligheten. Men dermed kan det være nærliggende å tro at essensen i antikkens filosofi er en form for indre og personlige «erfaringer». Dette er imidlertid ikke riktig. Essensen er tvert imot hvordan ens selvforhold viser seg i konkrete, ytre handlinger. Som vi har sett Nietzsche (2013, s. 170) sier: «Men eksemplet må gis gjennom et *synlig liv*, og ikke bare gjennom bøker, altså på den måten Grekenlands filosofer underviste mer gjennom miner, holdning, kledning, diett og sedvane, enn gjennom talen, og langt mindre gjennom skriften.»

Vi må derfor ikke forstå det eksemplariske her som rene språklige tegn eller som en ren *logos*. Det eksemplariske betegner tvert imot kroppslige, faktisk eksisterende handlinger og fenomener (jf. Nietzsche: «undervise i miner, holdning, kledning, diett og sedvane»). Som hos Gadamer (2012, s. 528) og det skjønnes metafysikk, er det filosofiske livs fremste kjennetegn nettopp dets *fremtredelse*, altså hvordan det kommer til uttrykk på en måte som er synlig for andre. Det filosofiske liv, som et verk, sammenfaller derfor med eksempelet, siden det vesensmessige for filosofen er hva han *gjør*, ikke hva han tenker, sier eller skriver.

Ifølge Hadot (1995, s. 251-263) er et sentralt, men temmelig oversett tema i antikkens filosofi hva han kaller «vismannen som eksempel» (min oversettelse av Hadots formulering «the figure of the (antique) sage»). Det gir for så vidt mening at både filosofi som livsførsel

(*bios*) og dette temaet er gått i glemmeboken, siden selve ideen om filosofi som livsførsel ligger tett opp til eller forutsetter narrativitet og eksemplaritet. Ifølge Hadot (1995) utgjør dette temaet en sjanger der man samlet eksemplariske fortellinger om de forskjellige filosofer. Vismannen utgjorde dermed et levende og kroppsliggjort visdomsideal.

Selv om Hadot (1995) betegner dette idealet som et generelt ideal de fleste filosofiske skoler omfavnet, er det mye som tyder på at «vismannen» i svært mange tilfeller er synonymt med Sokrates.²⁷¹ Ifølge Hadot (1995) var det bred enighet de forskjellige filosofiske skolene imellom at Sokrates var den eneste som kom nær å virkeliggjøre dette idealet med sitt liv.²⁷² Vismannen som eksempel ble ifølge Hadot (1995, s. 147) forstått på to måter: både som en konkret biografi om store filosofer, men også at vismannen utgjorde et transcendent ideal («It is the portrait of a mediator between the transcendent ideal of wisdom and concrete human reality»). Hver filosofiske skole nedtegnet dermed sitt spesifikke innhold i et eksempel som utgjorde idealiseringer av de trekkene ved det filosofiske liv disse la mest vekt på (Hadot, 1995) (Hadot, 2002). Kjernen i vismannens livsførsel var imidlertid felles for alle skolene:

The philosophical Sage, in all the ancient discourses, is characterized by a constant inner state of happiness or serenity. This has been achieved through minimizing his bodily and other needs, and thus attaining to the most complete independence (*autarcheia*) vis-à-vis external things. Hadot argues that this indifference towards external goods (money, fame, property, office [...]) opens the Sage to a different, elevated state of awareness in which he 'never ceases to have the whole present in his mind, never forgets the world, thinks and acts in relation to the cosmos [...]. This figure 'tends to become very close to God or the gods,' as conceived by the philosophers. Aristotle equates the contemplation of the wise man with the self-contemplation of the unmoved mover (Sharpe, 2017).

På bakgrunn av det Hadot (1995) (2002) og Sharpe (2017) skriver, kan vi derfor hevde at vismannen som et eksempel ga opphav til en rekke øvelser som retter seg mot dette idealet. Og som tidligere nevnt, blir testen på sannheten ved disse øvelsene ikke en form for henrykkelse som et slags mål i seg selv, men et fullt ut avrundet og fullkomment selvforhold som viser seg i synlige handlinger. Siden dette selvforholdet møter mange tester og

²⁷¹ Dermed er de to seksjonene *The Figure of Socrates* (s. 147-170) og *The Sage and the World* (s. 251- 261) i Hadot (1995) tett forbundet.

²⁷² Som Sharpe (2017) hevder videre, må vi imidlertid ikke glemme at Pyrrhon og Epikur også ble opphøyet som nærmest overmenneskelige skikkelser i sine respektive skoler. Videre ble også Quintius Sextius og Kato ansett for å være vismenn av Seneca.

utfordringer, og for å være forberedt på dette, må den vise trene slik atleten trener for å beherske sin gren. Et godt treningsprogram for en atlet er å terpe på en rekke grunnleggende bevegelser eller trinn, som både er generelle nok og enkle nok til å kunne brukes på den diversitet av uforutsette situasjoner han uunngåelig vil komme ut for. Derfor må også trinnene sitte så godt at man umiddelbart og automatisk gjør det rette ved behov; man må ha dem for hånden, eller som Seneca (referert i Foucault, 2005, s. 325) sier: *ad manum*.

Det er nettopp denne tilbakevendingen til en forståelse av filosofi *som et sett av øvelser*, som er kjernen i Foucaults ikke-metafysiske måte å begrunne *vita contemplativa* på. Den innebærer at filosofien må vokte seg for å la disse praksisene størkne til tid- og stedløse avbilder, men holder seg innenfor endeligheten og tidsligheten. Det er derfor, som vi har nevnt i innledningen av avhandlingen, at filosofien er *sann* ikke på grunn av at den består av påstandskunnskap – hva Platon ifølge Foucault (referert i McGushin, 2007, s. 274) kaller *mathemata*²⁷³ – eller erfaringer, men av levende eksempler som er både synlige og kroppslige. Med dette kommer Foucault nært Gadamer (2012, s. 528) begrep om «det skjønnes metafysikk», nettopp siden man ikke kan *lese* om skjønnhet, men er nødt til å *erfare* den selv. Disse øvelsene utgjør nemlig filosofiens «fundament» og man må *selv utføre disse øvelsene* for å forstå dem.²⁷⁴

Vi kan også hevde at dette synet på filosofi er anti-teleologisk. For i likhet med skjønnhetens fremtredelse, slik Gadamer beskriver den, sammenfaller den filosofiske aktivitetens *arche* med dens *telos*. Øvelsene er ikke noe ytre eller et instrument for å oppnå visdom. Disse øvelsene *er* filosofien og de *er* ens liv; et liv *ohne warum*. Disse øvelsene og dette selvforholdet er derfor ikke noe ytre i forhold til det tidsrom eller øyeblikk de eller det kommer til uttrykk, til deres *kairos*. Den største test og utfordring dette selvforholdet møter, er nemlig som vi har sett hvordan man møter døden og sin skjebne og aktivt handler deretter. Denne immobiliteten knyttet til *sapientia* er dermed ikke passivitet. Den er knyttet til *parrhesia* nettopp ved å være knyttet til tale og handling, der visdommen viser seg som en

²⁷³ Vi kan også kanskje si at det er denne oppfatningen som ligger til grunn for Platons kritikk av skriften i *Faidros*. Skriftens fastfrysning av talen ligger tett opp til å forstå filosofi som *mathemata*, og ikke som *askesis* eller *ergon* (se Foucault, 2005, s. 357-361 og Hadot, 2002, s. 72-76 for forholdet mellom skrift og *askesis*).

²⁷⁴ Det ligger her for øvrig en tett og interessant parallell mellom antikkens syn på filosofi og østens visdomstradisjoner, som også kan sies å være *performativ* i den forstand det nettopp er de konkrete øvelsene som er det sentrale, og ikke en form for abstrakt ontologi som skal forklare virkeligheten.

selvtilstrekkelighet i handlinger, eller sagt på en annen måte: en likegyldighet overfor konsekvensene ved handlingene. Man må derfor være i stand til å gjenkjenne handlingens øyeblikk, *kairos*, som kaller en til *parrhesia*. Sokrates' *kairos* eller hans anledning til å kunne fremtre og vise seg som filosof, var som vi har sett prosessen mot ham (McGushin, 2007, s. 61). Prosessen mot ham ble det avgjørende øyeblikk som rommet hele hans liv.

Vi ser her at den filosofiske *parrhesia* egentlig ikke har forlatt sine politiske røtter, og at idealet er temmelig identisk med det som Arendt (2012, s. 199) beskriver i *Vita activa* der helten – lik Akhillevs – våger å se seg over skuldrene og stå ansikt til ansikt med sin *daimon*. Arendt (1982, s. 37) bekrefter faktisk Foucaults poenger om *det performative*:

Socrates' uniqueness lies in this concentration on thinking itself, regardless of results. There is no ulterior motive or ulterior purpose for the whole enterprise. An unexamined life is not worth living. That is all there is to it. What he actually did was to make *public*, in discourse, the thinking process – that dialogue that soundlessly goes on within me, between me and myself; he *performed* in the marketplace the way the flute-player performed at a banquet. It is sheer performance, sheer activity.²⁷⁵

I denne henseende er det en interessant passasje i *Symposium* (Plat. *Sym.* 220c-d oversatt 1994, s. 107-109) som viser oss det performative aspekt ved skikkelsen den kontemplerende Sokrates.

En morgen han var falt i tanker over noe, ble han stående der på samme sted og spekulere; og da det så ikke riktig ville klarne for ham, lot han ikke det hele fare, men ble fortsatt stående og søke etter en løsning. Snart ble det middag, folk ble oppmerksomme på ham, og undrende gikk det fra mann til mann. 'Sokrates har stått fra tidlig om morgenen og grublet over ett eller annet!' - Tilslutt, - det var blitt kveld og de hadde spist, - tok noen av tilskuerne og flyttet sitt leie ut i det fri (ja, nå var det altså sommer!). Så kunne de sove i den friske, svale luften og samtidig holde et øye med Sokrates, om han virkelig skulle bli stående der om natten også. Og han sto til det lysnet av dag og solen gikk opp. Da bad han en bønn til solen og trakk seg tilbake.²⁷⁶

²⁷⁵ Også Nightingale (2004, s. 16 og s. 31) fremhever at Sokrates *fremførte* visdom i offentligheten. Hun hevder videre at dette performative og offentlige aspektet ved filosofi forsvant etter Isokrates' utdanningsprogram: «In founding the first school of 'philosophy', Isocrates created an educational institution permanently settled in one place which offered a lengthy and systematic course of study.» (Nightingale, 2004, s. 16) Drivkreftene bak var hovedsakelig utdanningens plassering *utenfor* bybildet og at tekst fikk en stadig større betydning.

²⁷⁶ «συννοήσας γὰρ αὐτόθι ἔωθέν τι εἰστήκει σκοπῶν, καὶ ἐπειδὴ οὐ προυχῶρει αὐτῷ, οὐκ ἀνίει ἀλλὰ εἰστήκει ζητῶν. καὶ ἤδη ἦν μεσημβρία, καὶ ἄνθρωποι ἠσθάνοντο, καὶ θαυμάζοντες ἄλλος ἄλλω ἔλεγεν ὅτι Σωκράτης ἐξ ἑωθινοῦ φροντίζων τι ἔστηκε. τελευτῶντες δὲ τινες τῶν Ἰώνων, ἐπειδὴ ἐσπέρα ἦν, δευπνήσαντες—καὶ γὰρ

Vi ser her en beskrivelse av denne immobiliteten som filosofien kan være i stand til å gi, men også dette ikke-kommuniserbare ved den filosofiske praksis. Det er helt sentralt her at Sokrates aldri drøfter sine betraktninger, men at vi bare ser beskrivelser utenfra. Ifølge Arendt (1982, s. 37) fremfører nemlig Sokrates sin filosofi siden vi bare ser hans handlinger som et *exemplum*. Siden tenkningen er en *praxis*, etterlater den seg ikke andre resultater enn seg selv, slik *poiesis* gjør. Dette gjør Sokrates «ubegripelig». For hadde vi kunnet be-gripe ham, innebærer det jo at vi hadde be-holdt noe etter at aktiviteten var utført. Men dette er jo et kjennetegn ved *poiesis*, ikke *praxis*.

Som vi tok opp i kapittel 2, gjør denne språkløsheten og «ubegripeligheten» ved filosofien at Sokrates' fremste kjennetegn, som selve sinnbildet på filosofi, blir å være *ἄτοπος* (*atopos*) (Hadot, 2002, s. 30). *A-topos* betyr bokstavelig talt ikke-sted, og viser til at Sokrates ikke bare er en merkelig og flyktig skikkelse, han er *uklassifiserbar* (se Hadot, 1995, s. 147-170 for en behandling av «The Figure of Socrates»).

Grunnen til at det eksemplariske er i stand til å uttrykke det filosofiske liv, er nettopp at filosofiens essens er som vi har sett det heterogene (se kapittel 6). Vi har hevdet at filosofiens kjerne er en språkløs erfaring av evighet. For Bataille (1991, s. 202) får «tenkning» – forstått som en målrettet virksomhet der man kommer frem til resultater eller «kunnskap» – samme status som arbeidet. Dette er fordi tenkningen krever allmennbegreper som homogene størrelser for å kunne komme frem til en felles forståelse. Som Bataille (1991, s. 202) skriver: «To know is always to strive, to work [...] Knowledge is never sovereign: to be sovereign it would have to occur in a moment.»

Den filosofiske erfaring, som en erfaring av heterogenitet, vil dermed på samme måte som Gadammers metafysikk om det skjønne være en *hendelse* eller noe *selvinnlysende* som slår deg. Dette poengterer også Arendt (1978, s. 119-120): «[...] [T]ruth, in the metaphysical tradition understood in terms of the sight metaphor, is ineffable by definition. [...] Truth as self-evidence does not need any criterion; it is the criterion, the final arbiter [...].»

I denne henseende kan vi hevde at det eksemplariske er i stand til å nettopp gripe det unike og språkløse, og fremstille det i en lignelse eller et bilde uten å nivellere innholdet ved å sette det på allmennbegreper. Det er nok ikke tilfeldig at religiøs litteratur og poesi nettopp

θέρος τότε γ' ἦν—χαμεύνια ἐξενεγκάμενοι ἅμα μὲν ἐν τῷ ψύχει καθηῦδον, ἅμα δ' ἐφύλαττον αὐτὸν εἰ καὶ τὴν νύκτα ἐστήξοι. ὁ δὲ εἰστίκει μέχρι ἔως ἐγένετο καὶ ἥλιος ἀνέσχευ· ἔπειτα ὄχρετ' ἀπιὼν προσευξάμενος τῷ ἡλίῳ.»

griper til lignelser, symboler, metaforer og allegorier når de dypeste sannheter om menneskelivet skal uttrykkes, nettopp fordi disse sannhetene ikke kan gripes på en annen måte.

Som tidligere poengtert, er dette et ganske annet syn på filosofi enn det som det åpnes opp for i Kants og Skjervheims ståsted. Vi så også i forrige kapittel at der Skjervheims syn på filosofi medfører en aktivitet der man søker å finne argumenter i et kommunikativt fellesskap, handler Sokrates' dialektikk om bryte språket mot det som ligger utenfor (Dahl, 2003). Vi kan på bakgrunn av dette hevde at det eksemplariske derfor kan få denne dørvokterrollen mellom det som er «innenfor» og «utenfor» det menneskelige språk og den menneskelige tanke. Det eksemplariske er i stand til å bli *stående* i denne negativiteten. Dette er ikke mulig innefor en kantiansk subjektfilosofi, slik Skjervheims posisjon er.

Vi kan derfor konkludere med at eksempelet representerer både hva *sofia* retter seg mot, hva grekerne kalte *aei*: det som er evig tilstedeværende på den samme måte, og samtidig det konkrete og unike ved situasjonen, som krever *fronesis*. Det eksemplariske medierer med andre ord mellom *sofia* og *fronesis*. Vi kan derfor kanskje hevde at det eksemplariske er et trekk ved begge to, for som vi også nå skal se, spiller det eksemplariske også en viktig rolle i Arendts *vita activa*.

Arendt og det eksemplariske i *vita activa*

Vi nevnte i kapittel 6 at Arendt revitaliserer en retorisk verdensanskuelse, eller hva Roberts-Miller (2002, s. 588) kaller «[...] the playful and competitive space of agonism». Vi så også at dette var en verden som omfavnet *doxa* og hvis bedømmelseskriterium nettopp var skjønnhet. Der det hos Foucault var en nær forbindelse mellom filosofi som livsførsel og eksemplaritet, skal vi nå se at det også er en nær forbindelse mellom Arendts verdensanskuelse og det eksemplariske. Hovedgrunnen til dette er nettopp fordi det eksemplariske er sentral for den retoriske tradisjon.

Vi har sett at Arendt vil bevare storheten, partikulariteten og nataliteten i de menneskelige anliggender, siden hun ikke betrakter ting som variasjoner eller instanser av universelle og abstrakte idealer. Fremfor å søke deres forklaringsgrunn *utenfor* dem, vil Arendt finne en mulighet til å vurdere fenomenene slik de er ifølge deres immanente sannhetsevidens. Dermed vil dømmekraft, eller *fronesis*, være nært knyttet til begrepet om *doxa*, men også som vi skal se, nært knyttet til det eksemplariske. Vi har sett Arendts kritikk

av Platon og hans favorisering av *vita contemplativa* i denne henseende. Vi husker fra kapittel 2 at spørsmålet om foreningen av visdom og veltalenhet på mange måter springer ut av en konflikt mellom de Marrou (1956, s. xiii) kalte «the two great educators», nemlig Platon og Isokrates. For å få frem det eksemplariske ved den retoriske *vita activa* og dens *fronesis*, skal vi nå se på likhetene mellom Isokrates og Arendt.

Arendt, Isokrates og eksemplaritet

Vi tok for oss den politiske krisen i Athen som avfødte filosofien blant annet i kapittel 2. Vi husker at Platon hadde en *utopisk* løsning der filosofien oppsto som en ny praksis *utenfor* politikken nettopp for å redde den. Der Platon hadde den utopiske løsning, hadde Isokrates den *konservative* løsning (Poulakos & Depew, 2004, s. 9). Som konservativ ville ikke Isokrates forandre politikken ved å introdusere noen ytre standard, men sverget til at en tilbakevending til byens *doxa* ville overvinne problemene (Poulakos, 2004, s. 63).

Her er det viktig å påpeke at *doxa* betyr noe ganske annet for Isokrates enn for Platon. Som Poulakos (2004, s. 47) gjør oss oppmerksomme på: «In the secular tradition and within the domain of politics, *doxa* did not mean 'opinion' in the philosophical sense and had no connection whatsoever to the philosophical problem of being and seeming.» *Doxa* slik Isokrates forstår begrepet, betyr ifølge Poulakos (2004, s. 61) simpelthen de foreliggende verdiene i bystatens fellesskap. Isokrates delte ifølge Poulakos & Depew (2004) Platons forfallsbeskrivelser av den athenske politikken. Men der Platon satte opp transcendentale idealer som skulle redde bystaten, vektla Isokrates de immanente. Som Poulakos (2004 s. 61) skriver om dette: «Isocrates positioned *doxai* in the community without imposing an external standard.»

I likhet med Platon, mente Isokrates at filosofien og dens søken etter visdom var i stand til å redde bystaten (Poulakos & Depew, 2004). Men på samme måte som begrepet *doxa*, hadde også begrepet *filosofi* en helt annen betydning for Isokrates (Poulakos, 2004, s. 56). *Φιλοσοφία*²⁷⁷ (*filosofia*) blir i Antidosis (271) eksplisitt definert som studiet av praktisk

²⁷⁷ Platons patent på begrepet «filosofi» har en tendens til å skjule at det var strid om begrepet. Også Isokrates' retoriske program bedrev «filosofi» (Poulakos, 2004, s. 56). For Isokrates sammenfaller imidlertid *φιλοσοφία* med *φρόνησις*. Som vi leser hos Poulakos (2004, s. 56): «[...] Isocrates' *philosophia* [is] defined explicitly as the study of practical wisdom or *phronesis*.»

visdom eller *fronesis* (Poulakos, 2004, s. 56). Med dette avviser Isokrates evige innsikter som er mulige å oppnå utenfor bystatens murer. Isokrates avviser med andre ord *vita contemplativa* som sådan. Som Poulakos & Depew (2004, s. 14) pregnant oppsummerer: «Isocrates believes that practical wisdom is all we humans have [...]» *Fronesis* for Isokrates blir derfor en evne til å studere de heroiske handlingene og bragdene til fortidens store menn som *exempla* (Poulakos, 2004, s. 56) Dette innebar en evne som ifølge Isokrates var blitt glemt i den athenske bystaten (Poulakos & Depew, 2004). Vi så i kapittel 2 at verdier fra den arkaiske episk-heroiske tidsalder ble overført til politikken tidsalder. På samme måte er det ifølge Poulakos & Depew (2004, s. 9) ikke krigerne som utgjør tradisjonens forråd for Isokrates, men politikerne.²⁷⁸ *Fronesis* blir da for Isokrates kort sagt en evne til å imitere tradisjonen forstått som *doxa*. Som Poulakos & Depew (2004, s. 9) skriver:

Isocrates deploys *doxa* to sustain and perhaps recover the more rooted meaning of one's *kleos* or fame. This conception of one's *doxa* (unlike contemporary notions of one's 'image') harks back to the heroic conceptions of virtuous deeds and words that forms the backbone of Greek poetic-performative education in all its settings – lyric, epic and tragic.

Med Poulakos' (2004, s. 58) ord blir derfor *fronesis* for Isokrates «not a discernible capacity, but a context bound convergence of wisdom with statesmanship and oratorical eloquence». Det interessante her er at *fronesis* dermed ikke er en form for deliberasjon for Isokrates. *Fronesis* er snarere en evne som har *storheten* og det unike som siktemål, mens deliberasjon som en type veiing (fra *librare*: «utjevne», «skape balanse» og *libra*: «vektskål», Harper, 2017d) er jo nettopp å finne en *ekvivalens* mellom to størrelser.

Vi ser her tydelige forbindelser mellom Isokrates og Arendt og hennes prosjekt. *Fronesis* som en slik *mimesis* av tradisjonen, som vi finner den hos Isokrates, krever da et sammenfall mellom byens *doxa* og talerens *doxa*. Dette var et ideal som vi allerede har sett er inkorporert hos Perikles (se kapittel 2). Dermed blir det en intim forbindelse mellom *doxa* og autoritet, som vi tok opp i kapittel 5. Vi husker at autoritet for Arendt (2006, s. 121) er en forsterkning eller gjentakelse av en handling eller bragd som er utført i fortiden og forstått som en grunnleggelse. For Isokrates kan vi si at eksemplene dermed har to forskjellige og temmelig ulike oppgaver. Den ene er at man skal imitere eksemplene for å videreføre

²⁷⁸ «Like Protagoras, Isocrates refers the concept not to the glory of would-be epic heroes but to the reputation of *civic subjects*, subjects who are willing to enter into *agon* on behalf both of their own self-worth and their contribution to the commonweal» (Poulakos & Depew, 2004, s. 9, min uthevelse).

tradisjonen, og den andre er at en imitasjon av eksemplene slett ikke er en blind kopi eller tankeløs reproduksjon, men faktisk den eneste måten man kan bekrefte det åpne og kontingente ved livet på.

Dette blir tydeligere hvis vi vender oss mot bildet av den ideelle taler, *Orator perfectus*, som er en svært vanlig skikkelse i den retoriske tradisjon, særlig hos Cicero og Quintilian (Cahn, 1989). *Orator perfectus* har ofte ifølge Michael Cahn (1989, s. 125) blitt misforstått som en slags katalog over evner eller kompetanser en taler bør ha etter endt utdanning. Men dette er ifølge Cahn (1989) en misforståelse av hvilken funksjon dette bildet har. I stedet for å sette opp lister eller lage algoritmer over hva en student skal si i bestemte situasjoner, tegner den retoriske tradisjon ifølge Cahn (1989, s. 125) opp et bilde man kan søke å imitere. Grunnen til at retorikken gjør dette, er at Isokrates har en oppfatning av *doxa* og *fronesis* som gjør at retorikken blir situasjonell eller kontekstbundet på en ganske radikal måte (Cahn, 1989, s. 125). Denne situasjonsbundetheten går ifølge Cahn (1989, s. 124) faktisk helt frem til et punkt der Isokrates antyder at retorikk *som kunst* egentlig ikke er mulig. Det er nettopp derfor *καίρος* (*kairos*) er det mest grunnleggende retoriske begrep for Isokrates. Som Phillip Sipiora (2002, s. 8) skriver:

One of Isocrates' important contributions to rhetorical history is his conjoining of *phronesis* or 'practical wisdom' and pragmatic ethics within the 'situation' and 'time' of discourse, an emphasis upon contexts that gives primacy to the kairic dimensions of any rhetorical act.

Ja, Sipiora (2002, s. 1) går så langt som å hevde at Isokrates' utdanningssystem som sådan baserer seg på begrepet *kairos*: «Isocrates [...] having built an entire educational system on the concept whose rhetorical paideia is structured upon the principle of *kairos*.» *Kairos* er på mange måter en sans for riktig timing og en sans for forholdsmessighet på samme tid (Sipiora, 2002).

Det som er interessant å bemerke for oss, er at *kairos* for Isokrates ikke bare representerer de enkelte øyeblikk eller situasjoner der taleren aner en åpning, men betegner også noe man kan *leve etter*. Ifølge Sipiora (2002, s. 15) er nettopp Isokrates' utdanningsideal «[...] a life based on *kairos*».²⁷⁹ Dette viser oss at retorikk må avvises et sett av kunnskap som enhver kan lære seg mekanisk, men avslører også ganske slående paralleller mellom

²⁷⁹ I denne henseende heter det hos Isokrates (referert i Sipiora, 2002, s. 14): «Whom, then, do I call educated? First, those who manage well the *circumstances* which they encounter day by day, and who possess a judgement which is accurate in meeting occasions as they arise and rarely misses the expedient course of action [...].»

retorikken og filosofien som livsførsler. For på samme måte som filosofien retter retorikken seg mot det utsigelige, men fastholder videre at dette utsigelige kan tilnærmes gjennom *eksempler*. Det er derfor retorikken retter seg mot den ideelle taler, der målestokken blir et liv eller en livsførsel forstått som *exemplum*. Og nettopp derfor skriver Isokrates, i likhet med den filosofiske tradisjon, først og fremst *øvelser* rettet mot praktiske situasjoner. Som Sipiōra (2002, s. 10) påpeker: «Isocrates had no faith in 'instant' formulas: after a discussion of the 'general themes used in speeches', he moved on to exercises, which were always related to practical situations.»

Dette ble bare et lite blikk på Isokrates for å få frem det eksemplariske som et sentralt trekk ved den retoriske tradisjon. Et gjentakende poeng her er at det eksemplariske nettopp er i stand til å peke på det universelle uten å gjøre vold på det parikulære og situerte. Det er ikke slik at eksemplene illustrerer en universell regel som allerede eksisterer. Det er snarere slik at eksemplene *inneholder* det universelle. Det Isokrates er i stand til med sin retoriske forståelse av *fronesis* og *doxa* er å peke på noen felles idealer uten at disse formuleres som universelle målestokker som risikerer å bli tid- og stedløse avbilder. I likhet med Isokrates representerer også Arendt en vektlegging av det selvinnytsende ved storheten. Vi så i forrige kapittel hvordan tradisjonens og utdanningens oppgave for Arendt blir å bevare store handlinger og hendelser som «skinner av seg selv» (Arendt referert i Beiner, 1982, s. 110, min oversettelse).

Med dette som bakgrunn blir det tydelig at Arendts rehabilitering av *vita activa* og dømmekraften skriver seg inn i den retoriske tradisjon. Ved å se på likhetene mellom Isokrates og Arendt, ser vi at Arendts revitalisering av *vita activa* er godt plantet i den retoriske tradisjon og at dens vektlegging av *kairos*. Vi kan kanskje si at hennes tenkning i likhet med antikkens retoriske tradisjon på mange måter kan sies å representere en dyp innsikt i menneskets endelighet og tidslighet og menneskets betingethet og bundethet av situasjonen. Ved å sammenligne Arendt og Isokrates på denne måten, får vi frem forbindelsen mellom *fronesis* og handling, og mellom *fronesis* og politikk og retorikk.

La oss gå tilbake til hennes tidlige beskrivelser av dømmekraften for å se nærmere på dette. Vi husker at eksemplene ifølge Arendt (2006, s. 244) er i stand til å formidle mellom *vita contemplativa* og *vita activa*. Arendt (1982) søkte denne foreningen i dømmekraften. Det er derfor interessant å bemerke at det er nettopp hva Arendt (1982, s. 84) kaller den *eksemplariske gyldigheten* (*exemplary validity*) ved dømmekraften som gjør den i stand til denne foreningen. I dette legger Arendt (1982, s. 84) at «the example is the particular that contains in itself, or is supposed to contain, a concept or a general rule». Den eksemplariske

dømmekraften hos Arendt er derfor ifølge Beiner (1982, s. 127) nettopp i stand til «[...] to take on universal meaning while *retaining* its particularity [...]» (uthevelse i original).

For å forstå eksempelet må man ifølge Arendt (1982, s. 79-85) ha innbildningskraft (*imagination*). Dette har vi allerede vært inne på. Skal man for eksempel forstå hva mot er for Arendt (1982, s. 84), må man klare å bringe Akhillevs til stede selv om han er fraværende. Vi har nettopp hevdet at det er nettopp denne vektleggingen av det eksemplariske ved dømmekraften som setter Arendt i samband med den retoriske tradisjon og som gjør at Arendt i bunn og grunn kan sies å ha en retorisk verdensanskuelse.

Vi ser her at Arendts retoriske verdensanskuelse har tydelige fellestrekk med hva Gadamer (2012, s. 528) kaller «det skjønnes metafysikk». Arendt vektlegger *doxa* og eksemplaritet, i likhet med Gadamer, for å hindre at idé og fremtredelse skiller lag. *Doxa* er konkrete og synlige eksempler, ikke abstrakte idealer. Det er ikke slik at Akhillevs er en instansiering eller illustrasjon på den abstrakte egenskapen mot. Det er snarere slik at vår forståelse av *mot* oppstår av Akhillevs handlinger. På denne måten er også Arendts tenkning, lik Sokrates', knyttet til situasjonen. Dette er nemlig en forståelse av *praxis* som politikk fordi kairoslæren tar hensyn til pluralitet og natalitet, det unike, det manglende overblikket, og den kompleksitet av perspektiver som er til stede i *sensus communis*. Det er nok nettopp av den grunn at også Arendt skriver *øvelser*.²⁸⁰

Vi ser her et syn på *praxis* som avviker temmelig mye fra Kant og Skjervheims syn, der man er ute etter å finne transcendentale lovmessighet som utledes på bakgrunn av subjektets selvforhold eller i den kommunikative samhandling med andre.

En annen forbindelse til Gadamers skjønnettsmetafysikk, er at handlinger for Arendt ikke får sin mening ved å tilskrives et subjekt som ligger *under* dem (nettopp et *sub-iectum*), slik de får av for eksempel Kants sinnelagsetikk (Villa, 1992). Ifølge Villa (1992, s. 279) kjennetegnes Arendts syn på handling av en «merkverdig selvtilstrekkelighet» («[a] peculiar self-containedness of action»). Handling har derfor ikke noen «bunn» eller «grunn» for Arendt, men hviler i seg selv. På samme måte som skjønnetten slik Gadamer undersøker den, så sammenfaller handlingenes væren med deres fremtredelse. Det er ikke som med *poiesis* og produksjon at handlingen etterlater seg noe annet enn seg selv.

²⁸⁰ *Between Past and Future* har jo nettopp også som undertittel *Eight exercises in political thought* (Arendt, 2006).

Vi ser her at Arendts (1982) beskrivelser av en dømmekraft med eksemplarisk gyldighet korresponderer med hennes beskrivelser av hvordan den pre-platonske polis vurderte handlinger som selvtilstrekkelige og formål i seg selv (Arendt, 2012). Dette var mest pregnant illustrert av Akhillevs' skjebne hvor prestasjonen eller verket sammenfaller med hans liv som totalitet (Arendt, 2012, s. 199). Det er derfor tydelig at det er Arendts ønske om å overskride tradisjonens teleologiske syn på handling, som ligger til grunn for hennes syn på en politisk utdannelse som vektleggers handlingers *ohne warum*.

Men på den annen side – i motsetning til Isokrates – ønsker også Arendt at dømmekraften skal kunne gi mennesket en tragisk aksept av tingene som de er (Arendt referert i Beiner, 1982, s. 143). Som vi tok opp i kapittel 3, var dette grunnen til at Arendt gikk fra Aristoteles og den retoriske tradisjonen til Kant. Dette skiller Arendt fra Isokrates, siden Isokrates ikke har noe blick for *vita contemplativa* og sannheter som kan finnes utenfor bystaten (jf. «Isocrates believes that practical wisdom is all we humans have [...]» Poulakos & Depew, 2004, s. 14). Dette blikket *både* for *vita activa* og *vita contemplativa*, gjør at Arendts posisjon er mer fruktbar for oss enn Isokrates'. For Isokrates blir også, med sin avvisning av *vita contemplativa*, også blir blind for det *fruktbare* ved konflikten mellom *vita activa* og *vita contemplativa*.

Men at vi nå plasserer Arendt trygt innenfor den retoriske tradisjon og drar hennes begrep om *fronesis* bort fra Kant, peker nettopp også mot Arendts dilemma: Man kan ikke ha den retoriske *vita activa* knyttet til handling og den tragiske bekreftelse av tilværelsen på samme tid i begrepet om dømmekraft. Arendts dilemma innenfor begrepet dømmekraft sammenfaller derfor som vi har sett med den «uløselige konflikten» (Arendt, 2012, s. 39) mellom *vita activa* og *vita contemplativa*. Hun forsøker egentlig å forbinde disse to i et slags felles begrep om dømmekraft, men som da faller mellom to stoler.

På sett og vis trækker Arendt opp den samme stien som Aristoteles (1999) gjør når han sammenligner *theoria* med *praxis*. Vi har allerede sett at til tross for at *fronesis* og *sofia* skiller seg ved at *fronesis* retter seg mot det unike ved hendelser og handlinger og *sofia* retter seg mot det evige og uforanderlige, er disse to *rent strukturelt* like for Aristoteles. De betegner begge det som er formål i seg selv, dvs. fenomener der *arche* og *telos* sammenfaller. På denne måten legitimerer den ubevegede bevegelse både *bios theoretikos* og *bios politikos* hos Aristoteles, ved å være et absolutt sammenfall mellom *arche* og *telos* (se kapittel 2). Dette er som vi har sett en lukkethet og selvomsluttethet som ikke bare er umulig å oppnå, men heller ikke er mulig å *tenke* eller *begripe* for mennesker, siden både språk og tenkning forutsetter et

skille mellom subjekt og objekt. Vi kan kanskje si at den ubevegede beveger hos Aristoteles er en slik heterogen instans som likevel er et ideal som ikke bare mennesket, men som hele naturen strekker seg mot.

Også hos Arendt dras hennes beskrivelser av handlinger i *vita activa* og den detasjerte dømmekraften i *vita contemplativa* mot et grensebegrep av et absolutt sammenfall mellom *arche* og *telos*. Vi kan derfor si at et forsøk på å skulle rehabilitere spørsmålet om visdom og veltalenhet i moderne tid, også vil stå overfor en situasjon som på mange måter er analog med den rolle Aristoteles' begrep om den ubevegede beveger spiller for hans begrunnelse av både *bios theoretikos* og *bios politikos*. Man står overfor nødvendigheten av et urealiserbart og dypest sett uintelligibelt grensebegrep som på samme tid er *regulativt* og *konstituerende*. Men som vi har sett, størknet Aristoteles' ubevegede beveger til et metafysisk og kosmologisk prinsipp. Det ble en solid og avsluttet grunnmur man tapte av syne, der man stadig satte nye konstruksjoner oppå den, i et forsøk på å bygge et tårn inn i himmelen.

Men hva hvis vi slutter å behandle den ubevegede beveger som en kosmologisk og metafysisk doktrine eller beskrivelse av verden, og heller – slik Hadot (1995) og Sharpe (2017) foreslår – betrakter denne ubevegede beveger som en *erfaring* og gjenstand for filosofisk anstrengelse eller *askesis*? Vi har jo allerede sett at Aristoteles selv sammenligner vismannens kontemplative praksis med den ubevegede beveger (Sharpe 2017). Og videre hevder Villa (1992, s. 279) at Arendt, i sitt forsøk på å overvinne vår tradisjons teleologiske syn på handling, faktisk kritiserer Aristoteles for ikke å være radikal nok i sin forståelse av denne «merkverdige selvtilstrekkeligheten ved handling».

La oss derfor stille spørsmålet: Hvor fører tanken om handlingens selvtilstrekkelighet oss hvis vi drar den til sin *ytterste konsekvens* innenfor et menneskelig handlingsliv? Ifølge Beiner (1982, s. 144) har dette faktisk allerede blitt gjort av Nietzsche i hans tanke om alle tings evige gjenkomst. Nietzsche deler nettopp det samme tankeeksperiment som Arendt. Som Beiner (1982, s. 144) skriver:

The same structure of thinking animates both Arendt's concept of judgment and Nietzsche's thought of eternal return; one might say that both arise from something like the same thought experiment. Imagine a moment completely isolated from all others, all its possible meaning 'contained within itself, without reference to others, without linkage, as it were,' in a moment of the most intense existential import. How can *this* moment, by itself, sustain the meaning of an entire life-existence?.

Vi skal derfor med bakgrunn i Beiner (1982) se at Nietzsches tanke om konsekvensen av at tilsynelatende av det skjønne er noe som er forbeholdt den menneskelig-endelige erfaringen,

og at han med tanken om alle tings evige gjenkomst drar Arendts tanke til sin ytterste konsekvens. Nietzsche gjør dette siden han tar Aristoteles' doktrine om den ubevegde beveger – som vi har sett konstituerer både *vita activa* og *vita contemplativa* – bort fra kosmologien og metafysikken, og inn i endeligheten og tidsligheten, ved å gjøre den til en *konkret askesis og en erfaring*. I Nietzsches tanke om alle tings evige gjenkomst vil Arendts ambisjoner om en dømmekraft, som både er knyttet til retorikk og handling og som er i stand til å gi en tragisk bekræftelse av tilværelsen, være oppfylt. Men på samme måte som hos Aristoteles, er dette punktet også hos Nietzsche polen som både konstituerer meridianene og som oppløser dem på samme tid.

Nietzsches tanke om alle tings evige gjenkomst som en øvelse innenfor den menneskelige endelighet

Tanken om at alle ting gjentar seg i det uendelige er selvfølgelig ikke Nietzsches oppfinnelse, men en vidstrakt kosmologisk doktrine eller tankeeksperiment i antikken og særlig i den indiske filosofi (Eliade, 1989). Til tross for dette, mente Nietzsche at hans utforming av dette tankeeksperimentet hadde konsekvenser som verden aldri før hadde sett.²⁸¹ Han betegnet denne tanken om alle tings evige gjenkomst som det «farligste perspektiv» (*gefährlichster Gesichtspunkt*) (Nietzsche, 1967–1977, Bd. 3, s. 512). Ifølge Jaspers kunne ikke Nietzsche snakke til Lou Salomé og Overbeck om den uten å hviske (Howey, 1973, s. 155). Denne tanken er ikke et kalkulert tankeeksperiment for å løse bestemte problemer, men slo ned i Nietzsche en gang i august 1881 ved den berømte steinen i Sils Maria (Cybulska, 2012, s. 2).²⁸²

Selv om dette tankeeksperimentet eller denne erfaringen kan plasseres i Nietzsches «sene fase», kan vi likevel si at tanken om alle tings evige gjenkomst er kulminasjonen av ting som allerede er tatt opp tidligere i Nietzsches forfatterskap. I *Tragediens fødsel* fra 1872 finner vi nemlig den berømte formuleringen:

²⁸¹ I et brev til Paul Deussen hevder Nietzsche at hans filosofi med denne tanken vil «splitte menneskeheten i to deler» (se Allison, 2001, s. 131, min oversettelse).

²⁸² Som det heter hos Eva Cybulska (2012, s. 1): «The idea belongs to a moment of ecstasy which Nietzsche experienced during the summer of 1881 in Sils Maria, in the Swiss Alps.» Se også Klossowski (1997) for en oppfatning av den evige gjenkomst som en *erfaring*.

Bare som estetisk fenomen er tilværelsen og verden rettferdiggjort for alltid, selv om vår bevissthet om denne vår egen betydning neppe er annerledes enn den krigeren har om det slag som er fremstilt på et bilde, når han selv er malt inn i det (Nietzsche, 1993, s. 55).

Her ser vi at, i likhet med Arendts situasjon, er konflikten mellom deltakeren og tilskueren til stede. Den estetiske rettferdiggjøringen av tilværelsen og verden er forbeholdt tilskueren, mens deltakeren er ubevisst det universelle bilde han inngår i. Som vi nå skal se er dette skillet oppløst i tanken om alle tings evige gjenkomst.

Nietzsche (1967–1977, Bd. 3, s. 570) presenterer denne tanken for første gang for sine lesere i *Die Fröhliche Wissenschaft* i en aforisme kalt *Das grösste Schwergewicht*:

Wie, wenn dir eines Tages oder Nachts, ein Dämon in deine einsamste Einsamkeit nachschliche und dir sagte: 'Dieses Leben, wie du es jetzt lebst und gelebt hast, wirst du noch einmal und noch unzählige Male leben müssen; und es wird nichts Neues daran sein, sondern jeder Schmerz und jede Lust und jeder Gedanke und Seufzer und alles unsäglich Kleine und Grosse deines Lebens muss dir wiederkommen, und Alles in der selben Reihe und Folge.' [...] Würdest du dich nicht niederwerfen und mit den Zähnen knirschen und den Dämon verfluchen, der so redete? Oder hast du einmal einen ungeheuren Augenblick erlebt, wo du ihm antworten würdest: 'du bist ein Gott und nie hörte ich Göttlicheres!'.

Vi finner også denne tanken i *Also sprach Zarathustra*, i kompilasjonen *Wille zur Macht* (satt sammen av Peter Gast og søsteren Elisabeth Förster-Nietzsche) og ikke minst i Nietzsches *Nachlass*. Dette tankeeksperimentet har flere formuleringer og er blitt fortolket på flere måter av Nietzsches lesere; fra å være et etisk imperativ til en kosmologisk og fysisk doktrine.²⁸³

Hva blir konsekvensene av tanken om alle tings evige gjenkomst? Den representerer Nietzsches problem om «Guds død». Her blir konsekvensene av bortfallet av den gamle verdensorden, som plasserte mennesket i et topologisk ordnet univers av høye og lave ting og der mening tillegges etter en transcendent målestokk, tenkt i sin *ytterste konsekvens*. Som vi leser hos Torjussen (2005, s. 93-95):

Som 'kosmologi' representerer den en verden der stillstand eller ekvilibrium blir en umulighet. Det finnes ikke noe 'mål' eller ende på verdensprosessen som kan gjøre den meningsfull; alt er underlagt en evig tilblivelse. På mange måter representerer denne tanken nihilismens høydepunkt. [...]

Den evige gjenkomst som en absolutt *immanent* verden virker nemlig fullstendig meningsløs for en vilje som har tillagt mening etter transcendens, der livets verdi ligger *utenfor* det og der det finnes universelle prinsipper *bak* fenomenene som forklarer dem. I Nietzsches tanke går ikke verden og

²⁸³ For en behandling av ulike måter å fortolke Nietzsches lære om evig gjenkomst, se Zhavoronkov (2015).

historien mot et telos eller en slags avslutning, og har heller ingen 'utside' eller 'bakside' som er i stand til å rettferdiggjøre det som utfolder seg. Hendelsene fortsetter kontinuerlig sin blinde ferd i en uendelig runddans. Men hvis alle handlinger har blitt og skal bli gjentatt i det uendelige vil alle begivenheter, store som små, være momenter ved evigheten. Når da selv den minste ubetydelige handling vil få den største vekt lagt over seg (*das grösste Schwergewicht*) fører dette til en fullstendig nivellering eller forflating av verdi. Alle hendelsers sammenvevdhet eller gjensidige betingethet gjør at alt som skjer til syvende og sist blir like verdifullt eller verdiløst, det utgjør nettopp hva Nietzsche kaller *gefährlichster Gesichtspunkt*.²⁸⁴ Jesus som henger på korset, Napoleons nederlag ved Waterloo og naboen som klipper tåneglene får samme betydning. På denne måten er tanken om den evige gjenkomst nihilismens endestadie og moralens nullpunkt. Meningsløsheten gjentatt i det uendelige blir den mest ekstreme form for nihilisme.

I denne henseende påpeker Altizer (1985, s. 243) ganske korrekt:

The death of God, which brings to an end the transcendence of being, the beyondness of eternity, makes Being manifest in every Now. [...] If every moment is Being itself, then all moments of being are equivalent, because every moment must coincide with every other. So, likewise, every point of space must be equivalent to every other point, for there is no transcendent order to define either the meaning or the value of point or direction. Any point in space – any fragment of world or self – can be said to have neither direction nor meaning; therefore, the given or established distinction between 'here' and 'there' collapses. To exist 'here' is to exist 'there', to will 'here' is to will 'there'. All things are firmly bound together; or, rather, all things flow into one another, with the result that it is no longer possible to say here or there, I or Thou, he or it. The veil of Being crumbles and dissolves in the yes-saying of Eternal Recurrence.

Vi ser her at den verden Nietzsche beskriver med sin tanke om alle tings evige gjenkomst er en verden der ingenting har en fiksert essens i form av en retning eller begynnelse.

Det er ganske interessante paralleller mellom alle tings evige gjenkomst og det verdenstapet Arendt (2012) sporer i arbeidssamfunnet eller den homogenitet mellom alle ting Foucault (2008) ser i nyliberalismen. Også i disse beskrivelsene finner vi at i varesirkulasjonen eller en verden der alt forstås gjennom sin bytteverdi eller gjennom menneskets uendelige stoffskifte med naturen, mister enkeltting – enten det er objekter, varer eller øyeblikk – sin egenverdi i en nivellering som går mot det totale.

²⁸⁴ «*Gefährlichster Gesichtspunkt*. Was ich jetzt tue oder lasse, ist für alles Kommende so wichtig, als das grösste Ereignis der Vergangenheit: in dieser ungeheuren Perspektive der Wirkung sind alle Handlungen gleich gross und klein» (Nietzsche, 1967–1977, Bd. 3. s. 512).

Men tanken om alle tings evige gjenkomst må slett ikke leses som en kosmologisk doktrine som først og fremst skal *beskrive* verden. Siden denne tanken først og fremst var «en *erfaring* for Nietzsche; en eksaltert og på mange måter 'religiøs' opplevelse hvis glødende lava uunngåelig vil størkne til en doktrine når den går over i språket og festes på papiret» (Torjussen, 2005, s. 93), skal vi nå snarere betrakte den som en øvelse (*askesis*) og dermed bruke Nietzsche som et *exemplum*.

Å forstå tanken om alle tings evige gjenkomst som et *exemplum*, innebærer at den først og fremst betegner en *øvelse*. Ifølge Heidegger (referert i McNeill, 1999, s. 235) er nettopp den riktige tilnærmingen til denne tanken at den må inkorporeres eller skrives inn i kroppen (*Einverleibung*):

That which is incorporated is that which makes the body – our bodying forth – steadfast and secure [...] To incorporate the thought here means to accomplish [vollziehen] the thinking of the thought in such a way that right from the start it comes to be our fundamental posture toward beings as a whole and as such pervades every single thought in advance. Only when the thought has become the fundamental stance [Grundhaltung] of all our thinking has it been appropriated and taken into the body as its essence demands.

Det er mye som tyder på at Nietzsche forsto livet sitt som en tragedie, og at særlig i sine siste år dramatiserte livet sitt *som* en tragedie (Klossowski, 1997) (Chamberlain, 1997) (Torjussen, 2005).²⁸⁵ Det kan virke som om Nietzsche tenkte seg at ikke bare verden så på, men at også han selv var både deltaker og tilskuer til sitt livs drama. Det virker som om Nietzsche gjorde selvet og selvforholdet om til en slags tragisk teaterfestival. På denne måten kunne tanken om alle tings evige gjenkomst snus fra å være en nihilistisk verdensoppfatning, til å slå om i en bekreftelse av tilværelsen. Evig gjenkomst innebærer derfor «et slags høyvannsmerke hvor nihilismen kulminerer, for så å kunne trekke seg tilbake og frembringe muligheten til nye verdier», for Nietzsche (Torjussen, 2005, s. 96).²⁸⁶

Hva innebærer det å virkelig si *ja* til denne tanken? Å gjøre dette fullt ut innebærer et brudd med hvordan vi mennesker møter tiden og vår tilværelse i den umiddelbare livsverden.

²⁸⁵ Spesielt i de forrykte brevene Nietzsche sendte ut på slutten av sitt friske liv ved utgangen av 1888 (de såkalte *Wahnsinnzettel*) til bl.a. August Strindberg og Cosima Wagner, identifiserer han seg selv og sin skjebne med både Jesus («den korsfestede») og Dionysos (se bl.a. Chamberlain, 1997).

²⁸⁶ Som Nietzsche (1996, s. 691, 1059) skriver: «Der Gedanke der ewigen Wiederkunft: [...] Als der *schwerste* Gedanke: seine mutmassliche Wirkung, falls nichtvorgebeugt wird, d.h. falls nicht alle Werte umgewertet werden. Mittel, ihn zu *ertragen*: die Umwertung aller Werte.»

Her snylter det ene øyeblikk på det neste, og vi ofrer vår tid og vårt nærvær til fordel for en utsatt belønning en gang i en diffus fremtid, der lykken alltid ligger rundt neste sving. Nietzsche (1967–1977, Bd. 3, s. 521) kaller å si ja til denne tanken for *amor fati*; kjærlighet til sin skjebne. Dette innebærer å møte alt som det *er*; ikke hvordan det *burde* være eller *kan* bli. Dette tankeeksperimentet innebærer at

[...] hvert øyeblikk bekreftes uten fordommer, forutinntatthet eller eskapisme i både de lykkeligste og de mest smertefulle stunder. [...] Kjærlighet til sin skjebne innebærer ikke bare å utholde skjebnen, men å *elske* den. Man skal kunne si; 'slik ville jeg det'. Man skal ville den om igjen; og en gang til; uendelig mange ganger. [...] Men å ville hvert eneste øyeblikk innebærer å ikke stykke opp eksistensen, men bekrefte alle tings gjensidige betingethet. For vil man *ett* øyeblikk, vil man *alt*. Å bejae øyeblikket er også for Nietzsche å etablere et forhold til det evige (Torjussen, 2005, s. 105-106).

Vi ser her at tanken om alle tings evige gjenkomst innebærer å betrakte verden *sub specie aeternitatis*, slik vi har sett dette perspektivet presentert i denne avhandling. Som Nietzsche (1996, s. 675) sier selv:

Gesetzt, wir sagen Ja zu einem einzigen Augenblick, so haben wir damit nicht nur zu uns selbst, sondern zu allem Dasein Ja gesagt. [...] und wenn nur ein einziges Mal unsre Seele wie eine Saite vor Glück gezittert und getönt hat, so waren alle Ewigkeiten nötig, um dies Eine Geschehen zu bedingen - und alle Ewigkeit war in diesem einzigen Augenblick unseres Jasagens gutgeheissen, erlöst, gerechtfertigt und bejaht.

I et slikt øyeblikk uten utside vil dermed hele verden være til stede i et evig *nå*. Det vil representere hva vi har sett Bataille (1991, s. 198) kaller *suverenitet*, forstått som «a suspended, wonder-struck moment, a miraculous moment». Siden lidelse ikke lenger er en innvending mot livet, og lyst eller ulyst ikke lenger betraktes som et motsetningspar som tjener som grunnlag for handlinger og verdsettinger, blir dermed også verden *nå* et sted der, som Bataille (1991, s. 222) sier, «[...] the limit of death is done away with».

Dermed ser vi at å betrakte verden *sub specie aeternitatis* ikke er å imitere en evig kosmisk orden som befinner seg i bestemte regioner av virkeligheten, men å se evigheten i øyeblikket. Med dette befinner Nietzsche seg i likhet med Arendt og Foucault (og Gadamer) innenfor den menneskelige endelighet. For Nietzsche sammenfaller tiden som sådan med evigheten, slik at denne oppfatningen av evighet befinner seg *innenfor* tidsligheten.²⁸⁷ Det er

²⁸⁷ Selv om det faller utenfor denne avhandlingens siktemål å underbygge dette på en adekvat måte, går jeg her imot Heideggers oppfatning av Nietzsches evige gjenkomst som en metafysisk doktrine (se Heidegger, 1985).

på dette punktet en rekke likheter mellom Nietzsche og den kontemplative tradisjonens *nunc stans*, men også moderne og sekulære tenkere som f. eks. Thoreau (2008)²⁸⁸ og Wittgenstein (1999)²⁸⁹.

Siden Nietzsche på denne måten befinner seg innenfor den menneskelige endelighet, kan vi bruke Nietzsches tanke om alle tings evige gjenkomst til å svare på Arendts dilemma. Arendt måtte velge mellom en retorisk *vita activa* og en forbindelse til deltakeren, og en tragisk bekreftelse *vita contemplativa* som kun er mulig for tilskueren. For selv om Nietzsche og Arendt på mange måter deler samme tankeeksperiment, skiller de seg likevel fra hverandre på et avgjørende punkt: Det som er unikt ved Nietzsches tanke om alle tings evige gjenkomst, er nettopp at det er *handlingen* som utgjør denne bekreftelsen *sub specie aeternitatis*. Nietzsche tenker utover den dikotomien som ligger til grunn for Kant og hans oppfatning av det tragiske som Arendt baserer seg på. Dette er en dikotomi mellom subjektet og verden, og dermed mellom *egeninteresse* og *desinteressethet*. For Kant er handling motivert av egeninteresse og dermed knyttet til deltakeren (jf. Arendt, 1982). Videre defineres desinteressethet som fravær av egeninteresse, og dermed tilskuerens opphevelse av trangen til å handle (Arendt, 1982). Siden Arendt (1982) tar utgangspunkt i Kant, vil hun derfor ikke ha andre måter å forstå det tragiske på enn gjennom tilskuerens ikke-handling.

Det Nietzsche søker med sin øvelse, er imidlertid en betraktningmåte der dette skillet mellom subjektet og verden – mellom deltaker og tilskuer – blir opphevet, siden den høyeste form for bekreftelse ikke utgjør en slags skuende aksept av tilværelsen, men blir nådd

²⁸⁸ Følgende passasje fra Thoreau (2008, s. 30) avslører at han forstår evigheten som sammenfallende med øyeblikket: «I allslags vær, hver eneste time enten det var dag eller natt, har jeg ivrig prøvd å gripe det avgjørende øyeblikket, ja så å si risse det inn som et hakk i stokken min. Jeg har prøvd å stå i det skjæringspunktet hvor to evigheter møtes, fortiden og fremtiden, altså midt i selve nået, og å holde balansen der. Tilgi meg noen uklarheter, for det er flere gåter i min bransje enn i de fleste andres.» Følgende passasjer understreker også forbindelsen mellom Thoreaus prosjekt og den kontemplative tradisjonen vi har forsøkt å tegne opp i denne avhandling: «Jeg fikk erfare hva Østens folk mener med kontemplanjon og lediggangens velsignelse [...] Det var morgen, og se, nå er det kveld, og ikke noe nevneverdig er prestert» (Thoreau, 2008, s. 110). Og: «Å være filosof vil si å forholde seg til noen av livets problemstillinger, ikke bare teoretisk, men gjennom praksis. Over store vitenskapsmenns og forskeres suksess er det oftest noe hoffjeneraktig, heller enn noe typisk kongelig eller mandig» (Thoreau, 2008, s. 28).

²⁸⁹ Om Wittgenstein (1999, 6.4311) og forholdet mellom evigheten og øyeblikket: «Dersom man med evighet ikke forstår uendelig varighet, men tidløshet, så lever den evig som lever i nuet.»

gjennom viljen. Det er altså tilskuerens forsoning med tilværelsen gjennom deltakerens handlinger Nietzsche sikter mot, siden man for Nietzsche må *ville gjøre* hvert eneste øyeblikk. Nietzsche søker derfor mot et punkt der det skillet vi har sett i tradisjonen suspenderes. Dette er et skille mellom på den ene siden *deltakerens* fremtidsrettethet og handlingstvang (hans *askolia*), som er fanget i sin perspektivisme og dermed må gripe *kairos* gjennom *fronesis* eller *eloquentia*, og på den andre siden *tilskuerens* retrospektive refleksjon, som kan overskride sin perspektivisme gjennom en ikke-intervenerende visdom (*sofia*). For Nietzsche vil derfor sjansens spill og åpenheten sammenfalle med det lukkede *fatum*. Det partikulære ved *fronesis* og det evige samme ved *sofia* sammenfaller i denne grenseerfaringen.

Dermed blir denne selvavsløringen som Arendt (2012, s. 199) snakker om, der man står ansikt til ansikt med sin *daimon*, ikke bare en situasjon som er forbeholdt de sjeldne øyeblikk for spesielt utvalgte individer som Akhillevs. Det blir et potensielt trekk ved enhver handling, siden man *er* alle sine handlinger. Det er nå ikke lenger et subjekt som ligger *under* handlingene og som inneholder en slags skjult sannhet om hvem man er. For Nietzsche kan man derfor aldri bli gjennomiktig for seg selv, og man søker ikke lenger et slags maskefall der sannheten om verden og en selv endelig blir lettet fra Mayas slør.

Nietzsches tenkning blir derfor en tenkning som bekrefter *doxa* eller det tilsynelatende, nettopp ved å gjøre *leken* til en grunnkategori.²⁹⁰ Det er på dette punktet sterke likheter mellom Gadamer og Nietzsche. Nietzsches forfatterskap er fullt av referanser til spillet og leken som en grunnleggende måte å forstå tilværelsen på.²⁹¹ Ifølge Huizinga (1993, s. 156) er Nietzsche nettopp den tenker som på mest pregnant vis griper tilbake til den greske

²⁹⁰ Det er for øvrig en interessant etymologisk forbindelse mellom illusjon og lek (*ludus*). Ordet «illusjon» stammer fra *in-lusio*, *illudere* eller *in-ludere* og betyr «i lek» (Huizinga, 1993, s. 44).

²⁹¹ Vi møter også Heraklits lekende barn i Nietzsches tekster. I den upubliserte *Die Philosophie im tragischen Zeitalter der Griechen* leser vi: «Ein Werden und Vergehen, ein Bauen und Zerstören, ohne jede moralische Zurechnung, in ewig gleicher Unschuld, hat in dieser Welt allein das Spiel des Künstlers und des Kindes. Und so, wie das Kind und der Künstler spielt, spielt das ewig lebendige Feuer, baut auf und zerstört, in Unschuld — und dieses Spiel spielt der Aeon mit sich. Sich verwandelnd in Wasser und Erde thürmt er, wie ein Kind Sandhaufen am Meere, thürmt auf und zertrümmert; von Zeit zu Zeit fängt er das Spiel von Neuem an» (Nietzsche, 1967–1977, Bd. 1, s. 830). Og videre i *Die Geburt der Tragödie* fastholder Nietzsche (1967–1977, Bd. 1, s. 152) at «[...] selbst das Hässliche und Disharmonische ein künstlerisches Spiel ist, welches der Wille, in der ewigen Fülle seiner Lust, mit sich selbst spielt». Og endelig i *Ecce Homo*: «Ich kenne keine andre Art, mit grossen Aufgaben zu verkehren als das *Spiel*» (Nietzsche, 1967–1977, Bd. 6, s. 297).

agon-ånden og dens vektlegging av leken og spillet i sin filosofi. Å se verden *sub specie aeternitatis* innenfor den menneskelige endelighet og tidslighet, er derfor for Nietzsche å se den *sub specie ludi*. «Man søker ikke noe *bak* fenomenene eller illusjonene, men er tilfreds med overflaten slik barn fortapt i lekens alvor er det» (Torjussen, 2005, s. 102). Det er derfor ikke tilfeldig at for Nietzsche ligger barnet nærmest opp til denne tilstanden.²⁹² «Lek skaper orden, *er* orden, og den krever ingen 'grunn'» (Torjussen, 2005, s. 102).

Vi ser dermed at Nietzsches tanke om alle tings evige gjenkomst også blir en formulering av dannelsens mål om å leve *ohne warum*, som både *vita activa* og *vita contemplativa* har hatt som fellestrekk. Det er på bakgrunn av dette vi hevder det er en interessant parallellitet mellom Aristoteles' postulering av den ubevegede beveger og Nietzsches tanke om alle tings evige gjenkomst. De er begge grensebegreper eller regulative idealer, der man tenker seg absolutte sammenfall mellom en handling eller hendelses *arche* med dens eller dets *telos*. Vi husker at for Aristoteles (1933) representerte den ubevegede beveger en ren selvkontemplasjon uten utside, en *noesis noeseos*, og at dette ikke er mulig for et menneske siden et menneske alltid må kontemplere noe utenfor seg selv. Ja, en *noesis noeseos* er videre sågar noe som ikke engang er tenkelig og formulerbart, siden språket nettopp fungerer ved å sette ting på begreper, og dermed at disse tingene lar seg representere av noe annet enn seg selv. Både den ubevegede beveger og tanken om alle tings evige gjenkomst er dermed som en slags absolutt *autarkeia* heterogene størrelser, men likefremt idealer.

Men med en slik radikal og kompromissløs vektlegging av tilværelsens grunnløshet og sammenslåing av tiden og evigheten, som tanken om alle tings evige gjenkomst representerer, blir verden også til en *avgrunn*. Vi husker at Arendt (2012, s. 39) hevdet at erfaringen av det evige innebærer en slags død, siden å dø innebærer «å opphøre å være blant mennesker». For Arendt er ikke det evige et sted hvor mennesker kan oppholde seg, bare guder kan det (se kapittel 2). Vi kan derfor kanskje si at det er bare det guddommelige som er i stand til å *oppholde seg* og å *bo* i hva Gadamer (2012, s. 155) finner som det aller mest sentrale i *theoria*, nemlig «en ren tilstedeværelse ved det sanne værende» (se kapittel 6). For om mennesker kan skue dette guddommelige i små glimt, er det likevel konstituerende for det menneskelige nettopp å være et *prosjekt*, der tiden og tilværelsens intensitet er ujevnt fordelt,

²⁹² I *Also sprach Zarathustra* finner vi i passasjen *Von den drei Verwandlungen* at ånden har tre forvandlinger. Den må først være en kamel, deretter en løve og til slutt bli et barn. (Nietzsche, 1967–1977, Bd. 4, s. 29-31)

der man er atspredt og forfaller til hverdagens bekymringer, trivialiteter og kjedsomhet. Det er nettopp derfor Nietzsche (1967–1977, Bd. 4) hevder at det kun er *overmennesket* som er i stand til virkelig å bære denne tanken. Hans tanke griper dermed så å si inn i selve sivilisasjonsprosessen og i selve menneskekonstitusjonen, og forstyrrer denne.

For tanken om alle tings evige gjenkomst og den konsekvens at alle ting flyter sammen; skillene mellom fremtid og fortid, subjektet og verden og det indre og det ytre, er også en erfaring som leder ut i galskapen for den som virkelig søker å *leve* etter den. En tragisk bekreftelse av tilværelsen er nemlig også villig til å bekrefte og bejae *undergangen*. Med postuleringen av overmennesket overtar Nietzsche på mange måter Aristoteles' dictum (1999, s. 117) at mennesket ikke er det fremste. Idealet er derfor bokstavelig talt u-menneskelig, men det er samtidig det er dannelsens «mål» – forstått som *ohne warum*. Tanken om alle tings evige gjenkomst bekrefter at foreningen av visdom og veltalenhet er et ideal, men samtidig et umulig og umenneskelig prosjekt, slik Aristoteles' ubevegde beveger også viser oss dette. Siden vi betrakter Nietzsches alle tings evige gjenkomst verken som en universell etisk maksime eller en kosmologisk eller metafysisk doktrine, men en erfaring og en øvelse, og dermed et *exemplum*, snakker vi derfor også om Nietzsches egen biografi og om hvordan vi skal forstå Nietzsches egen undergang i lys av hans filosofi.²⁹³ Som vi har vært inne på i dette kapitlet, er denne tanken som *exemplum* derfor i stand til å romme både det fattbare og forståelige som kan deles av en *sensus communis*, og det uutgrunnelige og heterogene som angår et individs selvforhold og unike forhold til verden på samme tid.

Avsluttende bemerkninger

Vi begynte dette kapitlet med å spørre om hvordan man kan formulere spørsmålet om *foreningen* av visdom og veltalenhet etter at man har avvist at denne forbindelsen blir garantert av kosmologi, og har tatt konsekvensene av at menneskets grunnleggende forhold er endeligheten og tidsligheten. Vi så at svaret langt på vei var gitt av Arendts (2006, s. 244) fastholdelse av at filosofiske sannheter kan bli politiske og avføde handlinger uten å bringe absolutte målestokker inn i politikken, når de kommer til uttrykk som *eksempler*. Grunnen til dette er at eksemplene er partikulære og universelle på samme tid. På bakgrunn av både

²⁹³ For en behandling av hvordan Nietzsches galskap forholder seg til hans filosofi for øvrig, se Klossowski (1997) og Torjussen (2005).

Foucaults (2005, s. 264- 265) og Arendts betoning av eksempelets rolle og betydning, har vi sett at prinsippet om det eksemplariske blir dette prinsippet vi har søkt som er underlagt endeligheten og tidsligheten, men som likevel er i stand til å forbinde eller mediere mellom *vita contemplativa* og *vita activa* etter «Guds død». Det er nettopp denne vektleggingen av det eksemplariske som knytter både Arendt og Foucault til antikken og til temaet om visdom og veltalenhet vi har skissert opp (jf kapittel 2).

Det eksemplariske som en form for selvtilstrekkelighet og selvevidens blir derfor viktig for oss. Grunnen til dette er at det peker mot det som er den mest avgjørende innsikt fra Aristoteles' filosofi, og som vi søker å trekke ut av hans metafysikk om den ubevegede bevegelse og hans kosmologi av himmellegemenes bevegelser; nemlig at livet er *praxis*, og ikke *poiesis* (Aristot. *Pol.* 1254a). En annen måte å formulere dette på er at menneskelivet er på sitt mest fullendede når man ser at det ikke har noe ytre mål.

Vi har også tatt for oss at dette på sett og vis også er utgangspunkt for Skjervheims tenkning, forstått som et liv *ohne warum*. Ved å koble Arendts *vita activa* og Foucaults *vita contemplativa* til Gadammers (2012, s. 528) begrep om «det skjønnes metafysikk» – og videre til slektskapet med spillet og leken som grunnleggende kategori – så vi også at Arendt og Foucault er i stand til *reversere* dette omslaget fra *artes liberales* til *artes mechanicae* som vi har gått gjennom i denne avhandlingen. Arendt og Foucault er i stand til dette siden de lar oss formulere at utdanning igjen har det *skjønne*, og ikke det nyttige som siktemål.

Men her må det påpekes at når man setter opp *vita activa*/deltaker og *vita contemplativa*/tilskuer som dikotomier, så drives tenkningen og språket selv mot et ønske om å skape en syntese der spenningene er opphevet. Det er jo nettopp slik språket og tenkningen virker, nemlig å skulle forene og sette på begrep, og dermed homogenisere. Som vi har sett i kapittel 2, har slike forsøk på å formulere en sammenhengende teori om foreningen av visdom og veltalenhet blitt gjort før – eksemplifisert gjennom Cicero og Petrarca – og de har strandet (Seigel, 1968, s. 29 og s. 59). Vi har også sett at Arendts tenkning strandet i dette forsøket på å forene politisk handling og en tragisk bekreftelse av tingene som de er i sitt begrep om dømmekraft, siden hun med dette støter borti «den uløselige konflikten» (Arendt, 2012, s. 39) mellom *vita activa* og *vita contemplativa*. Og alle skriftlige forsøk på å sette opp en overgripende og koherent teori om foreningen av *vita activa* og *vita contemplativa* vil møte veggen på dette punktet, siden denne konflikten ikke kan hoppes bukk over.

Å fremheve det eksemplariske, slik vi har gjort, er dermed ikke å ville lage en «syntese» der konflikten forsvinner. Det eksemplariske er nettopp dette som er i stand til å *bli*

stående i denne konflikten. Det eksemplariske er nettopp både synlig, avgrenset og umiddelbart forståelig, samtidig som det er uutgrunnelig. Vi kan dermed si at eksempelet blir det som står mellom begrepenes og den delte kulturens verden – *doxa* – men samtidig rommer eller er i stand til å uttrykke det Bataille (1993) kaller *suverenitet*. Eksempler er med andre ord anskuelige og forståelige, samtidig som de bevarer heterogenitet.

Det prosjektet som derfor er satt i gang med denne avhandlingen – et prosjekt som startet med Skjervheims oppfatning av «pedagogikk som psychagogi», og som satte oss på sporet av et forsøk på å forene filosofi og retorikk i en formulering av høyere utdanning – vil derfor ikke komme lenger enn dette. Vi må derfor si oss fornøyde med å stå ved en konflikt som ikke kan løses, men som likevel må omfavnes eller aksepteres på et vis. Men hvis målet med den høyere utdanning er – slik Skjervheim (1973, s. 99) gjennom Hölderlin hevder – «ein tilstand av høgaste danning [...] der våre behov stemmer overeins med seg sjølv [...] gjennom organiseringa som vi sjøve er i stand til» – er sirkelen med dette sluttet.

Som vi har gjennomgått i denne avhandlingen, hviler den høyere utdanning på en utgrensing av pedagogikken. Vi har hevdet at pedagogikkens hovedfunksjon er å *innvie* i en verden. Den har barnets *avhengighet* som utgangspunkt, mens høyere utdanning har *uavhengigheten* som utgangspunkt. Den høyere utdannings mål blir med dette en tilstand av barnets umiddelbarhet *gjennom den voksnes refleksjon og bevissthet*. Den blir som fløytespilletts melodi, der *arche* og *telos* sammenfaller i en avrundet sirkel. Dratt til sin ytterste konsekvens, med Nietzsches tanke om alle tings evige gjenkomst, er dette en tanke som fører oss til et punkt hvor alt svimler. Som Huizinga (1993, s. 215) sier: «På dette punkt, hvor afgørelsen begynner at svæve, forsvinder følelsen af absolut alvor. I stedet for det gamle ord 'alt er forfængelig', melder sig en anden slutning, som forhåpentlig har en positiv klang: 'alt er leg'.» Danningens oppgave blir dermed den modenhet som kreves for å bære denne tanke. Danningens oppgave blir da som Nietzsche (2009, s. 87) sier: «En manns modenhet: Det vil si å gjenfinne, det alvor som man hadde som barn, mens man lekte.»

Koda – mot et utkast til en universitetsdidaktikk

*I 2006 ble verdens eldste vevsdyr, et kuskjell (*Arctica islandica*), funnet utenfor Island (NRK, 2013). Ved å telle årringene, foreta en karbondatering og underkaste skjellet en geokjemisk analyse kom forskerne frem til at skjellet var hele 507 år gammelt. Det fikk dermed navnet Ming, etter Ming-dynastiet, som regjerte da skjellet først ble dannet. Det eneste problemet var at for å fastslå alderen til skjellet, måtte forskerne åpne det, og da de åpnet det, drepte de det.*

Som vi har annonsert, er siktemålet med denne avhandlingen å være et utkast til en fremtidig universitetsdidaktikk som har spørsmålet om foreningen av visdom og veltalenhet som sin forutsetning. Den skal spille rollen som en propedeutikk eller et teoretisk rammeverk bestående av innsikter fra blant andre Skjervheim, Arendt og Foucault. Eksemplet med skjellet Ming over uttrykker på sett og vis den moderne tekniske vitenskapens virkemåte *par excellence*, slik vi har sett den bli kritisert i denne avhandling på bakgrunn av Arendt og Foucault. For å erkjenne må man *intervenere*, og når man intervenserer, ødelegger eller fordreier man objektet man står overfor. Vi har sett at Arendt (2012, s. 261–262), med utgangspunkt i Bohr, mener at vi i vitenskapen står ansikt til ansikt med oss selv og våre operasjoner.

På bakgrunn av det vi har sett, kan vi kanskje si at vitenskapen i dag har virkeliggjort den utopien Francis Bacon (refert i Hadot, 2006) drømmer om i *New Atlantis*. Her tegner han opp et *House of Solomon* der alle forfølger lokale og underordnede vitenskapelige problemer og ingen er i stand til å se forbindelsene mellom dem. Som faren i huset uttrykker det: «Målet med vår organisasjon er å få kunnskap om tingenes årsaker og hemmelige beveggrunner, og å utvide grensene for menneskehetens herredømme for å kunne virkeliggjøre alt som er mulig» (Bacon referert i Hadot, 2006, s. 121, min oversettelse).²⁹⁴

Som vi har sett, er imidlertid problemet, når vitenskapen fravriker naturen dens hemmeligheter og søker å «realisere alt som er mulig», at verden forstått som et meningsfullt og samlende hele forsvinner (kapittel 3). Videre slår denne økende makten over naturen tilbake på mennesket selv og blir til menneskelig avmakt (kapittel 6). Med dette står

²⁹⁴ «The goal of our Foundation is to know the causes and secret movements of things and to move back the borders of mankind's empire over things, with a view to realizing everything that is possible.»

mennesket ifølge Arendt i fare for å bli redusert til et biologisk naturvesen som ikke kjenner noe høyere mål enn å opprettholde livet. Og vi kan tilføye: Et vesen som ikke kan sette pris på noe uten å *fortære* det. Vi har sett at en slik eksistens ble i antikken ansett for å være en slavemessig eksistens.

Å være slave er imidlertid lett; alle kan være det. Å være fri, derimot, er en vanskelig kunst. Nettopp derfor var ikke bare utdanningen, men også selve samfunnskonstitusjonen for Aristoteles rettet mot dygden og fritiden (Depew, 2004, s. 165). Denne eksklusjonen av arbeidets og produksjonens sfære, som var så sentral i antikken gjennom dikotomien mellom frie og ufrie kunster, er også, som vi har sett, på mange måter videreført gjennom Arendts og Foucaults arbeider. Vi har sett at Arendt (2006, s. 215) griper for eksempel tilbake til Ciceros *cultura animi* når hun fastholder nødvendigheten av en omfattende dannelses for å kunne ta vare på en verden som har *skjønnheten* som målestokk («[...] a mind so trained and cultivated that it can be trusted to tend and take care of a world of appearances whose criterion is beauty»). Vi husker også at Cicero plasserte denne dannelsen i filosofien, siden det bare var filosofene som tilnærmet seg verdens fenomener som desinteresserte tilskuere, og siden filosofene dermed var den edleste gruppen av frie menn (*maxime ingenuum*) og bedrev de aller frieste (*liberalissimum*) bestrebelsler (Arendt, 2006, s. 215–216).

Vi har i denne avhandlingen skissert opp en didaktisk tradisjon som svarer på nødvendigheten av å tilnærme seg verden både som *tilskuer* og *deltaker*. Grunnen til dette er at den menneskelige verden ikke bare trenger handling, men også et ståsted hvor de grunnleggende spørsmål og de ytterste anliggender kan adresseres i sin totalitet. Vi så at i antikken ble denne nødvendigheten institusjonalisert gjennom et utdanningssystem som kroppsliggjorde konflikten mellom filosofiens posisjon «utenfor» og politikken posisjon «innenfor». Dermed ble ikke bare *theoria* (*βίος θεωρητικός/vita contemplativa*) og *praxis* (*βίος πολιτικός/vita activa*) henordnet til sine rettmessige plasser, men også *poiesis* (*τέχναι βίαναστοι/artes mechanicae*). Vi har også sett at en adekvat positivismekritikk ikke bare må adressere forholdet mellom *praxis* og *poiesis* – slik Skjervheim gjør – men også forholde seg til komplekset *theoria*, *praxis* og *poiesis*. Grunnen til dette er, som Habermas (1974) vektlegger, at positivismen er en *theoria* fremmedgjort for seg selv.

Grunnene til at vi har omtalt vår tradisjon som en «didaktisk tradisjon» og ikke en «pedagogisk», er, som vi har sett, flere. Vi har sett at den i stor grad var en høyere utdanning som hvilte på en mer grunnleggende oppdragelse, den taust aksepterte eller ikke eksplisitt adresserte eller problematiserte. Platon bygget videre på hva Aristofanes kaller «den gamle

utdanningen» (*ἡ ἀρχαία παιδεία*) (Lynch, 1972), og Cicero skiller mellom *institutio puerilis* og *politior humanitas*) (Gwynn, 1926, s. 82) (se kapittel 2). Det er derfor ikke innvielse av barn i en verden med utgangspunkt i barnets avhengighet som er det sentrale for den høyere utdanning, som i pedagogikken, men tvert imot en omgangsform som har symmetrien og jevnbyrdigheten som forutsetning, altså den voksnes *uavhengighet*. I denne henseende husker vi at Platon snakker om Akademiet som en «forening av venner» (*ἡ τὸν φίλον διατριβή*) og at universitetets akademiske frihet hviler på prinsippet om egalitet (Durkheim, 2006, s. 161). Videre har vi også sett at «pedagogikk» og «didaktikk» konstituerte hverandre gjensidig da de vokste frem i det 17. århundret (Knecht, 1984, s. 110) (Blankertz, 1982, s. 31). Vi har også sett at denne konstitusjonen har hatt som forutsetning at de pedagogiske og didaktiske problemstillinger *fjernes* fra vitenskapen som sådan, når pedagogikk og didaktikk utspaltes som *egne* vitensfelt. En sentral oppfatning for Humboldt og de tyske idealistene som grunnla det moderne universitet, var at vitenskapen *selv* var dannende (*Bildung durch Wissenschaft*) (Kristensen, 2007). Den tradisjonen vi har skissert opp, er derfor en tradisjon som ikke anser det didaktiske for å være noe eget eller ytre i forhold til fagkunnskap; det er vitenskapen *selv* som er «didaktisk».

Det er på bakgrunn av alt dette vi søker å kritisere og videreføre sentrale momenter fra Skjervheims tenkning *som en universitetsdidaktikk*. I denne henseende ligger det i selve begrepets etymologi at didaktikk ligger nært opptil den *cultura animi* Arendt (2006, s. 215) beskriver. Didaktikk, fra gresk *δειξις*, der verbroten er *δείκνυμι* – «å vise eller peke på», lærer oss nemlig at analogt med at skjønnetens vesen nettopp er å fremtre, så er i didaktikken *qua didaktikk* selve *fremvisningen* det sentrale. Å vise innebærer å *la* tingene fremtre, ikke å intervenere for å oppnå bestemte resultater eller legge objektene på en prokrustesseng. Vi kan derfor slutte oss til oppfatningen fra Klaus Prange, at didaktikkens urgestus er å *peke* på noe (Graf, 2013, s. 283). Vi kan utfylle dette og si at pekingen har som forutsetning at fenomenet selv er nærværende og kan snakke for seg selv. Wilhelm Bütke (1963) ligger tett opptil vår oppfatning her, når han hevder at didaktikken og fenomenologien har tette strukturlikheter ved at de begge tar utgangspunkt i hva Heidegger betegner som «[d]as, was sich zeigt, so wie es sich von ihm selbst her zeigt, von ihm selbst sehen lassen» (Heidegger referert i Bütke, 1963).

Det finnes derfor både likheter og forskjeller mellom universitetsdidaktikk, slik det blir forsøkt tegnet opp i denne avhandlingen, og hva vi kan kalle den tyske didaktiske tradisjon. Den tyske didaktikken – representert ved skikkelser som Spranger, Flitner, Litt,

Klafki, Roth, Derbolav og Wagenschein m.fl., ofte kalt «kulturtheoretische Didaktik», som i stor grad er sammenfallende med «geisteswissenschaftliche Pädagogik» (Westbury, Hopman og Riquarts, 1999), griper også tilbake til den greske *paideia*-tradisjonen, den romerske *artes liberales* og den tyske idealisme (Klafki, 2001, s. 27–31). Den tyske didaktiske tradisjon anser dannelse (*Bildung*) som et grunnleggende begrep som didaktikken hviler på (Westbury, Hopman og Riquarts, 1999). Vi kan kanskje si at den tyske didaktikken er en undervisningsteori, dannelsesteori og institusjonsteori på én og samme tid. Dannelse er derfor ikke bare et slags frittsvevende begrep, men et fenomen som må institusjonaliseres, forvaltes av en profesjon (læreren eller lektoren) og videreformidles i en tradisjon.

I likhet med våre holdepunkter anser også den tyske tradisjon didaktikk for å være mer enn en snever undervisningsteori, ved å være en form for kulturkritikk der didaktikkens problemer ikke atskiller seg fra kulturens eller sivilisasjonens problemer som sådan. Det sentrale i for eksempel Wagenscheins didaktikk er nettopp at didaktikk sammenfaller med sivilisasjonskritikk. Som Siewerth (1963, s. 120) uttrykker det:

So hat auch Wagenscheins didaktische Kritik tiefe Wurzeln, die mit dem augenblicklichen didaktischen Elend der höheren Schule erst in zweiter Linie etwas zu tun haben. Die [...] 'Not' ist in Wahrheit [...] die Schicksalsmacht des technisch produzierten, *ziel und besinnungslosen Gesellschaftsprozesses*, der als 'Existenzgrundlage' wie als 'Existenzform' eine gewalttätige Nötigung an Herz und Geist der heutigen Menschen ausübt.

Wagenschein ser dermed didaktikkens oppgave som mer grunnleggende enn bare å være en reform av skolevesenet. Den retter seg mot en dypere problematikk som omhandler den fremmedgjøring som den stadig fremvoksende tekniske sivilisasjon fører med seg. Og videre er det nettopp i lys av denne fremmedgjøringsproblematikken at den tyske tradisjonen fastholder viktigheten av *det eksemplariske prinsipp*. Det er derfor i verdsettelsen av eksemplaritet at Derbolav (1957) anser antikken som et forbilde, nettopp fordi «det didaktiske» i den greske kultur ikke er blitt atskilt fra kulturen for øvrig, slik det er blitt hos oss. Som Derbolav (1957, s. 16) skriver: «Dichtwerke sind ihrer Natur nach die idealen 'Bildungsgüter'. In der Dichtung – so sagten wir – werden grosse Exempla, wird exemplarisches Menschentums transparent und gibt sich zugleich verpflichtend zur 'Nachfolge' auf: das ist ihr tiefer Bildungssinn.» Det er derfor som vi ser en rekke kontaktpunkter mellom denne avhandlingen og den tyske didaktiske tradisjon.

Men til tross for dette, trekker imidlertid triaden vår av Skjervheim, Arendt og Foucault i en annen retning enn det den tyske didaktiske tradisjon gjør. Det som skiller denne

avhandlingens fundament fra den tyske didaktiske tradisjon, er flere ting. For det første anser de fleste representanter for den tyske didaktiske tradisjon det eksemplariske prinsipp for å være et *faginternt* prinsipp. Både Heimpel og Wagenschein tenker seg det eksemplariske *innenfor* fagene sine, henholdsvis historie og naturfag (Negt, 1981, s. 43).²⁹⁵ Når Wagenschein (1956) snakker om totalitet, mener han bare *innenfor* faget sitt fysikk. Den tyske didaktiske tradisjon anser seg videre som «åndsvitenskapelig pedagogikk» (*geisteswissenschaftliche Pädagogik*), og har Dilthey som sin forfader (Matthes, 2011, s. 32–33). Den springer med andre ord ut av en natur–kultur-dikotomi som denne avhandlingen ser det som helt avgjørende å overskride. Den tyske didaktiske tradisjon skiller videre ikke skarpt mellom lavere og høyere utdanning (Derbolav er et unntak her).²⁹⁶ For Klafki er for eksempel didaktikkens primære utfoldelsesarena skolen som institusjon (Birkeland, 2010). Klafki poengterer videre at hans didaktiske analyse gjelder alle undervisningsnivåer og alle institusjoner (Graf & Skovmand, 2004). Endelig er det kanskje aller mest sentrale utgangspunktet vårt – høyere utdanning som en konflikt mellom politikk (*vita activa*) og filosofi (*vita contemplativa*) – et utgangspunkt som er fjernt for den tyske didaktiske tradisjon.

Utgangspunktet vårt når vi søker å gi et utkast til en universitetsdidaktikk på bakgrunn av denne avhandlingen som et teoretisk fundament, er derfor som vi har gjennomgått, de universitetsdidaktiske implikasjonene av Skjervheims tenkning som vi vil bygge videre på. Som vi har sett var disse a) at universitetet blir en metainstitusjon eller en forbildelig institusjon for resten av samfunnet, b) at *psychagogi* knytter seg til en livsførelse, c) at forskning og undervisning sammenfaller, og d) at dannelse henger sammen med en totalitetsproblematikk der sannhet ikke er å finne i delmomenter, men i «utfoldinga av det heile», som Skjervheim formulerer det (Skjervheim, 1992, s. 95). Siden dette som nevnt er et

²⁹⁵ Se videre Negt (1981, s. 43) for en kritikk av bl.a. Wagenscheins oppfatning av det eksemplariske prinsipp på dette punkt.

²⁹⁶ For Derbolav er situeringen og institusjonalisering av spørsmålet om det eksemplariske prinsipp viktig. Derbolav vil derfor henordne det eksemplariske prinsipp til den høyere utdanning: «Das Prinzip des Exemplarischen kann nicht ausreichend geklärt werden, wenn nicht mitbedacht wird, in welcher Schulform es als didaktisches Prinzip Bildungshilfe leisten soll. Die Diskussion über das Exemplarischen begann [...] im Raum der höheren Schule, noch genauer: innerhalb der Versuche, ihr die nicht mehr bewältigte Funktion der Wissenschaftspropädeutik in einer neuen Form zurückzugeben» (Derbolav referert i Gerner, 1963, s. xix).

utkast, får disse linjene kanskje et noe skisseaktig preg. Videre risikerer vi å ende opp med flere spørsmål enn svar.

1) Universitetet som en forbilledlig institusjon eller en metainstitusjon

Vi husker fra kapittel 1 at Skjervheim (1992) anså universitetet for å være både en institusjon *innenfor* samfunnet og samtidig en «sentral» eller «metainstitusjon» som evner å ta opp og imøtegå alle slags oppfatninger. På denne måten blir den akademiske friheten et helt nødvendig organisasjonsprinsipp ved å fungere som «ein garanti-instans for den generelle åndsfridommen i eit samfunn» (Skjervheim, 1992, s. 253). Som Sørbø (2002, s. 294) sier det: «[...] [Skjervheim] trudde på verdiane i det humboldske universitetet, som ikkje berre skulle levera god utdanning, men også fungera som modell for samfunnslivet.» Skjervheim har her, som vi har vært inne på tidligere, en viktig kritikk av det synet på universitetet som råder i nyliberalismens tidsalder, der universitetet slett ikke er noen forbilledlig institusjon, men tvert imot en *reaktiv* service-institusjon som skal respondere på signaler fra samfunnet (Vabø & Høstaker, 2005) (Maassen, 2017) (Tjeldvoll, 1997), der også kunnskapen selv anses som en vare i den såkalte *akademiske kapitalisme* (Slaughter, 2004) (Kjeldstadli, 2010).

Skjervheims bestemmelse av universitetet er rent formal. Vi kan også si at på mange måter er universitetet for Skjervheim en slags kroppsliggjøring av hans syn på dialektikk, ved at universitetet *institusjonaliserer* det synet Skjervheim har på treleddede relasjoner, totalitet og *die geltungstheoretische Differenz*. Men dette gjør at den kritikken vi har rettet mot Skjervheims formale dannelsesbegrep på bakgrunn av Arendt og Foucault, også slår inn i betraktningen av universitetet som institusjon. Vi husker at denne kritikken besto i at Skjervheim verken skiller mellom filosofi (*vita contemplativa*) og politikk (*vita activa*) som forskjellige gyldighetsområder (se kapittel 6) eller mellom filosofi/politikk og pedagogikk (se kapittel 5). Kritikken vår av det praktiske mistak får med andre ord *konsekvenser for hvilket syn på universitetet kritikken medfører*.

Vi må derfor spørre hvordan universitetet kan *huse* den konflikten mellom *vita activa* og *vita contemplativa* som blir reaktualisert gjennom Arendts og Foucaults rehabiliteringer av disse livsførlene. Vi husker nemlig at *vita activas* dømmekraft for Arendt på ingen måte er en slags «andre evne» som enkeltindividet kan trene opp i det private rom. Dømmekraften krever en etablert praksis og et fellesskap (*sensus communis*) som kan holde den oppe i et institusjonalisert rammeverk, slik også antikkens *polis* var institusjonaliseringen av et

fremtredelsesrom som garanterte at storartede handlinger ble husket og imitert. Vi husker også at for Foucault var den filosofiske livsførsel knyttet til et *eksempel*, forstått som et verk og en praksis som kjennetegnes først og fremst av sin synlighet i verden. På bakgrunn av dette kan vi derfor søke å *refortolke* Skjervheims syn på universitetet som én institusjon blant de andre og en metainstitusjon på samme tid. Vi skal spørre om det er mulig å betrakte universitetet som en en *parrhesiastisk* eller sannhetssigende institusjon som nettopp rommer *vita activa* og *vita contemplativa* som forskjellige gyldighetsområder, slik vi har sett dem bli formulert av henholdsvis Arendt og Foucault.

Å bruke Skjervheim til å sammenholde Arendt og Foucault, og på denne måten få dem til å *utfylle* hverandre, vil dermed kanskje kunne gripe tilbake til det vi har prøvd å vise har vært en underliggende struktur ved høyere utdanning slik den er arvet fra *enkyklios paideia*, fra konflikten mellom Isokrates og Platon og *artes liberales*' todeling mellom *trivium* og *quadrivium*. Dette er som vi har hevdet, å forsøke å formulere foreningen av visdom og veltalenhet. Dette vil innebære å betrakte universitetet både som en tidsmessig og utidsmessig institusjon, og som er posisjonert både innenfor og utenfor samfunnet på samme tid. Denne institusjonaliseringen vil dermed være i stand til å møte Foucaults (2010, s. 288) utfordring: «It is essential for all philosophy to be able to tell the truth in relation to politics, it is important for all political practice to be in a permanent relationship with this truth-telling.» Eller vi kan si, med Arendts begreper, at universitetets mest essensielle funksjon blir den paradoksale oppgaven å forfølge sannhetens anti-politiske natur og *samtidig* ta vare på en verden som har *skjønnheten* som målestokk.

En universitetsdidaktikk som fastholder – slik Skjervheim gjør – at universitetet *både* er én institusjon blant andre og en sentral- eller metainstitusjon, og videre at universitetet bygger på en konflikt mellom Arendts *vita activa* og Foucaults *vita contemplativa*, vil dermed forsøke å tenke seg universitetet som a) *en eksemplarisk retorisk offentlighet* og b) *et sete for kontemplativ vitenskap*.

Universitetet som en eksemplarisk retorisk offentlighet

Vi husker at Arendt ikke først og fremst anser offentligheten for å være et sted for deliberativ og konsensussøkende praksis, men mer en scene hvor retorisk kappestrid, *agon*, utspiller seg. Vi har sett at politisk dømmekraft ikke er vesensmessig forskjellig fra verdsettelsen av kunst,

siden politikkenes fenomener utspiller seg i *doxas* sfære og bedømmes etter deres skjønnhet. Eric Gorham (2000) har forsøkt å utlede hvilke konsekvenser Arendts syn på politikk og offentlighet får for praksiser i høyere utdanning. I denne henseende foreslår han at universitetet kan være en forbilledlig scene for politisk handling. Gorham (2000, s. 107) kaller dette «the university as a theater of politics». Gorham forstår selve *universitetsrommet* som eksemplarisk. Som Gorham (2000, s. 94) skriver: «The spaces of appearance at the university themselves serve as exemplars through which citizens can make valid judgements [...]» Dette er en interessant tanke som ville vært fruktbar å utvikle videre med tanke på en fremtidig universitetsdidaktikk. Gorhams oppfatninger har imidlertid noen begrensninger vi må imøtegå. Denne oppgaven for universitetet er for eksempel forbeholdt de politiske vitenskaper (*political science*). Det virker ikke som om Gorham forestiller seg at dette kan gjelde universitetet som en samlet institusjon. Videre vektlegger ikke Gorham offentligheten som et sted for retorikk og agon, som jo er noe av det mest unike og interessante ved Arendts posisjon. Hva ville blitt konsekvensene av å anlegge dette agonistiske perspektivet på universitetet som en helhet?

En universitetsdidaktikk som vil videreutvikle denne tanken fra Gorham (2000) ved å forsøke å forstå universitetet som en eksemplarisk retorisk offentlighet, vil dermed kanskje på mange måter vende tilbake til det som ifølge Ong (1989) er akademias opprinnelige agonistiske fundament. Ifølge Ong (1989) er middelalderuniversitetet kjennetegnet av det syn som går ut på at det er nettopp gjennom *striden* kunnskap blir født. Ong (1989) angir flere grunner til dette synet. For det første var universitetet i middelalderen først og fremst en *mundlig* institusjon. Det er en nær forbindelse mellom muntlighet og agonistikk, siden det agonistiske element blir en form for mnemoteknikk (Ong, 1989, s. 123).²⁹⁷ Den viktigste grunnen er imidlertid at universitetet som offentlighet fremdeles hadde sterke islett av *lek*, der den akademiske søken etter kunnskap ikke ble forstått som en indre sjelelig prosess, men et ytre teater med synlige roller og en synlig dramaturgi. Som Ong (1989, s. 123) skriver: «Young men at Harvard College in the seventeenth century [...] learned subjects largely by fighting over them.» Men disse posisjonene var ikke knyttet til en form for personlig

²⁹⁷ «Oral modes of storing and retrieving knowledge have much in common in all cultures. They are formulaic in design and, particularly in public life, tend to be agonistic in operation.» (Ong, 1989, s. 123) Og som Ong (1989, s. 123) hevder videre: «An oral culture does not put its knowledge into mnemonic patterns: it thinks its thoughts in mnemonic patterns.»

overbevisning eller hva stridsmennene innerst inne «trodde på». Man fikk *utdelt* teser man skulle angripe eller forsvare, akkurat som man får utdelt roller i skuespill (Ong, 1989, s. 123).

Også Huizinga (1993, s. 120) fastholder dette synet på den akademiske kunnskapens agonale karakter når han skriver: «Det står fast, at den kundskabssøkende fra de ældste tider og indtil de senere sofister og retorer optræder som en stridsmand.» Grunnen til dette er, ifølge Huizinga (1993, s. 119), at både den filosofiske og den vitenskapelige kunnskap har sitt opphav i gåteleken. Som han skriver videre: «Gradvise overgange forbinder den hellige gådekamp om tingenes oprindelse med kappestriden i spidsfindige spørgsmål, der har ære, liv eller formue som indsats [...]» (Huizinga, 1993, s. 119). Siden leken eller spillet er aller mest pregnant uttrykt ved at «det står noe på spill» (Huizinga, 1993, s. 57), vil det alltid være utsikter til tap eller seier i spillet.

På bakgrunn av dette kan vi kanskje hevde at *motet* blir både politikken og akademias kardinaldyd. Dette er ikke bare i tråd med Arendts (2012) oppfatninger, men er også noe som griper tilbake til hva McGushin (2007, s. 7) betegner som den opprinnelige og politiske betydningen av *parrhesia* hos Foucault: «One speaks one's mind in a situation where the stakes are high. The speaker must have the courage to accept the consequences of speaking and the listener must have the courage to hear the truth, which is painful.» Dermed ser vi at ære, mot, rivalisering og konflikt ikke er forstyrrende elementer i den akademiske kunnskapssøken man kan legge bak seg i et forsøk på å realisere et ideelt kommunikasjonsfellesskap av abstrakte og kroppsløse argumenter. Det er *selve den akademiske kunnskapens virkemåte*.

I denne henseende er det interessant å se hvordan Durkheim (2006, s. 211) beskriver beveggrunnene for Petrarca's imponerende intellektuelle virksomhet:

It is a thirst for glory which has driven him out of the family nest and prompted him to seek success in a literary career. ('implumem tepido praeceps me gloria nido expulit et coelo jussit volitare remoto') [...] And after he has been crowned the prince of poets he glories in his fame: ('est mihi fama immortalis honos et gloria sueta laborum').

Petrarca fastholdt også som et universitetsdidaktisk prinsipp at studenter motiveres av ære og rivalisering.

Dette agonistiske trekket ved *akademia* har imidlertid ifølge Ong (1989) forfalt parallelt med at vårt syn på offentligheten har endret seg. Vi legger nå i større grad vekt på at det *indre* sjelslivet på ulike måter skal komme til uttrykk, og dermed blir ikke den ytre strid et

mål i seg selv lenger.²⁹⁸ Likevel kan ikke academia forlate dette agonistiske prinsipp helt, ifølge Ong (1989, s. 140):

The agonistic structures of academia suggests that in educational history beneath changes in teaching methods and curricula and classroom populations, and even beneath articulate theories of educators concerning the nature of education and the mind, deeper forces move, registering a long, cultural and psychic history that rests on an ancient genetic heritage. *Agonia* lies at the heart of the evolution of consciousness, not merely in academia but throughout life.

En universitetsdidaktikk som fastholder universitetsrommet som en eksemplarisk retorisk offentlighet, vil derfor vektlegge dette agonistiske elementet som et likhetstrekk academia nødvendigvis må ha med *vita activa* og den politiske verden. Som vi har vært inne på, er *vita activa* en virkelighet innenfor *doxa* og *sensus communis* som vektlegger *fronesis* eller veltalenhet (*eloquentia*). Målestokken for dette blir derfor den forbindelsen mellom talerens *doxa* og kulturens *doxa* som etableres når taleren imiterer (*mimesis*) tradisjonen. Men vi må ikke glemme Quintilians (referert i Seigel, 1968, s. 50) poeng i den retoriske utdanning, nemlig at forholdet en har til sine forbilder i tradisjonen, dypest sett er agonistisk (se kapittel 6). Dette innebærer, som vi har sett, at man ikke først og fremst skal forstå eller fortolke sine forbilder, man skal forstå dem for å egge til kappestrid og om mulig å overgå dem.

I et slikt «retorisk historiesyn» – om vi kan bruke slike termer – forstår man ikke historien som en enhetlig og suksessiv prosess, men et aggregat av eksempler som veileder oss og motiverer til handling. Denne avhandlingen er selv et eksempel på en slik agonistisk hermeneutikk ved å være *både* en interpretasjon – og på mange måter en hyllest til Skjervheim – og et fadermord på samme tid. Den søker på mange måter å virkeliggjøre Nietzsches (1967–1977, Bd. 4, s. 101) ord: «Man takker sin mester dårlig ved alltid å forbli elev» («Man vergilt einem Lehrer schlecht, wenn man immer nur der Schüler bleibt») (min oversettelse).

Det er derfor interessant å spørre hva det ville ha forandret å anlegge dette agonistiske perspektivet på universitetet som en forbilledlig offentlighet. Ville academia, som en slik forbilledlig *vita activa*, kunne bevare dømmekraften og *sensus communis* og samtidig være

²⁹⁸ Som også Ong (1989, s. 202) sier det: «With the inward turn of consciousness manifested in narrative, in scholarly work, and in the explicit attention to the person – the human interior – as person, the place of contest in the human lifeworld would be expected to shift.»

kulturfornyende? Dette reiser også spørsmål om hvordan agonistikken forholder seg til de *deliberative* aspektene ved den akademiske virksomhet.

Men vi har også innvendt at *praxis* og *vita activa* ikke står på egne bein. Det kreves også en forbindelse til *theoria* eller *vita contemplativa*, siden den politiske sfære ifølge Arendt har innsett at den trenger institusjoner som står *utenfor* maktkampen. Dette leder oss til et annet aspekt ved en universitetsdidaktikk som søker en forening av visdom og veltalenhet. Hvordan vil et utkast som søker en forståelse av hva kontemplativ vitenskap eller vitenskap som *theoria* innebærer, se ut?

Universitetet som sete for kontemplativ vitenskap

Vi har i denne avhandlingen sett at et sentralt aspekt av *theoria* eller kontemplasjon som livsførsel (*vita contemplativa*), var en rekke øvelser der man trener på å se verden som en *tilskuer* fra et guddommelig perspektiv. *Theoria* retter seg derfor ikke mot enkelting, men mot væren som sådan eller mot verden som totalitet. På bakgrunn av dette kan vi kanskje hevde at akademisk frihet er en forutsetning for den problematikken rundt *theoria*, *praxis* og *poiesis* vi har berørt gjennom avhandlingen. Akademisk frihet blir et nødvendig organisasjonsprinsipp for å kunne problematisere samfunnet som totalitet, nettopp ved at den kan gi et perspektiv som står *utenfor doxa* og *sensus communis*. Universitetet er, som Skjervheim (1992, s. 253) sier, «ein metainstitusjon der *alle moglege* slags oppfatningar vert kontinuerleg over- og etterprøvde» (min uthevelse), uansett hvor bisarre og i strid med folk flest sine oppfatninger de er. Denne delen av universitetets virksomhet retter seg mot sannhetens anti-politiske natur og den karakter av språkløs og heterogen hendelse sannheten har. Vi har vært inne på og utdypet denne heterogeniteten som det essensielle ved den filosofiske virksomhet (se spesielt kapittel 6), og skal ikke gjenta disse poengene her.

Vi har hovedsakelig referert til eksempler fra antikken, skolastikken eller den tyske idealisme for å gi belegg for en kontemplativ forståelse av vitenskapen. Det er imidlertid interessant å se at det finnes belegg for at dette trekket ved vitenskap også er å finne i fremveksten av den moderne vitenskap. Vi har allerede sett at det på mange måter er strukturlikheter mellom den antikke øvelsen å se verden fra et opphøyd perspektiv, og de tankene som ligger til grunn for moderne naturvitenskap. Som Arendt (2006, s. 267) har påpekt, forestilte Kopernikus seg at han sto og hadde utsyn fra solen, og Einstein tenkte seg

en observatør som kunne helt fritt bevege seg i rommet (se kapittel 3). Det de hadde felles, var nettopp, ifølge Arendt (2006, s. 268), «the interconnected formidable power of abstraction and imagination [...]». Arthur Koestler (1966) har studert hvilke kognitive prosesser som ligger bak vitenskapelige gjennombrudd. Han hevder at slike oppdagelser krever nettopp en evne til å gi en enhetlig beskrivelse av verden som en totalitet. Det interessante er at denne oppdagelsesprosessen er lik eller identisk med det fenomenet vi i denne avhandling har kalt «kontemplasjon» eller *theoria*. Ifølge Koestler (1966) var nemlig et fellestrekk ved mennesker som Pasteur, Maxwell, Einstein, Kepler, Ampère, Helmholtz og Gauss at de hadde kjempet med sine vitenskapelige problemer, de hadde lidd nederlag og støtt på aporier, men så, etter en periode med passivitet, opplevde de et gjennombrudd som en plutselig hendelse eller illuminasjon som rystet dem i selve deres vesen (Koestler, 1966). Ifølge Koestler er Lloyd Morgans oppskrift for god vitenskap: «Saturate yourself through and through with your subject . . . and wait» (Morgan referert i Koestler, 1966, s. 145). Det disse menneskene ventet på, var å motta en slags *visjon*. Denne visjonen avhenger nettopp ifølge Koestler av en evne til å overskride kortsiktig nyttetenkning som søker å betvinge fenomener *utenfra*, og heller søke å forstå fenomenene *innenfra*, eller å la fenomenene komme til uttrykk med deres egne ord, så å si.

Det er ifølge Koestler en nær sammenheng mellom denne sanne vitenskapelige betraktningmåten og en estetisk betraktningmåte, ved at de begge på sett og vis betrakter et objekt og verden *sub specie aeternitatis*. Ifølge Wittgenstein (1961, 83e) er nettopp kunstverket objektet sett *sub specie aeternitatis*.²⁹⁹ Vi kan si at det krever en evne til å se hele verden til stede i en enkelt del av den, eller *mundus in gutta* («verden i en dråpe»). Som Koestler (1966, s. 365) skriver om Laplaces prosjekt: «Laplace regarded it as the ultimate aim of science to demonstrate from a single grain of sand the 'mechanics of the whole universe'.» Ifølge Koestler (1966, s. s. 358 og s. 258) følger vitenskapsmannens bedrifter også en narrativ struktur, der hans brytekamp med vitenskapens problemer har tydelige strukturlikheter med mytiske fortellinger og religiøse riter som omhandler heltens krise og undergang i de mørke og oseaniske kreftene han både tiltrekkes av, og søker å overvinne i sin undring. Som Koestler (1966, s. 358 og s. 258) skriver om vitenskapsmannen som en slags tragisk helt:

²⁹⁹ «The work of art is the object seen *sub specie aeternitatis*; and the good life is the world seen *sub specie aeternitatis*. This is the connection between art and ethics» (Wittgenstein, 1961, 83e).

He embraces on the Night Journey, is suddenly transferred to the Tragic Plane – from which he emerges purified, enriched by new insight, regenerated on a higher level of integration. [...] This oceanic feeling of wonder is the common source of religious mysticism, of pure science and art for art's sake; it is their common denominator and emotional bond.

Vi ser her sterke likheter mellom disse vitenskapelige gjennombruddene og den filosofiske ekstase vi har vært inne på (kapittel 6). Den avslører, som Arendt (2012, s. 39) hevder, at det sentrale budskapet til Platons hulelignelse er at å filosofere er å dø, siden å dø innebærer «å opphøre å være blant mennesker». Vi kan kanskje si at dette heterogene elementet er noe som både *konstituerer* den kulturelle og politiske verden og *ødelegger* den på samme tid. Og som Foucaults (2005) beskrivelser av *sapientia* og sannhetens karakter av *spiritualité* viser oss, er denne sannheten man søker å oppnå, noe mer enn faktakorrespondanse eller riktighet. Den er knyttet til frelse (*soteria*) (Foucault, 2005, s. 180). Eller som Wittgenstein (referert i Clack, 1999, s. 38) sier: en følelse av å være «fullstendig trygg» (se kapittel 6).

Dette reiser noen spørsmål som er vanskelige å svare på: Hvordan påvirker et slikt syn på den vitenskapelige virksomhet rammevilkårene til akademiske institusjoner? Hvordan påvirker det de akademiske aktiviteter? Er dette kontemplative perspektivet uforenlig med et nytteperspektiv på vitenskapen? Vil et slikt syn på vitenskapelig virksomhet føre til noe man kan kalle «visdom»?

Et kontemplativt syn på vitenskap innebærer som vi har sett, at man må gjøre visse anstrengelser eller øvelser for å kunne *omvende* seg til sannheten. Vi er dermed over på den andre universitetsdidaktiske implikasjonen av Skjervheims tenkning, nemlig at vitenskap og filosofi, som dialektiske, er knyttet til en livsførsel eller en *psychagogi*.

2) *Psychagogi* som knyttet til livsførsel

Vi har sett i denne avhandlingen at dialektikk for Skjervheim (1973) er å reflektere sitt eget ståsted inn i begrunnelsessammenhengen, siden man må gjøre rede for «refleksjonsproblematikken» og kravet om selvrefererende konsistens. For didaktikkens vedkommende blir denne kjensgjerningen til et krav om å unngå undervisning som er *intentio obliqua*, eller som Skjervheim (2002, s. 213) sier: «[...] Eit liv der ein ikkje sjølv let seg konfrontera med problema. Ein stiller dei ikkje eller har dei ståande opne. Ein berre snakkar om dei. Ein siterer svara.» Undervisningen bør snarere være i *intentio recta*. Eller som Skjervheim (2002, s. 213) sier videre: «[...] den direkte holdninga til det som er viktig».

Vi har nevnt at Skjervheims skille mellom *intentio recta* og *intentio obliqua* er undervisningsprinsipper og eksistensielle prinsipper på samme tid. Dette har to konsekvenser for universitetsdidaktikken: Den ene er at ens konkrete eksistens og livsførsel også må reflekteres inn i den filosofiske og vitenskapelige problematikken, slik at vitenskapen og filosofien forstås som *psychagogi*. Den andre er at didaktikkens problemer og filosofiens og vitenskapens problemer dypest sett blir de samme: De didaktiske aspekter ved filosofi og vitenskap blir ikke noe *ytre* i forhold til fagkunnskapen selv.

Som vi har sett i denne avhandlingen, er dette to sentrale aspekter i det temaet i vår utdanningshistorie vi har skissert opp i kapittel 2, og som vi søker å knytte Skjervheim til. Men vi har også, på bakgrunn av Arendt og Foucault, kritisert Skjervheim for å ha et formalt dannelsesbegrep (kapittel 5 og 6). Vi vil derfor foreslå at dannelsesbegrepet får en *innholdsdimensjon* ved å knytte Skjervheims tenkning til en *eksemplarisk undervisning*.

Etter gjennomgangene våre av henholdsvis Arendt og Foucault har vi kommet frem til at nettopp *eksemplet* er i stand til å mediere mellom *vita activa* og *vita contemplativa*, uten å gjøre vold på dem som forskjellige gyldighetsområder. Vi husker at dette var fordi eksemplet uttrykker det uutgrunnelige, og samtidig er en anskuelig størrelse innenfor den menneskelige endelighet og tidslighet. Men vi kan også si at eksemplarisk undervisning er i tråd med det Skjervheim skriver selv, uavhengig av bidragene fra Arendt og Foucault. Ja, vi kan kanskje til og med dra det så langt som å si at denne avhandlingen som sådan på sett og vis er en utforskning av det teoretiske grunnlaget for eksemplarisk undervisning.

Vi har også sett at nettopp den eksemplariske undervisning er et sentralt trekk ved den historiske fremstilling vi har skissert opp og vil sette Skjervheim, Arendt og Foucault i forbindelse med (se kapittel 2). Klafki (2001, s. 165) nevnte at forbilledlige og overleverte eksempler var selve utvelgelseskriteriet for *enkyklios paideia* og Ciceros *studia humaniora*, og vi har også sett at i litteratursjangeren som Martianus av Capellas *De nuptiis Philologiae et Mercurii* (*On the Marriage of Philology and Mercury*) skriver seg inn i, er nettopp fagene personifiserte. For Klafki er nettopp formålet med den eksemplariske undervisning å foreta hva Roth (referert i Klafki, 2001, s. 169) kaller en «forvandling af døde kendsgerninger tilbage til levende handlinger, som de er udsprunget af: genstande tilbage til opfindelser og opdagelser, planer til bekymringer, traktater til beslutninger, løsninger til opgaver [...]». Når

Klafki (1983) skal bestemme hva som egner seg som eksemplarsk undervisning, bestemmer han dette *negativt*, ved å utelukke alt som simpelthen blir til et «forråd» for edukanden.³⁰⁰ Med dette skriver siktemålet til den eksemplarske undervisning seg inn i en fremmedgjøringsproblematikk, der man vil forhindre at edukanden husker pensum på en mekanisk og ytre måte uten å forstå forbindelsen til livsverdenen. Wagenschein (1999, s. 7) kaller en slik måte å lære på for et «virkelighetstap» (*Wirklichkeitsverluste*). Vi har i denne avhandlingen sett hvilken dypere problematikk et slikt «virkelighetstap» skriver seg inn i. For Arendt er den moderne tekniske vitenskaps virkemåte at den fjerner seg fra språket og fra den menneskelige livsverden. Med dette oppstår det en kløft mellom vitenskapens fagverden og den menneskelige dagligverden, en kløft som i stor grad har politiske konsekvenser ved at sfæren for de mellommenneskelige anliggender underlegges teknisk kontroll.

Vi nevnte i innledningen av avhandlingen at når Pytagoras kvantifiserte og matematiserte den menneskelige erfaring, så innebar ikke dette en reduksjon, men en forsterkning av den menneskelige livsverden (Koestler, 1959). Eksemplarsk undervisning sikter dermed mot å ville ta utgangspunkt i Bohrs (referert i Arendt, 2006, s. 261) ord om at vitenskapens opprinnelige misjon var å «forsterke og å skape orden i den menneskelige erfaring» (to augment and order human experiences), og ikke søke de årsaker man forestiller seg ligger *bak* verden.

Når vitenskapens modellvirkelighet oppfattes som mer fundamental enn livsverdenen, blir fagverdenen ifølge Hellesnes (1992, s. 82) *absolutert*. Denne absoluteringen kan gi opphav til en verdensanskuelse, *scientisme*, bestående av abstrakte entiteter som ser ut til å leve sitt eget liv. Som Hellesnes (1992, s. 84) skriver: «Den abstrakte subjektiviteten har opphavet sitt i den konkrete, eksisterende subjektiviteten. Å sjå dette tilhøvet omvend heiter *scientisme*. [...] Absolutering av fagverda er samstundes tildekking av daglegverda. Når daglegverda er tildekt for oss, vert *praksis* blind, for praksis er alltid konkret og daglegverdsleg» (Hellesnes, 1992, s. 82). Absolutering betyr jo at man opphøyer noe og gir det en forrang, men også at man *kutter* forbindelsen (det absolutte er jo nettopp «det forbindelsesløse», Harper, 2017e).

³⁰⁰ For å utfylle litt er det som skal utelukkes for Klafki (1983, s. 62–63) «[a]lt som er et 'forråd' for en fremtid som det unge mennesket ikke allerede i sin nåtid er i stand til å erfare som *sin* fremtid, eller alt som kun er overlevert fortid, som ikke kan innføres til hans virkelighet som utgangspunkt for levende spørsmål».

Hellesnes kommer her tett på Merleau-Ponty (2007), som sammenligner den vitenskapelige og den hverdagslige erfaring med kartet og terrenget. Merleau-Ponty (2007, s. x) gjør oss oppmerksom på at det er nettopp fordi vi allerede har vært kroppslig til stede i et landskap av skog, gress og elver, at vi i det hele tatt er i stand til å forstå et geografisk kart, der dette er redusert til abstrakte symboler. Scientismens misforståelse er dermed at man feilaktig oppfatter kartet som mer opprinnelig enn terrenget. I likhet med Arendt (2012) har absoluteringen av fagverdenen også *politiske* konsekvenser for Hellesnes (1992, s. 83): «Misser vi daglegspråkets kategoriar, misser vi dei *politiske* kategoriane. Politikken er essensielt knytt til daglegverda. Politisk verksemd er alltid konkret. Politisk medvit vil seie ein *sjåande*, fornuftsstyrd, praksis.» Men Hellesnes vil dermed ikke fastholde dagligverdenens selvtilstrekkelighet eller umiddelbare forrang over fagverdenen. Man kan nemlig også absolutere dagligverden, eller hva han kaller «den naturlege holdninga». Dette kaller Hellesnes (1992, s. 84) «naivitet». Det er ifølge Hellesnes en nær forbindelse mellom scientisme og naivitet. Scientismen representerer nemlig også en naivitet i den forstand at den er ureflektert. Men den naive hverdagslige måten å forstå verden på kan også ha ubevisste scientistiske islett. Vi kan for eksempel utfylle Hellesnes på dette punktet og si at begreper som «stress», «irritasjon» og «depresjon» overtas fra vitenskapen og blir meningsfulle som selvstendige kulturelle og sosiale fenomener. Dannelse for Hellesnes er dermed forstått som en dialektikk mellom fagverdenen og dagligverdenen der man innser hvordan disse gjensidig konstituerer hverandre.

I likhet med Skjervheim går imidlertid ikke Hellesnes inn på eksemplarisk undervisning selv. Det blir derfor en oppgave for universitetsdidaktikken å utforske hvorvidt eksemplarisk undervisning er i stand til å reparere det ødelagte forholdet mellom fagverden og dagligverden ved å *reversere* den prosessen vi har sett Husserl (1962, s. 45) kaller sedimentering eller *Technisierung* (eller mer utfyllende: «Die Sinnentleerung der mathematischen Naturwissenschaft in der 'Technisierung'»).

Hva består sedimentering eller *Technisierung* i for Husserl? Husserl (1962) bruker geometriens opprinnelse som et eksempel på dette. Geometri er som begrepet antyder, en målekunst eller en teknikk for å måle jord. Men for Husserl er en vesensmessig ingrediens i teknikk at den ikke bare er en lukket og avgrenset metode for å utføre én bestemt operasjon, for da ville det i grunnen ikke være noen forskjell mellom teknikk og en ubevisst overlevering fra tradisjonen.

Teknikk har dermed et slags metaaspekt der det er innebygd i selve metoden for å utføre en operasjon en metode også for å stadig *forbedre* denne metoden gjennom nye og bedre instrumenter (Husserl, 1962, s. 46). I denne prosessen oppstår det «grensefigurer» eller «grenseskikkelser» (*Limesgestalten*) (Husserl, 1962 s. 26) der metoden er tenkt perfektjonert. De geometriske figurene trekant, firkant og sirkel og de matematiske relasjonene mellom diameter, radius og omkrets de representerer, er derfor dypest sett ikke annet enn forestillinger om en slik perfekt metodikk. Geometriske figurer er dermed ikke først og fremst «objekter» for Husserl, men projeksjoner av perfektjonerte eller idealiserte teknikker eller metoder. Disse teknikkene eller metodene ville videre ikke hatt noen mening hvis ikke mennesket var et jordbundet vesen med behov for mat og husly. Det er likevel slik at geometriske figurer fremstår som selvstendige, komplette og meningsfulle. De er ikke avhengige av at man trekker denne forbindelsen tilbake til teknikken de har oppstått fra, for å bli forstått. Ja, det er sågar kanskje teknikkens fortjeneste og dens progressive natur at man ikke hele tiden må gjenta denne banen. Det er nettopp denne løsrivelsen fra det opprinnelige meningsgrunnlaget Husserl betegner som *sedimentering* eller *Technisierung*. Derav en definisjon av *Technisierung* som «Anwendungen des technisch Erarbeiteten, ohne Rückkehr in den eigentlichen wissenschaftlichen Sinn» (Husserl, 1962, s. 46).

Hvis vi vender tilbake til eksemplet vårt i innledningen av avhandlingen og ser det gjennom Husserls øyne, kan vi godt betrakte notesystemet som en teknikk til stadig å ville forbedre den musikalske praksis. Det ligger derfor i notesystemets natur at det lar seg sedimentere i den forstand at det kan fremtre som meningsfullt, uten at man er klar over dets forbindelse til den musikalske praksis. Det er likevel et meningstap når denne forbindelsen kuttes. Dette er imidlertid et meningstap man først blir klar over når denne forbindelsen *gjenopprettes*. Likevel kan vi si at teknikken er avhengig av denne sedimenteringen. Skal teknikken være virksom og behjelpelig i våre liv, trenger ikke den som bruker og holdes opp av teknikken, å være klar over dens opphav og opprinnelige mening.

Men *noen* må likevel være i stand til dette. Det må eksistere en form for institusjonalisert kollektiv hukommelse der man er klar over forbindelsen mellom kulturens sedimenterte objekter og deres opphav. Det må finnes noen som er i stand til å trekke denne «Rückkehr in den eigentlichen wissenschaftlichen Sinn» (Husserl, 1962, s. 46), siden det er nettopp denne glemselen positivismen og dens utarming av livsverdenen hviler på. Hvilke andre institusjoner er da i stand til å foreta denne tilbakegangen og slutte å forholde seg til

vitenskapens og teknikkens objekter som om de var Pallas Athene, født ferdig og avsluttet med sverd og brynje rett ut av Zevs panne, om ikke universitetet?

Det er i denne henseende vi vender vår oppmerksomhet mot eksemplarisk og genetisk undervisning. Vi husker at det eksemplariske prinsipp ble diskutert i Tyskland hovedsakelig for å løse et praktisk problem, nemlig det såkalte stoffyldeproblemet (se kapittel 7). På bakgrunn av dette vi nå har vært inne på, ser vi imidlertid at det eksemplariske slett ikke er en løsning på et stoffyldeproblem. Vi kan tvert imot si at det er i det hele tatt å forstå pensum som et kvantitativt «stoff» som *er* problemet. Som Wagenschein (referert i Gerner, 1963, s. xvii) sier: «Das exemplarische Lehren ist kein aus Resignation eröffneter neuer Notausgang, es ist die Zurückbesinnung auf das, was das Lehren schon immer nur sein konnte.»

Det eksemplariske prinsipp er derfor noe mer enn en «effektiv» måte å undervise på eller en metode for å gjøre undervisningen mer interessant ved å krydre med eksempler. Det eksemplariske prinsipp forbinder fagstoffet med dagliverdenen og vår livsførsel og biografi, og er derfor i en særlig grad knyttet til *dannelse*. Som Büthe (1963, s. 97) formulerer det: «Im Exemplum hat man die Möglichkeit, zu wirklicher, existentieller Bildung zu gelangen.»

I middelalderen ville Hugo St. Victor at hans studenter ikke bare skulle lære historiens eksempler gjennom *lectio* og *disputatio*, men også *meditatio*. Som Ivan Illich (1993, s. 97) beskriver det: «Hugh wants his student [...] to embody the sacred past of the whole world in his own present. [...] applying the stories to himself. [...] Reading, for Hugh, is a moral rather than a technical activity.» Siktemålet med denne *meditatio* er at den studerende *selv* skal bli et moralsk eksempel: «By his way of life (*vitā*) and his wisdom (*doctrinā*), by his words (*verbō*) and his example (*exemplō*)» (Illich, 1993, s. 78). Gjennom sine studier av historiens eksempler, skal derfor den studerende *selv* bli et eksempel og være et forbilde for samfunnet rundt seg (Illich, 1993, s. 97 og s. 79).

Vi ser her at det eksemplariske som dannende ikke først og fremst blir berettiget av en form for indre, subjektiv erfaring, men at det er, som Foucault (2005) vektlegger, knyttet til et verk (*ergon*) som er kjennetegnet nettopp av sin *synlighet*. Dette betyr ikke at det eksemplariske ikke er ledsaget av en ganske dypttrekkende erfaring. Det innebærer simpelthen at det er hvordan denne gjennomgripende erfaringen avleirer seg i et synlig eksempel, som er det aller mest sentrale i den eksemplariske undervisning. Angående denne erfaringen er det interessant å lese hvilke likhetstrekk som finnes mellom Wagenscheins (1956) beskrivelse av hvilke innsikter man får av eksemplarisk undervisning, og den erfaringen vi i denne avhandlingen har sett er knyttet til kontemplasjonen og denne rettetheten mot verden som

totalitet. Vi leser hos Wagenschein (1956, s. 10) i et avsnitt som fortjener å bli sitert i sin helhet:

Aber in einigen seltenen Fällen fängt ein Gegenstand, der so ins Blickfeld getreten ist, plötzlich an, im eigenen Lichte zu leuchten [...] und schliesslich füllt das von ihm ausgestrahlte Licht einen immer grösseren Raum in unserem Denken, greift auf andere Gegenstände über und wird schliesslich zu einem wichtigen Teil unseres eigenen Lebens. [...] Die Erfahrung Pythagoras' und Keplers. 'Aufregend' ist diese Erfahrung, nicht nur interessant; und doch muss nicht jeder das bemerken, der die Newtonschen Axiome anwenden kann; – '*heimisch*' werden muss man in einer Sache, bis sie so offenbart; – '*leuchtend*' wird diese Erfahrung dann, im Gegensatz zu der Beleuchtung, die der Lehrer im Schnellverfahren geben muss; – sie erhellt, und zwar '*plötzlich*' wie jedes entscheidende geistige Geschehen, sofern ihm die Geduld vorausging; ganz wie es bei Platon steht: 'aus lange Zeit fortgesetztem, dem Gegenstand gewidmeten, wissenschaftlichem Verkehr [...] tritt es plötzlich in der Seele hervor wie ein durch einen abspringenden Funken entzündetes Licht und nährt sich dann durch sich selbst'.

Wagenschein sikter her til erfaringer Pytagoras og Kepler gjorde i sine liv. Pytagoras innså prinsippene bak musikalsk konsonans og dissonans da han hørte lyden av fire forskjellige hammere av ulike størrelser som slo på en ambolt (Koestler, 1966). Kepler fikk plutselig en åpenbaring av at avstanden mellom de seks kopernikanske planetene kunne utledes av enkle geometriske figurer da han sto foran klassen sin og underviste på en liten lutheransk skole i Graz i 1595, (Koestler, 1966).³⁰¹

Vi ser her tydelige likheter mellom hvilke innsikter det eksemplariske er i stand til å gi, og vår beskrivelse av kontemplasjonen. Ja, faktisk siterer Wagenschein Platon og Platons beskrivelse av kontemplasjonen i det syvende brev. Vi husker at kontemplasjon – i motsetning til *meditasjon* som er en *aktiv* bestrebelse – er i større grad er en passiv hendelse der man *mottar* noe som kommer utenfra og av seg selv. Ifølge Wagenschein (1956) må man først være godt fortrolig med en sak før dette kan skje («*heimisch* werden muss man in einer Sache, bis sie so offenbart»). I denne henseende kan nok læreren gi en belysning av mer overfladisk karakter (Beleuchtung [...] im Schnellverfahren), men så plutselig (*plötzlich*) går saken fra lærerens *Beleuchtung* til å lyse av seg selv (saken blir *leuchtend*), og gjennomstråler hele ens vesen. Vi har vel alle hatt lignende erfaringer, og vi finner jo dette erfaringsinnholdet

³⁰¹ Keplers åpenbaring var imidlertid ikke riktig. Som Koestler (1959, s. 252) kaller den: «We had the privilege of witnessing one of the rare recorded instances of a false inspiration, a supreme hoax of the Socratic *daimon*, the inner voice that speaks with such infallible, intuitive certainty to the deluded mind.»

av at sannhet er en slik hendelse eller noe som lyser av seg selv, nedfelt i alminnelig språkbruk, som for eksempel når man sier at «det går et lys opp for en», eller at man får en «aha-opplevelse», eller at «det *slår* meg at».

Vi husker at kontemplanjonen eller *theoria* ikke var knyttet til erfaringen av bestemte objekter, men til erfaringen av tilværelsen som totalitet. For Wagenschein (1956) kan vi si det er en trefoldig forbindelse mellom eksemplaritet og totalitet. Det eksemplariske speiler på samme tid både faget som totalitet, verden som totalitet, men også *den erkjennende* forstått som totalitet. «Die Spiegelung muss nicht nur das Ganze des Faches, – im günstigen Fall das Ganze der geistigen Welt –, sie muss auch das Ganze des Lernenden (nicht nur z. B. seine Intelligenz) erhellen» (Wagenschein, 1956, s. 5). Dette er godt uttrykt i Laplaces ambisjoner om å ville se hele universets mekanikk til stede i et sandkorn (Koestler, 1966, s. 365). Et slikt foretak krever at Laplace stiller seg til rådighet med hele sitt samlede vesen, ikke bare visse intellektuelle evner under visse tidspunkt.

Til tross for at det eksemplariske har et unikt dannelsespotensiale, kommer Büthe (1963, s. 77) med en viktig betraktning rundt dette: Det er ikke nødvendigvis eksemplene i seg selv som er dannende, men de rammene rundt behandlingen av eksemplene.³⁰² I vårt tilfelle vil vi derfor legge vekt på de institusjonelle rammene og universitetsdidaktikken som et slikt forsøk på å overskride denne kløften mellom fagverdenen og dagligverdenen.

Nå kan man innvende at å betone viktigheten av eksemplariske undervisning innenfor høyere utdanning er å slå inn vidåpne dører, all den tid det er skrevet mye om dette og det finnes en allerede eksisterende tradisjon som holder dette prinsippet for helt sentralt (se også det innledende kapitlet). Som nevnt skiller triaden vår av Skjervheim, Arendt og Foucault seg fra den tyske didaktiske tradisjon. Det vil derfor kanskje kunne avføde viktige nye innsikter å spørre: Hvordan vil det påvirke forståelsen av det eksemplariske prinsipp hvis man ikke betrakter det som et *faginternt* prinsipp, men som et *fagovergripende* prinsipp? Hvordan kan man legge til rette for at den totaliteten det eksemplariske prinsipp sikter mot, ikke er totaliteten innenfor ett fag, men sikter mot alle fags indre sammenheng? Lar dette prinsippet seg formulere hinsides «de to kulturer»? Gir det mening å skille mellom en *pedagogisk* formulering av det eksemplariske prinsipp og en *universitetsdidaktisk* formulering av det?

³⁰² «Das Exemplum kann nicht aus sich selbst, eo ipso, in Erscheinung und Beziehung treten; dies muss ein Jemand besorgen» (Büthe, 1963, s. 77).

En universitetsdidaktikk som via det eksemplariske prinsipp søker å forene fagverden og dagligverden, bringer oss videre over på neste punkt vi kan ta utgangspunkt i hos Skjervheim. Et forsøk på å bygge bro mellom fagverden og dagligverden vil også innebære et forsøk på å belyse den indre sammenhengen eller sammenfallet det er mellom forskning og undervisning.

3) Sammenfallet av forskning og undervisning

Vi har sett at det hos Skjervheim ikke er noe grunnleggende eller vesensmessig skille mellom filosofi og vitenskap, siden de begge er dialektiske. En konsekvens av dette blir at forskning og undervisning sammenfaller, siden alle kommunikative praksiser som retter seg mot mennesket og dets verden, blir en form for platonisk dialog rettet mot sannheten. Med tydelige likhetstrekk med Humboldt og andre sentrale skikkelser i den tyske idealisme (Kristensen, 2007), fastholder Skjervheim seminaret både som en lokalitet og en arbeidsform. Vi nevnte i kapittel 1 at Humboldts prinsipp om enhet av forskning og undervisning i virkeligheten er en sammensmelting av to prinsipper. Det ene er at vitenskap som forskning innebærer en åpen prosess som ikke kan reduseres til å finne fakta («ein noch nicht ganz Gefundenes und nie ganz Aufzufindendes») (Pasternack, 2008). Det andre er nettopp atskillelsen mellom skoleundervisning og universitetsundervisning, der eleven skal utvikle sine intellektuelle krefter (*intellektuell-mechanischen Kräfte*), mens studenten på sin side er en jevnbyrdig deltaker i forskningsprosessen («der Studierende nicht mehr Lernender, sondern dieser forscht selbst, und der Professor leitet seine Forschung») (Pasternack, 2008).

Undervisningen på universitetsnivå – i motsetning til undervisningen på skolenivå – skal derfor ikke først og fremst gi kunnskaper, men føre den studerende inn i den prosessen der kunnskapen blir til. Det er nettopp derfor Schelling (referert i Anrich, 1956, s. 21) fastholder den genetiske undervisning på universitetsnivå, nettopp fordi den er en levende form for læring (*lebendigen Lehrart*) som består i at læreren ikke legger frem resultater av foreliggende kunnskap, men viser hvordan kunnskapen blir til («der Lehrer nicht resultate hinstellt, wie es der Schriftsteller pflegt, sondern dass er, in allen höheren Scienzen wenigstens, die Art zu ihnen zu gelangen selbst darstellt [...]»).

En universitetsdidaktikk som fastholder det eksemplariske og genetiske prinsipp, vil derfor også være en universitetsdidaktikk som fastholder sammenfallet mellom forskning og undervisning. Dette blir også konsekvensen av Wagenscheins praksis med eksemplarisk

undervisning, selv om han ikke eksplisitt sammenligner forskning og undervisning. En grunn til at Wagenschein ikke eksplisitt problematiserer forholdet mellom forskning og undervisning, kan være at han ikke tar utgangspunkt i det skillet mellom skoleundervisning og universitetsundervisning³⁰³ som ligger til grunn for den tyske idealisme og Skjervheims syn på universitetet.

Det er av sentral betydning for Wagenschein (1999) at viderekomne studenter kan forklare matematiske formler og fysiske lover med sitt hverdagsspråk. Svært ofte er de ikke i stand til dette, og Wagenschein (1999) bruker på sokratisk vis³⁰⁴ dialogen for å avdekke deres skinnviten. Deretter ber han sine studenter om å gjenta de vitenskapelige eksperimentene fra den vitenskapelige tradisjon, for eksempel Galileos falleksperiment, for at de med egne øyne skal se hvordan de innsikter som oppstår av eksperimenter, er av en ganske konkret og anskuelig art, og slett ikke så entydige som tradisjonen vil ha det til når de overleveres i skolebøkens dogmatiske form (Wagenschein, 1999). Det er derfor av avgjørende betydning for Wagenschein at studenter føres inn i de fagmetodologiske begynnelse for den moderne naturvitenskap, og å få studentens faglige forståelse og utvikling til å sammenfalle med fagets tilblivelse og utvikling (Graf, 2013). Med dette vil Wagenschein oppløse den oppfatningen av fagkunnskap som ligger til grunn for en kumulativ og progressiv oppfatning av at den studerende står på kjempers skuldre og bygger videre på tidligere kunnskap. Dette er jo en oppfatning som nettopp ligger til grunn for et skarpt skille mellom forskning og undervisning.

Denne objektiviseringen av kunnskap, eller «bankundervisningen» som Freire (2003, s. 44) kaller det, som ligger til grunn for et skarpt skille mellom forskning og undervisning, blir aksentuert i fremveksten av den såkalte *akademiske kapitalisme* (Slaughter, 2004) (Kjeldstadli, 2010). Ifølge Kjeldstadli (2010, s. 22) er det en nær forbindelse mellom separasjonen av forskning og undervisning og varegjøringen av kunnskap. Som *utdanningsinstitusjoner* på et marked skal universitetene tiltrekke seg studenter og få tilskudd og overføringer etter avlagte eksamener. Som *forskningsinstitusjoner* skal institusjonene konkurrere om midler og om siteringer i forskningsartikler (Kjeldstadli, 2010, s. 22). For at disse markedsmekanismene skal fungere, må den intime forbindelsen mellom forskning og

³⁰³ Det fremkommer tydelig av Wagenscheins mange bøker og hans virke ved *Odenwaldschule* at han mener at eksemplarisk og genetisk undervisning også egner seg for barn.

³⁰⁴ For Wagenschein (1999) utgjør det *genetiske*, det *sokratiske* og det *eksemplariske* en sammenhengende triade (se bl.a. Wagenschein, 1999, s. 1).

undervisning brytes. Med dette skillet kan vi også si at vitenskapen opphører å være dannende. For det er nettopp den samme objektiviseringen av kunnskap som ligger til grunn for skillet mellom forskning og undervisning, som også ligger til grunn for splittelsen mellom fagvitenskaper uten forbindelser til hverandre og hva Humboldt kalte «ren vitenskap» (*reine Wissenschaft*) (Menze, 1975). Også Wagenschein fastholder dannelsens forbindelse til totaliteten i den eksemplariske undervisning. Som han skriver: «Das exemplarische Betrachten ist das Gegenteil des Spezialistentums. Es will nicht vereinzeln; es sucht im Einzelnen das Ganze ('Unmöglich -' sagt, wer nur addieren kann.)» (Wagenschein, 1956, s. 5). På dette punktet ser vi betydelige likheter ikke bare mellom Wagenschein og Skjervheim, men også mellom Skjervheim og den tyske idealisme, der de alle på sett og vis fastholder den intime forbindelsen det er mellom forskning og undervisning.

Å ta utgangspunkt i Skjervheim for å fastholde sammenhengen mellom forskning og undervisning kan igjen virke som å slå inn vidåpne dører. Ideen om forskningsbasert undervisning er jo tross alt selve det bærende prinsippet bak et moderne universitet. Dette har også vært fremtredende i dannelsesdebatten som kom etter det såkalte Dannelsesutvalget leverte sin innstilling (Bostad (red.), Dannelsesutvalget, 2009) (se det innledende kapitlet).

Skjervheims posisjon er imidlertid langt mer radikal enn hva premissene for denne debatten åpner for. Ut ifra Skjervheims dialektiske grunnsyn blir forskning og undervisning *det samme*. Som vi har vært inne på tidligere, blir all forskning grunnleggende sett en slags platonsk dialog. Vi har også argumentert for å utvide totalitetskategorien til også å inkludere naturvitenskapene. Dette reiser en rekke spørsmål et utkast til en universitetsdidaktikk med utgangspunkt i Skjervheim berører: Innebærer dette at all vitenskap «egentlig» blir filosofi? Det gir mening at seminaret er dialektisk og dialogisk strukturert, men gjelder dette også laboratoriet? Gir det mening å utvide totalitetskategorien, og dermed postulere et forhold til naturen som også dialektisk og dialogisk? Med dette er vi over på den fjerde universitetsdidaktiske implikasjonen av Skjervheims tenkning, nemlig at dannelse er knyttet til totalitet.

4) Dannelsens avhengighet av totalitetskategorien

Vi har ettertrykkelig slått fast at totalitetskategorien er helt sentral for Skjervheims tenkning, og sett at hos Skjervheim ligger det en videreføring av den tyske idealismes syn på vitenskapens encyklopediske enhet. Selv om vitenskapen er splittet i mange ulike

fagdisipliner, så legitimeres arbeidsdelingen av begrepet om *Bildung*. Dette er fordi dannelse ikke befinner seg *innenfor* de ulike vitenskaper, det er vitenskapen i sin totalitet som er dannende (se kapittel 1 og kapittel 2). Vi har også gjennom kritikken av det praktiske mistak, på bakgrunn av Arendts *vita activa* og Foucaults *vita contemplativa*, angrepet Skjervheims kulturalisme på dette punkt og sagt at han ikke reflekterer naturen eller vitenskapen om naturen inn i sitt begrep om totalitet.

Skjervheims fastholdelse av totalitetskategorien gjør imidlertid Skjervheim i stand til å formulere et syn på dannelse som skiller seg betraktelige fra et syn som er utbredt i dag. For selv om litteraturen rundt dannelsesbegrepet er meget omfattende og det finnes svært mange måter å forstå begrepet på, er det likevel en fellesnevner at danning forstås som en eller annen type *evne* eller *kompetanse*.³⁰⁵ Siden dannelse for Skjervheim imidlertid er dette feltet av treleddede relasjoner i sin *totalitet*, blir en forståelse av dannelse som en type kompetanse eller en evne å forstå dannelsesprosessen i en *lukket og objektivert* form. Grunnen til dette er at dannelse her blir et partikulært fenomen *innenfor* totaliteten (med Hegels begreper kan vi si at dannelse går fra *totalitet* til *moment*).

Beslektet med forståelsen av dannelse som en type evne eller kompetanse er også å forstå dannelse som knyttet til særlige emner eller fag. På Universitetet i Bergen har man for eksempel bestemt seg for å opprette såkalte *Dannelsesemner*, for å bøte på instrumentalismen som etter manges syn kom i kjølvannet av Kvalitetsreformen.³⁰⁶ Ut ifra Skjervheims syn vil egne dannelsesemner være like underlig som å ha egne kurs i «musikalitet» eller «musiskhet» på et musikkonservatorium man kan arbeide med i avgrensede tidsrom og i særegne emner (jf. «dei partikulære og spesielle problema» som Skjervheim snakker om, Skjervheim, 1996, s. 45). Selv om man som musiker kan dele opp sitt virke i ulike aktiviteter, som f.eks. spilling av skalaer, innøving av kadenser og trening av gehør, gir det ikke mye mening å skulle avgrense musikalitet på en tilsvarende måte, siden musikalitet vil være totaliteten av de

³⁰⁵ For eksempel tar Dannelsesutvalgets innstilling – som på mange måter la premissene for diskusjonen om dannelse i høyere utdanning i Norge fra 2009 av – utgangspunkt i en rapport fra Yale-universitetet som «[...] nevner [...] spesifikt de typer talenter som skal framelskes. Denne listen representerer etter vårt syn *en god definisjon av vårt begrep dannelse*» (Bostad, Dannelsesutvalget (red.), 2009, s. 9). Deretter refererer innstillingen til ni «evner» som utgjør grunnstammen i dannelsen (Bostad, Dannelsesutvalget (red.), 2009, s. 9–10).

³⁰⁶ <http://www.uib.no/fag/dannelsesemner>

aktiviteter musikeren bedriver. Eller sagt på en annen måte: Det er musikalitet som forbinder inndelingen av de musikalske aktiviteter og i det hele tatt gjør den meningsfull.

Som vi har sett, er det en tilsvarende tanke som ligger til grunn for den tyske idealismes syn på vitenskapens encyklopediske enhet. Vi har sett at det er sammenhengen mellom dette propedeutiske og encyklopediske trekket ved *trivium* og *quadrivium* som har gjort at de gjennom århundrene har utgjort et noenlunde enhetlig utdanningssystem, til tross for variasjoner i de ulike fagenes grenser og innbyrdes rangordning (se kapittel 2). De ulike fagene tjente, som vi har sett, et høyere mål ved å være springbrett til kontemplasjon og riktig tale.

Skjervheim (1996, s. 45–46) påpeker også som vi har sett, at det er når totaliteten bryter sammen at det oppstår et behov for å styre universitetet *utenfra*. Dette gjelder ikke bare universitetet som institusjon, men også samfunnet som sådan. Vi husker at når Hobbes (1996) forstår samfunnet som et urverk, så ligger det i denne forståelsesrammen at Hobbes' teori står *utenfor* urverket, og dermed gjør krav på å ha funnet et punkt utenfor samfunnet man kan styre det fra (se kapittel 3). Hobbes tenker med andre ord ikke dialektisk og innser nødvendigheten av å reflektere sin egen posisjon inn i den totale sammenheng. Hobbes er deltakeren som har glemt sin forbindelse til totaliteten, og følgelig oppkastet seg til tilskuer.

Vi har også sett at dette er essensen av Arendts (2012) (2006, s. 261–262) kritikk av den moderne vitenskapens oppdagelse av det arkimediske punkt og Heideggers (referert i McNeill, 1999, s. 170) kritikk av vår verdensanskuelse som et «verdensbilde». Dette er også essensen av Skjervheims kritikk av marxismen.³⁰⁷ Vi kan også si at marxismen opererer fra et slikt «arkimedisk punkt», fordi denne ideologien søker å intervensere i og administrere samfunnet som en totalitet. Dette forutsetter at totaliteten er tilgjengelig som en *positiv* instans som et objekt.

Vi ser her at Skjervheims forståelse av dannelsens forbindelse til totalitetskategorien er i stand til å reformulere ganske radikalt hva vi i det hele tatt mener med dannelse. En universitetsdidaktikk som tar utgangspunkt i dette, kan derfor kanskje spørre om det kanskje er en isomorfi mellom behovet å skulle «meistra totaliteten utanfrå» både når det gjelder universitetet som institusjon, samfunnet som sådan, og styringen av individet. Kan vi si at når dannelse mister sin forbindelse til totaliteten, så forstår også subjektet seg selv som stående

³⁰⁷ Skjervheim kritiserer egentlig marxismen spredt ut over store deler av sitt forfatterskap. Se imidlertid spesielt essayet *Er marxismen sann?* i Skjervheim (1996) og Skjervheim (1973) for en mer nærgående kritikk.

utenfor sin livsførsel som en administrator som dirigerer en teknisk prosess, eller en diktator som gir dekretet om samfunnets retning? Når dannelse blir en type kompetanse man skal utvikle og optimalisere, passer det da også godt inn i det nyliberale samfunnets imperativ om å forvalte seg selv som en kapital eller ressurs?

Man kan derfor kanskje ut fra Skjervheims posisjon med en viss rett hevde at dannelse har mistet sin kritiske funksjon i vårt samfunn. Man kan kanskje hevde at dannelse er blitt en innebygd del av en nyliberal styringsrasjonalitet, der styringen av individer ikke lenger foregår direkte, men indirekte ved at individene nå må styre seg selv. Skjervheims vektlegging av totalitetsproblematikken og hans forbindelser til den greske *enkyklios paideia* og den tyske idealismen vil derfor spille en avgjørende rolle i utviklingen av en universitetsdidaktikk.

Men hvis dannelse ikke er å gripe inn og styre denne totaliteten, enten det er innad i samfunnets institusjoner (universitetet), rettet mot samfunnet som sådan eller mot subjektet eller individet, hva er det da? Wagenschein (1956, s. 5) gir oss svaret når han beskriver hvordan det eksemplariske prinsipp fungerer, nemlig som en «speiling av helheten» (*Spiegelung des Ganzen*). For ham er dannelse slett ingen akkumulasjon av kunnskap med et fremtidig mål (*Bildung ist kein addierender Prozess*) (Wagenschein, 1956, s. 3). Med Arendts begreper kan vi si at denne meget utbredte oppfatningen av dannelse er forhekset av *homo fabers* verden, der vi former oss selv som et materiale etter en forutliggende plan. Dannelse er derfor å både være en del *innenfor* totaliteten – en totalitet man ikke kan overskue eller gripe som objekt «utenfra» – samtidig som denne delen *speiler* eller *inneholder* totaliteten.

Vi har sett at en slik oppfatning av dannelse i Nietzsches tanke om alle tings evige gjenkomst. Nietzsche tenker seg på radikalt vis en verden som er *ohne warum*. Dette er en verden uten noen form for utside eller bakside som begrunner eller forklarer den, og en erfaring der hele verden er inneholdt i hvert enestående øyeblikk.

Med dette som bakgrunn ser vi at Skjervheims *psychagogi* nettopp ikke er å lede edukanden til et forhåndsbestemt sted. Den er snarere en form for ikke-ledelse – eller en *via negativa* – der edukanden «blir den han er»³⁰⁸ ved at han ledes inn i aporiene og uroen, der dannelsen *selv* melder sin ankomst hinsides skillene mellom «indre» og «ytre». Vi kan kanskje her si at dannelsen da får det trekk av *theoria* Gadamer (2012, s. 155) simpelthen betegner som «en ren tilstedeværelse ved det sanne værende».

³⁰⁸ Jf. Nietzsches undertittel til hans *Ecce Homo* (1967–1977, Bd. 6) som henspiller på Pindars dikt.

«Livet er *praxis*, ikke *poiesis*»

En universitetsdidaktikk som retter seg mot dette trekket av *ohne warum* ved verden, er en didaktikk som tar utgangspunkt i verdens skjønnhet, i dens spillkarakter og formål i seg selv. Men i motsetning til begrensningene ved Skjervheim anser den ikke denne selvtilstrekkeligheten for kun å gjelde menneskelige subjekter. For Wagenschein (1956, s. 15) og i hans didaktikk er denne selvframstillingen også et trekk ved naturen.

Das Funktionsziel nun, das in dieser noch heimatlichen Sphäre des biologischen Unterrichtes gewonnen werden kann, scheint mir dies zu sein: 'Jede lebendige Gestalt überschreitet das zur Erhaltung notwendige', womit gesagt sein soll, das Akelei, Pfauenrad und Vogelsang niemals nur als Zweckformen verstehbar sind, sondern als das, was Portmann 'Selbstdarstellung der Lebewesen' nennt und was Stifter meint, wenn er sagt: 'Der Künstler macht sein Werk, wie die Blume blüht, wenn sie auch in der Wüste ist, und nie ein Auge auf sie fällt'.

Den eksemplariske undervisning i biologi og naturfag er derfor også dannende, ifølge Wagenschein, ved at den gjør oss oppmerksom på at de menneskelige fenomener og naturens fenomener ikke er vesensforskjellige når det gjelder selvframstilling. Vi kan kanskje si at de begge må betraktes som formål i seg selv, hvis man vil erkjenne dem på en måte som tar hensyn til hva Gadamer (2012, s 498) kaller «tingens verdighet». Dette er å erkjenne ting uten å fordreie dem til hva de kan brukes til, eller hva vi kan *gjøre* med dem. Denne betraktningmåten er vanskelig og må innøves. Den krever nettopp denne *cultura animi* som Cicero og Arendt (2006, s. 215) snakker om. Didaktikken – som kunsten *à vise* – antar dermed den samme rollen som orakelet i Delfi gjorde, som nettopp presenterer verden som en gåte og et mysterium, fordi det ikke forteller eller forklarer, men *viser* (Hadot, 2006, s. 8).

Ifølge Hadot (2006) ligger det mye lærdom i Goethes syn på naturen her. For Goethe er ikke naturen en hemmelighet (*Geheimnis*) i den forstand at det er noe som ligger *bak* naturens fenomener, og som opphører å være hemmelig straks det er avslørt (Hadot, 2006). Naturen er snarere et mysterium som fremdeles er gåtefullt, selv om den er blitt «avslørt» (Hadot, 2006, s. 257). Den riktige tilnærmingen for den studerende er derfor ikke nysgjerrighet, kunnskapstørst eller et ønske om å «løse problemer». Det er snarere undring, beundring og forbløffelse. Det er hva Aristoteles (1933, 982b) kaller (*θαυμάζειν*) (*thaumazein*) (Hadot, 2006).

Vi kan kanskje si at filosofien og de ulike vitenskaper både begynner og slutter med denne *thaumazein*, og at det å tre ut av den er å la verden forfalle til den lukkethet og

meningstomhet som rutinen og den planmessig gjentakelsen hviler på. En universitetsdidaktikk med disse forutsetningene vil derfor søke å være en semiotikk der også naturen kommer i tale, og der de menneskelige fenomener og naturens fenomener ikke er vesensforskjellige når det gjelder hvilke etiske følger og hvilket budskap de bringer til våre liv. De forteller oss som Aristoteles (*Pol.* 1254a) hevder – og som er selve essensen i Skjervheims tenkning – at livet er *praxis*, ikke *poiesis*. De forteller oss, som vi hele tiden har hevdet i denne avhandlingen, at livet er mer som å spille fløyte enn å bygge et hus (Lobkowitz, 1967, s. 10). Grunnen til dette er at menneskelivet er på sitt mest fullverdige når man ikke lever etter ytre mål.

Hvis universitetet kan være en institusjon som lærer dette bort til sine disipler, kan det kanskje lære oss at verden og de tingene som omgir oss – både menneskenes og naturens frembringelser – ikke er der hovedsakelig for at vi skal overvinne dem eller bringe dem under kontroll. De er der først og fremst for å bli *sett* og beundret i sin skjønnhet. Dette er en type skjønnhet vi aldri kan oppnå gjennom produksjon eller arbeid. Vi kan imidlertid håpe på å få noen glimt av den eldste visdom, nemlig at sann frihet ikke blir oppnådd gjennom Bacons (referert i Hadot, 2006, s. 121) drøm om å «få kunnskap om tingenes årsaker og hemmelige beveggrunner, og å utvide grensene for menneskehetens herredømme for å kunne virkeliggjøre alt som er mulig». Nei, de sanne frie kunster er å innse at alt vi søker og trenger å vite, egentlig ligger åpent rett foran oss, og har alltid vært der.

Litteratur

- Abram, David (1997). *The Spell of the Sensuous: Perception and language in a more-than-human world*. New York: Vintage Books.
- Adorno, Theodor (1970). *Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie*. Berlin: Luchterland.
- Agamben, Giorgio (2013). *The Highest Poverty: Monastic Rules and Form-of-life*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Allison, David (2001). *Reading the New Nietzsche: The birth of tragedy, The gay science, Thus spoke Zarathustra, and On the genealogy of morals*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Altizer, Thomas J.J. (1985). Eternal Recurrence and Kingdom of God. I Allison, David B. *The New Nietzsche: contemporary styles of interpretation*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Andersen, Øivind (1995). *I retorikkens hage*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Andersen, Øivind (red.) (1999) *Dannelse, humanitas, paideia*. Oslo: Sypress forlag.
- Anrich, Ernst (1956). *Die Idee der deutschen Universität: die fünf Grundschriften aus der Zeit ihrer Neubegründung durch klassischen Idealismus und romantischen Realismus*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Arendt, Hannah (1978). *The Life of the Mind*. San Diego: Harcourt.
- Arendt, Hannah (1982). *Lectures on Kant's Political Philosophy*. Edited and with an interpretive essay by Ronald Beiner. Chicago: University of Chicago Press.
- Arendt, Hannah (1996). *Ich will verstehen: Selbstauskünfte zu Leben und Werk*. Mit einer vollständigen Bibliographie herausgegeben von Ursula Ludz. München: Piper.
- Arendt, Hannah (2000). *Eichmann i Jerusalem: en rapport om ondskapens banalitet*. Oslo: Bokklubben dagens bøker.
- Arendt, Hannah (2004). *The Origins of Totalitarianism*. New York: Schocken Books.
- Arendt, Hannah (2006). *Between Past and Future: Eight Exercises in Political Thought*. New York: Penguin Books.
- Arendt, Hannah (2012). *Vita activa: det virksomme liv*. Oversatt av Christian Janss. Oslo: Pax.
- Ariès, Philippe (2003). *Barndommens historie*. Oslo: Pensumtjeneste.
- Aristofanes, (2002). *Frogs: Assemblywomen: Wealth*. Engelsk og gresk. The Loeb classical library 180. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Aristoteles, (1933) *Metaphysica, 1–9*. Engelsk og gresk. The Loeb classical library 271. London: Heinemann.
- Aristoteles, (1999). *Den nikomakiske etikk*. Oversatt av Øyvind Rabbås og Anfinn Stigen. Oslo: Bokklubben dagens bøker.
- Aristoteles (2006). *Retorikk*. Oversatt av Tormod Eide. Oslo: Vidarforlaget.
- Aristoteles (2007). *Politikk*. Oversatt av Tormod Eide. Oslo: Vidarforlaget.

- Arrianus, Flavius (2010). *Epiktets Håndbok (Epicteti enchiridion)*. Ved Sverre Blandhol, Tor Martin Møller og Glenn Wehus. Bergen: Vigmstad Bjørke.
- Asmis, Elisabeth (1986). «Psychagogia» in Plato's «Phaedrus». *Illinois Classical Studies*, bd. 11, nr. 1/2, Problems of Greek Philosophy (vinter/høst 1986), s. 153–172.
- Aurelius, Marcus (2006). *Meditations*. Translated with notes by Martin Hammond. With an introduction by Diskin Clay. London: Penguin
- Ball, Stephen J. (2012). *Foucault, Power, and Education*. London: Routledge.
- Ball, S.J. & Olmedo, A. (2013). Care of the Self, Resistance and Subjectivity under Neoliberal governmentalities. *Critical Studies in Education*, bd. 54, nr. 1, s. 85–96. doi:10.1080/17508487.2013.740678
- Ball, Stephen J. (2015). Living the Neo-liberal University. *European Journal of Education*, bd. 50, nr. 3, s. 258–260. DOI: 10.1111/ejed.12132
- Bataille, Georges (1991). *The Accursed Share: an Essay on General Economy: Vol. I: Consumption*. New York: Zone Books.
- Bataille, Georges (1993). *The Accursed Share: an Essay on General Economy: Vol. II & III: Consumption*. New York: Zone Books.
- Bataille, Georges (2005). Fascismens psykologiske struktur. I *Agora: Georges Bataille*. Bd. 23, nr. 3, s. 139–167.
- Baumgarten, Alexander Gottlieb (2007). *Ästhetik: lateinisch-deutsch*. Philosophische Bibliothek 572a. Hamburg: Meiner.
- Bauerschmidt, Frederick Christian (2005). *Holy Teaching: Introducing the Summa Theologiae of St. Thomas Aquinas*. United States: Brazos Press.
- Beiner, Ronald (1982). Interpretive Essay. I Arendt. *Lectures on Kant's political philosophy*. Chicago: University of Chicago Press.
- Beiser, Frederick C. (2002). *German Idealism: the Struggle against Subjectivism*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Beiser, Frederick C. (2011). *The German Historicist Tradition*. Oxford: Oxford University Press.
- Berg, Carl (2003). *Oldgræsk-Dansk Ordbog*. København: Gyldendalske Boghandel Nordisk forlag A/S.
- Besley, Tina & Peters, Michael A. (2007). *Subjectivity & Truth: Foucault, Education, and the Culture of Self*. New York: Peter Lang.
- Biesta, G.J.J. (1998). Pedagogy without Humanism: Foucault and the Subject of Education. *Interchange*, bd. 29, nr. 1, s. 1–16.
- Biesta, Gert (2010). How to Exist Politically and Learn from It: Hannah Arendt and the Problem of Democratic Education. *Teachers College Record*, bd. 112, nr. 2 s. 556–575.
- Billings, Joshua (2014). *Genealogy of the Tragic: Greek Tragedy and German Philosophy*. Princeton and Oxford: Princeton University Press.
- Birkeland, Nils Rune (2010). Analogi: Perspektiver på Klafkis didaktikk. I Midtsundstad, Jorunn H., Willbergh, Ilmi & Birkeland, Nils Rune (red.). *Didaktikk: nye teoretiske perspektiver på undervisning*. Oslo: Cappelen akademisk.

- Bjørndal, Bjarne & Lieberg, Sigmund (1978). *Nye veier i didaktikken?: en innføring i didaktiske emner og begreper*. Oslo: Aschehoug.
- Blake, William (2014). *Auguries of Innocence and Other Lyric Poems*. Will Jonson (red.) CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Blankertz, Herwig (1982). *Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart*. Wetzlar: Buchse der Pandora.
- Blättner, Fritz (1960). *Das Gymnasium: Aufgaben der höheren Schule in Geschichte und Gegenwart*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Boas, George (1948). Fact and Legend in the Biography of Plato. *The Philosophical Review*, bd. 57, nr. 5, s. 439–457.
- Boethius (1973). *Theological Tractates, The Consolation of Philosophy*. Engelsk og latin. Boethius. The Loeb classical library 74. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Boethius (1981). *Filosofiens trøst*. Oversatt fra latin av Egil Kraggerud. Oslo: Aschehoug i samarbeid med Fondet for Thorleif Dahls kulturbibliotek og Det norske akademi for språk og litteratur.
- Bos, A.P. (1989). Exoterikoi Logoi and Enkyklioi Logoi in the Corpus Aristotelicum and the Origin of the Idea of the Enkyklios Paideia. *Journal of the History of Ideas*, bd. 50, nr. 2 (apr.–jun.), s. 179–198.
- Bostad, Inga (Dannelsesutvalget), (red.) (2009). *Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre*. Oslo: Dannelsesutvalget, Universitetet i Oslo.
- Bourdieu, Pierre (desember 1998). The Essence of Neoliberalism. *Le Monde Diplomatique. English Edition*. <http://mondediplo.com/1998/12/08bourdieu>
- Brecht, Berthold (2004). *Denn wovon lebt der Mensch? I Die Dreigroschenoper: der Erstdruck 1928*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Brinkmann, Svend (2007). Could Interviews Be Epistemic? An Alternative to Qualitative Opinion Polling. *Qualitative Inquiry*, bd. 13, nr. 8, s. 1116–1138. <https://doi.org/10.1177/1077800407308222>.
- Büthe, Wilhelm (1963). Das exemplarische Verfahren. I Gerner, Berthold (red.). *Das Exemplarische Prinzip: Beiträge zur Didaktik der Gegenwart*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Bøyum, Steinar (2002). Kunstverkets metode. Hans-Georg Gadamers begrep om kunstverkets Selbstdarstellung. *Kunst og Kultur*, bd. 85, nr. 3, s. 177–190.
- Cahn, Michael (1989). Reading Rhetoric Rhetorically: Isocrates and the Marketing of Insight. *Rhetorica: A Journal of the History of Rhetoric*, bd. 7, nr. 2 (vinter 1989), s. 121–144. DOI: 10.1525/rh.1989.7.2.121
- Canaan, Joyce & Shumar, Wesley (2008). *Structure and Agency in the Neoliberal University*. New York: Routledge.

- Cicero, Marcus Tullius (1913). *Philosophical Treatises: De officiis*. Engelsk og latin. The Loeb classical library 30. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Cicero, Marcus Tullius (1927). *Philosophical Treatises: Tusculan disputationes*. Engelsk og latin. The Loeb classical library 141. Massachusetts: Harvard University Press.
- Cicero, Marcus Tullius (1942). *On the Orator (De Oratore): Book 3: On Fate: Stoic Paradoxes: Divisions of Oratory*. Engelsk og latin. The Loeb classical library 348. Massachusetts: Harvard University Press.
- Cicero, Marcus Tullius (1948). *On the Orator (De Oratore): Books 1–2*. Engelsk og latin. The Loeb classical library 348. Massachusetts: Harvard University Press.
- Cicero, Marcus Tullius (1997). *Hortensius*. Lateinisch – deutsch. Sammlung Tusculum. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Chamberlain, Lesley (1997). *Nietzsche in Turin: The End of the Future*. London: Quartet Books.
- Clack, Brian (1999). *An Introduction to Wittgenstein's Philosophy of Religion*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Clark, William (2006). *Academic Charisma and the origins of the research university*. Chicago: University of Chicago Press.
- Colaiaico, James A. (2001). *Socrates against Athens: Philosophy on Trial*. New York: Routledge.
- Collini, Stefan (2012). *What are universities for?* London: Penguin Books.
- Collini, Stefan (2017). *Speaking of universities*. London: Verso.
- Comenius, Jan Amos (1955). *Verdens labyrint og hjartans paradís*. Umsett frå gamal-tsjekkisk ved Milada Blekastad. Oslo: Dreyer.
- Comenius, Jan Amos (2005). *The Great Didactic of John Amos Comenius*. (Optrykk av 1907), London: Adam and Charles Black.
- Cunningham, Andrew & Jardine, Nicholas (1990). *Romanticism and the sciences*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cybulska, Eva. (2012). Nietzsche's Eternal Return: Unriddling the Vision, A Psychodynamic Approach. *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, nr. 13. s. 1–13. 10.2989/IPJP.2013.13.1.2.1168.
- Dahl, Christian (2010). *Tragedie og bystat: om fællesskab og konflikt i Athens dramatiske kultur*. København: Museum Tusulanum.
- Dahl, Thomas (2003). Sokrates' jordmorkunst: en kritikk av Skjervheims åndsideal. *Norsk filosofisk tidsskrift*, bd. 38, nr. 4, s. 277–292.
- Dale, Erling Lars (red.) (2001). *Om utdanning: Klassiske tekster*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Daston, Lorraine & Galison, Peter (2007). *Objectivity*. New York: Zone Books.
- Dean, Mitchell M. (2009). *Governmentality: Power and Rule in Modern Society*. London: SAGE Publications.
- Deleuze, Gilles (1992). Postscript on the Societies of Control. *October*, bd. 59 (vinter 1992). The MIT Press, s. 3–7.

- Depew, David & Poulakos, Takis (2004). Introduction. I Depew, David & Poulakos, Takis (red.). *Isocrates and Civic Education*. Austin: University of Texas Press.
- Depew, David (2004). The Inscription of Isocrates into Aristotle's Practical Philosophy. I Depew, David & Poulakos, Takis (red.). *Isocrates and Civic Education*. Austin: University of Texas Press.
- Derbolav, Josef (1957). *Das «Exemplarische» im Bildungsraum des Gymnasiums: Versuch einer pädagogischen Ortsbestimmung des exemplarischen Lernens*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- Descartes, René (1968). *Discourse on Method and the Meditations*. London: Penguin Books.
- Dijksterhuis, Eduard Jan (1987). *Archimedes*. Oversatt av C. Dikshoorn. Princeton: Princeton University Press.
- Dolch, Josef (1971). *Lehrplan des Abendlandes: zweieinhalb Jahrtausende seiner Geschichte*. Ratingen: Aloys Henn Verlag.
- Dostal, Robert J. (1980). Kant and Rhetoric. *Philosophy & Rhetoric*. Bd. 13, nr. 4, s. 223–244.
- Dottori, Riccardo (2009). The Concept of Phronesis by Aristotle and the Beginning of Hermeneutic Philosophy. *Etica & Politica / Ethics & Politics*, XI, 1, s. 301–310.
- Dufour, Dany-Robert (2008). *The Art of Shrinking Heads: on the New Servitude of the Liberated in the Age of Total Capitalism*. Cambridge: Polity Press.
- Dupertuis, R. R. (2007). Writing and imitation: Greek education in the Greco-Roman world. *Forum*, bd. 1(1), s. 3–29.
- Durkheim, Émile (2006). *The Evolution of Educational Thought: Lectures on the Formation and Development of Secondary Education in France*. London: Routledge.
- Easterling, P.E. (red.) (1997). *The Cambridge Companion to Greek Tragedy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ebbesen, Sten (1999). Artes liberales og bios theoretikos som dannelsesmål ved 1200-tallets Pariseruniversitet. I Andersen, Øivind (red.). *Dannelse, humanitas, paideia*. Oslo: Syppress forlag.
- Ebbing, Hans (2010). Akademisk produksjonsmåte. *Vardøger, Vitenskapene og kampen om universitetet*, nr. 32.
- Eckhart, Meister (2005). Å bli den du er: *perspektiver på menneskets frihet*. Oversatt og med innledning og noter av Jon Wetlesen. Oslo: Aschehoug.
- Eikeland, Olav (2008). The Ways of Aristotle: Aristotelian phronêsis, Aristotelian philosophy of dialogue, and action research. *Studies in vocational and continuing education*, bd. 5. Bern: Peter Lang.
- Eliade, Mircea (1989). *The Myth of the Eternal Return, or Cosmos and History*. London: Arkana.
- Enders, Jürgen (2005). Higher Education in Times of Discontent? About Trust, Authority, and some other Unholy Trinities. I Bleiklie Ivar & Henkel, Mary (red.) (2005). *Governing Knowledge: a Study of Continuity and Change in Higher Education: a Festschrift in Honour of Maurice Kogan*. Higher education dynamics, bd. 9. Dordrecht: Springer.
- Eriksen, Trond Berg (1976). *Bios theoretikos: notes on Aristotle's Ethica Nicomachea X, 6–8*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Etzkowitz, H. & Leydesdorff, L. (2000) The Dynamics of Innovation: from National Systems and «Mode 2» to a Triple Helix of University–Industry–Government Relations. *Research Policy*, bd. 29, s. 109–123.
- Evenshaug, Trude (2008). «En kunstig videnskap». Monrad, universitetet og pedagogikken. I Knudsen, Geir & Evenshaug, Trude (red.). *Universitetet og lærerutdanningen: historiske perspektiver*. Oslo: Unipub.
- Fafner, Jørgen (1982). *Tanke og tale: den retoriske tradition i Vesteuropa*. København: C.A. Reitzels Forlag.
- Fauskevåg, Odin (2012). *Danning og ånd: ei utarbeiding av omgrepet danning frå Hegels filosofi*. Doktoravhandling. Trondheim: Noregs teknisk-naturvitenskaplege universitet, Fakultetet for samfunnsvitenskap og teknologileiing, Pedagogisk institutt.
- Fauskevåg, Odin (2013). Kant: fridom gjennom fornuft. I Straume, Ingerid (red.). *Danningens filosofihistorie*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Fichte, Johann Gottlieb (1956). Deduzierter Plan einer zu Berlin zu errichtenden höhern Lehranstalt, die in gehöriger Verbindung mit einer Akademie der Wissenschaften stehe. I I Anrich, Ernst. *Die Idee der deutschen Universität: die fünf Grundschriften aus der Zeit ihrer Neubegründung durch klassischen Idealismus und romantischen Realismus*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Flew, Anthony (1961). *Hume's Philosophy of Belief: a Study of his First Inquiry*. London: Routledge & Kegan Paul
- Flynn, Thomas (1987). Foucault as Parrhesiast: His Last Course at the Collège de France. *Philosophy & Social Criticism*, bd. 12, s. 213–229.
- Foros, Per Bjørn & Vetlesen, Arne Johan (2012). *Angsten for oppdragelse: et samfunnsetisk perspektiv på dannelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Foucault, Michel (1972). *The Archaeology of Knowledge*. London: Routledge
- Foucault, Michel (1977). Nietzsche, Genealogy, History. I D.F. Bouchard (red.). *Language, Counter-Memory: Selected Essays and interviews by Michel Foucault*. Ithaca: Cornell University Press.
- Foucault, Michel (1999). *Seksualitetens historie*. Oslo: EXIL.
- Foucault, Michel (2000). *Galskapens historie i opplysningens tidsalder*. Oslo: Bokklubben dagens bøker.
- Foucault, Michel (2001a). *Overvåkning og straff*. Oslo: Gyldendal.
- Foucault, Michel (2001b). *Seksualitetens historie 2: Bruken av nytelsene*. Oslo: EXIL.
- Foucault, Michel (2005). *The Hermeneutics of the Subject. Lectures at the Collège de France, 1981–82*. New York: Picador.
- Foucault, Michel (2007). *Security, Territory, Population: Lectures at the College De France, 1977–78*. London: Palgrave Macmillan.
- Foucault, Michel (2008). The Birth of Biopolitics: Lectures at the Collège de France, 1978–1979. Palgrave Macmillan UK: Imprint: Palgrave Macmillan.*
- Foucault, Michel (2010). *The Government of Self and Others: Lectures at the Collège de France, 1982–1983*. Gros, Frédéric (red.) (2010). London: Palgrave Macmillan.
- Frege, Gottlob (1892). *Sinn und Bedeutung*. Halle

- Freire, Paulo (2003). *De undertryktes pedagogikk*. Oversatt av Sissel Lie. Bokklubbens kulturbibliotek. Oslo: De norske bokklubbene.
- Ralph F. Fuchs (1963). Academic Freedom. Its Basic Philosophy, Function, and History. *Law and Contemporary Problems*, bd. 28, nr. 3, s. 431–446.
- Gadamer, Hans Georg (2012). *Sannhet og metode: Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oversatt av Lars Holm-Hansen, Oslo: Pax
- Gelley, Alexander (1995). *Unruly Examples: On the Rhetoric of Exemplarity*. Stanford: Stanford University Press.
- Gerner, Berthold (red.) (1963). *Das exemplarische Prinzip: Beiträge zur Didaktik der Gegenwart*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Gerhard, Michel (1978). *Die Welt als Schule: Ratke, Comenius und die didaktische Bewegung*. Das Bildungsproblem in der Geschichte des Europäischen Erziehungsdenkens 5. Hannover: Hermann Schroedel Verlag.
- Gibbons, Michael, Nowotny, Helga, Limogenes, Camille, Schwartzman, Simon & Trow, Martin (1994). *The New Production of Knowledge: the dynamics of science and research in contemporary societies*. London: Sage.
- Gilje, Nils & Grimen, Harald (1992). Eit intellektuelt portrett. I Skjervheim, Hans. *Filosofi og dømmekraft*. Det Blå bibliotek. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gilje, Nils & Grimen, Harald (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gilje, Nils (2011a). Etterord. Moderne frihet og maktens grenser. I Humboldt, Wilhelm von. *Statsmaktens grenser: en avhandling om deres begrunnelse og nærmere utstrekning*. Oslo: Unipub.
- Gilje, Nils (2011b). Epistemisk drift og vitenskapens etos. Vitenskapsteoretiske utfordringer i akademia. I Øyen, Simen Andersen, Müftüoğlu Ingrid Birce & Birkeland, Finn I. (red.). *Humanioras fremtid*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Ginev, Dimitri (2002). The Hermeneutic Context of Constitution. I Babich, Babette E. (red.). *Hermeneutic philosophy of science, Van Gogh's eyes, and God: essays in honor of Patrick A. Heelan*,. S.J. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- von Glasersfeld, Ernst (1984). An Introduction to Radical Constructivism. I Watzlawick, P. (red.). *The invented reality*. New York: Norton, s. 17–40.
- Gordon, Mordechai (1999). Hannah Arendt on Authority: Conservatism in Education Reconsidered. *Educational Theory*, bd. 49, nr. 2, s. 161–180.
- Gordon, Mordechai (red.) (2008). *Hannah Arendt and Education: Renewing Our Common World*. New York: Westview Press.
- Gorham, Eric (2000). *The Theater of Politics: Hannah Arendt, Political Science, and Higher Education*. Lanham, Md: Lexington Books.
- Gottsegen, Michael G. (1994). *The Political Thought of Hannah Arendt*. Albany, New York: State University of New York Press.

- Grabmann, Martin (1988). *Die Geschichte der scholastischen Methode: nach den gedruckten und ungedruckten Quellen: Die scholastische Methode im 12. und beginnenden 13. Jahrhundert*. Berlin: Akademie Verlag.
- Graf, Stefan Ting & Skovmand, Keld (2004). *Fylde og form: Wolfgang Klafki i teori og praksis*. Århus: Klim.
- Graf, Stefan Ting (2013). *Det eksemplariske princip i didaktikken: En historisk-systematisk undersøgelse af Martin Wagenscheins, Wolfgang Klafkis, Oskar Negts, lærekunstdidaktikkens og Günther Bucks konceptioner af eksemplarisk belæring og læring*. Doktoravhandling. Odense: Institut for Kulturvidenskaber, Syddansk Universitet.
- Grundmann, Hilmar (2010). *Bildung und Integration*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Gundem, Bjørg B. (1998). *Skolens oppgave og innhold: en studiebok i didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gundem, Bjørg B. & Hopmann, Stefan (red.) (1998). *Didaktik and/or curriculum: an international dialogue*. American university studies. 14, Education, bd. 41. New York: P. Lang.
- Gunderson, Erik (2005). *The Sublime Seneca: Ethics, Literature, Metaphysics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gwynn, Aubrey (1926). *Roman Education: From Cicero to Quintilian*. Oxford: Clarendon Press.
- Habermas, Jürgen (1974). *Vitenskap som ideologi*. Oslo: Gyldendal.
- Habermas, Jürgen (1995). *Theorie des kommunikativen Handelns: Bd. 1: Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen (1986). Idee der Universität – Lernprozesse. *Zeitschrift für Pädagogik*, bd. 32, nr. 5, s. 703–718.
- Habermas, Jürgen & McCarthy, Thomas (1977). Hannah Arendt's Communications Concept of Power. *Social Research*, bd. 44, nr. 1, Hannah Arendt (vår 1977), s. 3–24.
- Hadot, Ilsetraut (1969). *Seneca Und Die Griechisch-Römische Tradition Der Seelenleitung*. Quellen Und Studien Zur Geschichte Der Philosophie; Bd. 13. Berlin: de Gruyter.
- Hadot, Ilsetraut (1997). Greek philosophy and encyclopedic knowledge. *Diogenes*, bd. 45(2), s. 33–47.
- Hadot, Pierre (1993). *Plotinus: or The Simplicity of Vision*. Chicago, London: The University of Chicago Press.
- Hadot, Pierre (1995). *Philosophy as a Way of Life: Spiritual Exercises from Socrates to Foucault*. Oxford: Blackwell
- Hadot, Pierre (1998). *The Inner Citadel. The Meditations of Marcus Aurelius*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Hadot, Pierre (2002). *What is Ancient Philosophy?* Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Hadot, Pierre (2006). *The Veil of Isis: an Essay on the History of the Idea of Nature*. Cambridge, Massachusetts: Belknap Press of Harvard University Press.
- Hagtvet, Bernt & Ognjenovic, Gorana (red.) (2011). *Dannelse: tenkning, modning, refleksjon: nordiske perspektiver på allmenndannelsens nødvendighet i høyere utdanning og forskning*. Oslo: Dreyers forlag.
- Hammer, Espen (1995). Innledning. I Kant, Immanuel. *Kritikk av dømmekraften: (i utvalg)*. Oversatt av Espen Hammer. Oslo: Pax.

- Hammer, Espen (2011). Opplysningens dialektikk: en introduksjon. I Horkheimer, Max & Adorno, Theodor. *Opplysningens dialektikk: filosofiske fragmenter*. Oversatt av Lars Petter Storm Torjussen. Oslo: Spartacus.
- Harbo, Torstein (1966). *Innføring i didaktikk*. Oslo: Fabritius.
- Harper, Douglas (2017a). Contemplation. I *Online Etymology Dictionary*. Hentet fra http://www.etymonline.com/index.php?term=contemplation&allowed_in_frame=0
- Harper, Douglas (2017b). Glory. I *Online Etymology Dictionary*. Hentet fra <http://www.etymonline.com/index.php?term=glory>
- Harper, Douglas (2017c). Posit. I *Online Etymology Dictionary*. Hentet fra <https://www.etymonline.com/word/posit>
- Harper, Douglas (2017d). Deliberation. I *Online Etymology Dictionary*. Hentet fra <https://www.etymonline.com/word/deliberation>
- Harper, Douglas (2017e). Absolute. I *Online Etymology Dictionary*. Hentet fra <https://www.etymonline.com/word/absolute>
- Harvey, David (2005). *A Brief History of Neoliberalism*. Oxford: Oxford University Press.
- Havelock, Eric A. (1982). *The Literate Revolution in Greece and its Cultural Consequences*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Havelock, Eric. A. (1986). *The Muse Learns to Write: Reflections on Orality and Literacy from Antiquity to the Present*. New haven, Connecticut: Yale University Press.
- Hegel, G.W.F. (1977). *Vorlesungen über die Ästhetik*. Stuttgart: Reclam
- Hegel, G.W.F. (1986a). *Phänomenologie des Geistes*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft
- Hegel, G.W.F. (1986b). *Vorlesungen über die Geschichte der Philosophie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft.
- Hegel, G.W.F. (1986c). *Wissenschaft der Logik: Erster Teil: Die objektive Logik: Erster Buch*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft.
- Hegel, G.W.F. (1999). *Åndens fenomenologi*. Oversatt av Jon Elster, Fredrik Engelstad, Thomas Krogh, Thor Inge Rørvik, Dag Østerberg. Oslo: Pax.
- Hegel, G.W.F. (2006). *Rettsfilosofien*. Oversatt av Dag Johnsen. Oslo: Vidarforlaget.
- Heidegger, Martin (1957). *Holzwege*. Frankfurt am Main: Klostermann.
- Heidegger, Martin (1959). *Gelassenheit*. Pfullingen
- Heidegger, Martin (1977). *Vier Seminare*. Frankfurt am Main: Klostermann.
- Heidegger, Martin. (1983). *Einführung in die Metaphysik*. Gesamtausgabe. Abt. 2 40: Vorlesungen 1919–1944. [Freiburger Vorlesung Sommersemester 1935]. Frankfurt am Main: Klostermann.
- Heidegger, Martin. (1985). *Vorlesungen 1919–1944: Nietzsche: Der Wille zur Macht als Kunst: Gesamtausgabe. Abt. 2 43*. [Freiburger Vorlesung Wintersemester 1936/37]. Frankfurt am Main: Klostermann.

- Heidegger, Martin (1988). *Vom Wesen der Wahrheit: zu Platons Höhlengleichnis und Theätet*. Gesamtausgabe. Abt. 2 34. Vorlesungen 1919–1944. [Freiburger Vorlesung, Wintersemester 1931/32]. Frankfurt am Main: Klostermann.
- Heidegger, Martin (2001). *Sein und Zeit*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag Tübingen.
- Heidegger, Martin (2002). *Die Technik und die Kehre*. Pfullingen: Klett Cotta
- Heidegger, Martin (2003). *Brev om humanismen*. Oversatt av Eivind Tjønneland. Oslo: Cappelen.
- Heidegger, Martin (2004). *Vorträge und Aufsätze*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Heidegger, Martin (1981). *Gesamtausgabe: Abt. 1 4: Veröffentlichte Schriften 1910–1976, Erläuterungen zu Hölderlins Dichtung*. Frankfurt am Main: Klostermann.
- Hellesnes, Jon (1975). *Sosialisering og teknokrati: ein sosialfilosofisk studie med særleg vekt på pedagogikkens problem*. Oslo: Gyldendal.
- Hellesnes, Jon (1992). Ein utdana mann og eit dana menneske. Framlegg til eit utvida daningsomgrep. I Erling Lars Dale (red.), *Pedagogisk filosofi*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag A/S. S. 79–103.
- Hellesnes, Jon (1997). *Den siste åtvaringa frå Hans Skjervheim*. I: Slaattelid, Hermund (1997). *Regime under kritikk: om Hans Skjervheim i norsk filosofi og samfunnsdebatt*. Oslo: Aschehoug.
- Hellesnes, Jon (1999). På veg mot ein tilstand utan danning? I Øivind Andersen (red.), *Dannelse, humanitas, paideia*. Oslo: Syppress forlag, s. 23–31.
- Helsvig, Kim (2008). Mellom fag og pedagogikk, i Knudsen, Geir & Evenshaug, Trude (red.) (2008) *Universitetet og lærerutdanningen: historiske perspektiver*. Oslo: Unipub.
- Herbart, Johann Friedrich (2002). *Allgemeine Pädagogik*. With an Introduction by Jeffrey Stern. Classics in German education bd. 4. Bristol: Thoemmes.
- Hölderlin, Friedrich (1949). *Patmos: dem Landgrafen von Homburg überreichte Handschrift. Schriften der Friedrich Hölderlin Gesellschaft 1*. Tübingen: Mohr.
- Hölderlin, Friedrich (1993) *Hyperion, eller Eremitten i Grekenland*. Oslo: Bokvennen
- Hobbes, Thomas (1996). *Leviathan*. Edited with an Introduction and Notes by J.C.A. Gaskin. Oxford: Oxford University Press.
- Homer (1994). *Iliaden*. Oversatt av P. Østbye. Oslo: Aschehoug.
- Horkheimer, Max & Adorno, Theodor (2011). *Opplysningens dialektikk: filosofiske fragmenter*. Oversatt av Lars Petter Storm Torjussen. Oslo: Spartacus.
- Howey, Richard Lowell (1973). *Heidegger and Jaspers on Nietzsche: a Critical Examination of Heidegger's and Jaspers' Interpretations of Nietzsche*. Haag: Martinus Nijhoff.
- Hugo, St. Viktor (1961). *The Didascalicon of Hugh of St. Victor: a Medieval Guide to the Arts*. Translated from the Latin with an introduction and notes by Jerome Taylor. New York: Columbia University Press.
- Huizinga, J. (1993). *Homo ludens: om kulturens oprindelse i leg*. København: Gyldendal.

- Humboldt, Wilhelm von (2006a). Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin. I Spitta, Dietrich. *Menschenbildung und Staat: Das Bildungsideal Wilhelm von Humboldts angesichts der Kritik des Humanismus*. Stuttgart, Berlin: Mayer.
- Humboldt, Wilhelm von (2006b). Der Königsberger und der Litauische Schulplan. I Spitta, Dietrich. *Menschenbildung und Staat: Das Bildungsideal Wilhelm von Humboldts angesichts der Kritik des Humanismus*. Stuttgart, Berlin: Mayer.
- Humboldt, Wilhelm von (2011). *Statsmaktens grenser: en avhandling om deres begrunnelse og nærmere utstrekning*. Oslo: Unipub.
- Hume, David (1978). *A Treatise of Human Nature*. Oxford: Oxford University Press
- Husserl, Edmund (1913). *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie*. Halle: Niemeyer
- Husserl, Edmund (1962). *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie*. Husserliana. Edmund Husserl Gesammelte Werke. Haag: Martinus Nijhoff.
- Hvidsten, Andreas H. (2015). En forspilt mulighet: En kritisk lesning av en kritisk lesning. *Norsk filosofisk tidsskrift*, bd. 50, nr. I, s. 35–46.
- Illich, Ivan (1993). *In the Vineyard of the Text: a Commentary to Hugh's Didascalicon*. Chicago: University of Chicago Press.
- Imsen, Gunn (2011). *Hva er pedagogikk?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Jaeger, Werner (1959). *Paideia: die Formung des griechischen Menschen: Erster Band*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Jakobsen, Kjetil (04.08.2017). Når universitetet blir skole. *Morgenbladet*. Hentet fra <https://morgenbladet.no/ideer/2017/08/nar-universitetet-blir-skole>
- James, Jamie (1995). *The Music of the Spheres: Music, Science and the Natural Order of the Universe*. London: Abacus.
- Jardine, Gail McNicol (2005). *Foucault & Education*. New York: Peter Lang.
- Johansen, Karsten Friis (1991). *Antikken. Den Europæiske filosofis historie*. København: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.
- Jordheim, Helge & Rem, Tore (red.) (2014). *Hva skal vi med humaniora?* Oslo: Fritt Ord.
- Kahler, Erich (1973). *The Inward turn of Narrative*. Princeton: Bollingen.
- Kant, Immanuel (1907a). *Kants gesammelte Schriften: 1. Abt. Bd. 7: Kants Werke Der Streit der Fakultäten; Anthropologie in pragmatischer Hinsicht*. Berlin: Georg Reimer.
- Kant, Immanuel (1907b). *Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlichen Absicht*. Leipzig: Meiner.
- Kant, Immanuel (1960). *Über Pädagogik*. Klinkhardts pädagogische Quellentexte. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kant, Immanuel (1995). *Kritikk av dømmekraften: (i utvalg)*. Oversatt av Espen Hammer. Oslo: Pax.
- Kant, Immanuel (1997). *Morallovg og frihet: moralfilosofiske skrifter*. Utvalg, innledning og oversettelse ved Eivind Storheim. Oslo: Gyldendal.

- Kant, Immanuel (2005). *Kritikk av den rene fornuft*. Oversatt av Steinar Mathisen, Camilla Serck-Hanssen og Øystein Skar. Oslo: Pax.
- Kant, Immanuel (2007) *Kritikk av den praktiske fornuft*. Oversatt av Øystein Skar og Bjarne Hansen. Etterord av Øystein Skar. Oslo: Aschehoug i samarbeid med Fondet for Thorleif Dahls kulturbibliotek og Det norske akademi for sprog og litteratur.
- Kant, Immanuel (2017). *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?* CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Kellogg, Martin (1872). *Ars oratoria: Selections from Cicero and Quintilian on Oratory*. New York: Ivison, Blakeman, Taylor & Co.
- Kimball, Bruce A. (1986). *Orators & Philosophers: a History of the Idea of Liberal Education*. New York: Teachers College Press
- Kimball, Bruce A. (2010). *The Liberal Arts Tradition: A Documentary History*. United States: University Press Of America.
- King, James Matthew (2008). *For Self and Others: Bildung in the Life and Thought of Hannah Arendt*. Doktoravhandling. Dallas: The University of Texas at Dallas, ProQuest Dissertations Publishing.
- Kinneavy, James L. & Catherine R. (2000). Kairos in Aristotle's Rhetoric. *Written Communication*, bd. 17, nr. 3, s. 432–444.
- Kjeldstadli, Knut (2010). *Akademisk kapitalisme*. Siggerud: Res Publica.
- Klafki, Wolfgang (1983). *Kategorial dannelse og kritisk-konstruktiv pædagogik: udvalgte artikler*. København: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.
- Klafki, Wolfgang (2001). *Dannelsesteori og didaktik: nye studier*. Til dansk av Bjørn Christensen. Århus: Klim.
- Klossowski Pierre (1997). *Nietzsche and the Vicious Circle*. Oversatt av Daniel W. Smith. London: Athlone.
- Knecht, Ingbert-Martial (1984). Zur Geschichte des Begriffs Didaktik. *Archiv für Begriffsgeschichte*, bd. 28, s. 100–122. Leipzig: Felix Meiner Verlag.
- Koestler, Arthur (1959). *The Sleepwalkers: a History of Man's Changing Vision of the Universe*. London: Hutchinson
- Koestler, Arthur (1966). *The Act of Creation*. London: Pan books.
- Kojève, Alexandre (1980). *Introduction to the Reading of Hegel: Lectures on the Phenomenology of Spirit*. Ithaca, New York: Cornell University Press.
- König, Jason & Woolf, Greg (red.) (2013). *Encyclopaedism from antiquity to the Renaissance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Koselleck, Reinhart (2007). *Dannelsens antropologiske og semantiske struktur*. Århus: Forlaget Modtryk.
- Korsgaard, Ove & Løvlie, Lars (2003). Indledning. I Slagstad, Rune, Korsgaard, Ove & Løvlie Lars, *Dannelsens forvandlinger*. s. 9–36. Oslo: Pax.

- Kraggerud, Egil (1981). Innledning. I Boethius. *Filosofiens trøst*. Oversatt fra latin av Egil Kraggerud. Oslo: Aschehoug i samarbeid med Fondet for Thorleif Dahls kulturbibliotek og Det norske akademi for språk og litteratur.
- Kristensen, Jens Erik (2007). Det moderne universitets ide og selvbeskrivelse gjennom 200 år: en universitetshistorisk innledning. I Käufer, Katrin, Scharmer, Claus Otto & von Helmholtz, Hermann (red.). *Ideer om et universitet: det moderne universitets idehistorie fra 1800 til i dag*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Kuhn, Helmut (1941). The True Tragedy: On the Relationship between Greek Tragedy and Plato, I. *Harvard Studies in Classical Philology*, bd. 52, s. 1–40
- Labrie, Arnold (1994). *Kultur and Zivilisation in Germany during the nineteenth century*. I Leerssen, Joep & Spiering, Menno (red.). *German reflections. Yearbook of European studies*, 0920-4792 7. Amsterdam: Rodopi.
- Lieven, Dominic (1993) *The Aristocracy in Europe: 1815–1914*. New York: Columbia University Press.
- Lindhardt, Jan (1999). Dannelse. I Andersen, Øivind (red.) *Dannelse, humanitas, paideia*. Oslo: Syress forlag.
- Lobkowitz, Nikolaus (1967). *Theory and Practice: History of a Concept from Aristotle to Marx*. Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- Locke, John (1986). *The Second Treatise on Civil Government*. New York: Prometheus Books.
- Loenen, J. H. (1954). Was Anaximander an Evolutionist? *Mnemosyne*, Fourth Series, bd. 7, nr. 3, s. 215–232.
- Lovejoy, Arthur (1936). *The Great Chain of Being: a Study of the History of an Idea*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Lübcke, Poul (red.) Grøn, Arne [et. al.] (1996). *Filosofileksikon*. Oversettelse og språklig bearbeidelse av Ronny Bjune og Arne Høie; faglig granskning av Jan Brage Gundersen. Oslo: Zafari.
- Luxon, Nancy (2004). Truthfulness, Risk, and Trust in the Late lectures of M. Foucault. *Inquiry*, bd. 47, s. 464–89.
- Luxon, Nancy (2008). Ethics and Subjectivity: Practices of Self Governance in the Late Lectures of Michel Foucault. *Political Theory*, bd. 36, nr. 3, s. 377–402.
- Lykkeberg, Rune (2012). *Alle har ret: demokrati som princip og problem*. København: Gyldendal.
- Lynch, John Patrick (1972). *Aristotle's school: a Study of a Greek Educational Institution*. Berkeley: University of California Press.
- Liotard, Jean-François (1984). *The Postmodern Condition: a Report on Knowledge*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Løvlie, Lars (1984). *Det pedagogiske argument: moral, autoritet og selvprøving i oppdragelsen*. Oslo: Cappelen.
- Løvlie, Lars (1997) The Uses of Example in Moral Education. *Journal of Philosophy of Education*, 31(1), s. 409–425.

- MacIntyre, Alasdair (2007). *After Virtue: A Study in Moral Theory*. Notre Dame IN: University of Notre Dame Press.
- Mahrdt, Helgard (2007). Hannah Arendt: Dannelse til humanitet. I Steinsholt, Kjetil & Løvlie, Lars (red.) (2007). *Pedagogikkens mange ansikter: Pedagogisk idéhistorie fra antikken til det postmoderne*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mahrdt, Helgard (2012). Hannah Arendt – politisk dannelse og reflekterende dømmekraft. *Norsk filosofisk tidsskrift*, bd. 47, nr. 3, s. 193–207.
- Mahrdt, Helgard (2015). Å tenke om det uforutsigbare med Hannah Arendt, I Glenn Egil Torgersen (red.). *Pedagogikk for det uforutsette*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Mann, Thomas (1983). *Betrachtungen eines Unpolitischen*. Gesammelte Werke in Einzelbänden. Frankfurt am Main: S. Fischer.
- Marrou, Henri-Irénée (1956). *A History of Education in Antiquity*. Madison, Wisconsin: University of Wisconsin Press.
- Maassen, Peter (2017). The University's Governance Paradox, *Higher Education Quarterly*, nr. 71, s. 290–298. <https://doi.org/10.1111/hequ.12125>
- Marx, Karl (2005a). *Det kommunistiske manifest og andre ungdomsskrifter*. Oversatt av Tom Rønnow, Tore Bielenberg og Dag Østerberg . Oslo: Bokklubben.
- Marx, Karl (2005b). *Kapitalen*. Oversatt av Erling Kielland og Stein Rafoss. Oslo: Oktober A/S.
- Mathisen, Steinar (1997). Deltaker og tilskuer. Et 40-års perspektiv. I Slaattelid, Hermund (1997). *Regime under kritikk: om Hans Skjervheim i norsk filosofi og samfunnsdebatt*. Oslo: Aschehoug
- Matthes, Eva (2011). *Geisteswissenschaftliche Pädagogik: Ein Lehrbuch*. München: Oldenbourg.
- McGushin, Edward F. (2007). *Foucault's Askesis: An Introduction to the Philosophical Life*. Evanston, Illinois: Northwestern University Press.
- McNeill, William (1999). *The Glance of the Eye: Heidegger, Aristotle, and the Ends of Theory*. SUNY series in Contemporary Continental Philosophy. New York: State University of New York Press, Albany.
- Menn, Stephen (2013). Plato's Soteriology?. I Adluri, Vishwa (red.), *Philosophy and Salvation in Greek Religion*, Berlin, Boston: De Gruyter, s. 191–216.
- Menze, Clemens (1975). *Die Bildungsreform Wilhelm von Humboldts*. Hannover: Schroedel.
- Merleau-Ponty, Maurice (2007). *Phenomenology of Perception*. London and New York: Routledge.
- Michel, Gerhard (1978). *Die Welt als Schule: Ratke, Comenius und die didaktische Bewegung*. Hannover: Hermann Schroedel Verlag.
- Miller, James E. (1994). *The Passion of Michel Foucault*. New York: Doubleday.
- Mises, Ludwig von (2014). *Human Action: A Treatise on Economics*. Liberty Fund Library of the Works of Ludwig Von Mises. Indianapolis: Liberty Fund, Incorporated.
- Midtsundstad, Jorunn H., Willberg, Ilmi & Birkeland, Nils Rune (2010). *Didaktikk: nye teoretiske perspektiver på undervisning*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Midtsundstad, Jorunn H. & Werler, Tobias (2011). *Didaktikk i Norden*. Kristiansand: Portal.

- Mönig, Julia Maria (2012). Possibly Preventing Catastrophes: Hannah Arendt on Democracy, Education and Judging. *Ethics and Education*, bd. 7, nr. 3, s. 237–249, DOI: 10.1080/17449642.2013.766540
- Montaigne, Michel de (2013). *Essays: første bok*. Oversatt av Beate Vibe. Oslo: Aschehoug.
- Montgomery, Ingun (1991). Universitetet finner sin form: 1200–1400. I Wyller, Egil A. *Universitets idé gjennom tidene og i dag: en samling Oslo-foredrag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Moore, George Edward (2004). *Principia Ethica*. Mineola, N.Y.: Dover Publications
- Mootz, Francis Joseph (2008). *Gadamer's Rhetorical Conception of Hermeneutics as the Key to Developing a Critical Hermeneutics*. Tilgjengelig ved SSRN: <https://ssrn.com/abstract=1316033> eller <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.1316033>.
- Morgan, Marie (2016). Hannah Arendt and the 'freedom' to think. *Journal of Educational Administration and History*, bd. 48, nr. 2, s. 173–182, DOI: 10.1080/00220620.2016.1144579
- Morrow, Glenn R. (1929). The Theory of Knowledge in Plato's Seventh Epistle. *The Philosophical Review*, bd. 38, nr. 4 (Jul., 1929), s. 326–349
- Moulier-Boutang, Yann (2011). *Cognitive Capitalism*. Cambridge: Polity.
- Mueller, Gustav E. (1958). *The Hegel Legend of «Thesis-Antithesis-Synthesis»*. *Journal of the History of Ideas*. bd. 19, nr. 3, s. 411–414.
- Murray, Penelope & Wilson, Peter (2004). Introduction: Mousikē, not Music. I Murray, Penelope & Wilson, Peter (red.). *Music and the Muses: the culture of 'mousikē' in the classical Athenian city*. Oxford: Oxford University Press.
- Myhre, Reidar (1968). Det kategoriale allmendannelsesbegrep og det eksemplariske prinsipp. I *Tidsskrift for Skole og Heim*, 19(10.), s. 289–299.
- Myhre, Reidar (1978). *Innføring i pedagogikk: Bd. 2: Skole- og undervisningsteori*. Oslo: Fabritius.
- Myhre, Reidar (2005). *Grunnlinjer i pedagogikkens historie*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Måseide, Atle (2007). Sideblikk: Den norske skolens kunnskapskrise – kva gjekk gale, kven har skylda? *Nytt Norsk Tidsskrift*, nr. 1, s. 86–92.
- Negt, Oskar (1981). *Sociologisk fantasi og eksemplarisk indlæring: til teori og praksis i arbejderuddannelsen*. Oversatt av RUC, Birgit Nielsen, [et al]. København: Kurasje.
- Nietzsche, Friedrich (1967–1977). *Friedrich Nietzsche Werke. Kritische Gesamtausgabe in 15 Bänden*. Colli, Giorgio & Montinari,azzino (red.). Berlin West / New York: Walter de Gruyter.
- Nietzsche, Friedrich (1967–1977). Die Geburt der Tragödie. Unzeitgemässe Betrachtungen. Bd. 1. I *Friedrich Nietzsche Werke. Kritische Gesamtausgabe in 15 Bänden*. Colli, Giorgio & Montinari,azzino (red.). Berlin West / New York: Walter de Gruyter.

- Nietzsche, Friedrich (1967–1977). Fünf Vorreden. Der griechische Staat. Bd. 1. I *Friedrich Nietzsche Werke. Kritische Gesamtausgabe in 15 Bänden*. Colli, Giorgio & Montinari,azzino (red.). Berlin West / New York: Walter de Gruyter.
- Nietzsche, Friedrich (1967–1977). *Die Philosophie im tragischen Zeitalter der Griechen*. Bd. 1. I *Friedrich Nietzsche Werke. Kritische Gesamtausgabe in 15 Bänden*. Colli, Giorgio & Montinari,azzino (red.). Berlin West / New York: Walter de Gruyter.
- Nietzsche, Friedrich (1967–1977). Die fröhliche Wissenschaft. Bd. 3. I *Friedrich Nietzsche Werke. Kritische Gesamtausgabe in 15 Bänden*. Colli, Giorgio & Montinari,azzino (red.). Berlin West / New York: Walter de Gruyter.
- Nietzsche, Friedrich (1967–1977). Also sprach Zarathustra. Bd. 4. I *Friedrich Nietzsche Werke. Kritische Gesamtausgabe in 15 Bänden*. Colli, Giorgio & Montinari,azzino (red.). Berlin West / New York: Walter de Gruyter.
- Nietzsche, Friedrich (1967–1977). Jenseits von Gut und Böse. Bd. 5. I *Friedrich Nietzsche Werke. Kritische Gesamtausgabe in 15 Bänden*. Colli, Giorgio & Montinari,azzino (red.). Berlin West / New York: Walter de Gruyter.
- Nietzsche, Friedrich (1967–1977). Der Fall Wagner: Götzen-Dämmerung: Der Antichrist: Ecce Homo: Dionysos-Dithyramben: Nietzsche contra Wagner. Bd. 6. I *Friedrich Nietzsche Werke. Kritische Gesamtausgabe in 15 Bänden*. Colli, Giorgio & Montinari,azzino (red.). Berlin West / New York: Walter de Gruyter.
- Nietzsche, Friedrich (1993). *Tragediens fødsel*. Oversatt av Arild Haaland. Oslo: Pax.
- Nietzsche, Friedrich (1996). *Der Wille zur Macht*. Stuttgart: Kröner
- Nietzsche, Friedrich (2009). *Hinsides godt og ondt*. Oslo: Spartacus.
- Nietzsche, Friedrich (2013). *Utidsmessige betraktninger*. Oversatt av Lars Petter Storm Torjussen. Oslo: Spartacus Forlag.
- Nightingale, Andrea Wilson (2004). *Spectacles of Truth in Classical Greek Philosophy: Theoria in its Cultural Context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nilsen, Remi (2005). Affektive strømmer, mannsfantasier og kroppspansring: Om forholdet mellom fascisme og heterogenitet hos Bataille og Theweleit. I *Agora: Georges Bataille*. Bd. 23, nr. 3, s.139–167.
- Nilsen, Remi (mai 2013). Bakenfor arbeidslinjen. *Le Monde diplomatique*. Hentet fra <https://www.lmd.no/2013/05/bakenfor-arbeidslinjen/>
- Nordkvelle, Yngve. (2003). *Høgskoledidaktiske riss: momenter til en historie om undervisningsdialogen i høyere utdanning fram til 1900-tallet*. Arbeidsnotat (Høgskolen i Lillehammer: online). Lillehammer: Høgskolen i Lillehammer.
- Nowotny, Helga, Scott Peter & Gibbons, Michael (2001). *Re-Thinking Science. Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty*. Cambridge: Polity Press.
- NRK. 14.11.2013. Ming ble 507 år gammel. Hentet fra <https://www.nrk.no/viten/verdens-eldste-dyr-ble-507-ar-1.11356497>
- Nussbaum, Martha C. (2012). *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton: Princeton University Press.
- Omholt, Dag (1995). Fremveksten og utviklingen av regional høgskoleutdanning. *Forskningspolitikk*. nr. 3/95

- Ong, Walter J. (1983). *Ramus: Method, and the Decay of Dialogue: from the Art of Discourse to the Art of Reason*. Cambridge: Harvard University Press.
- Ong, Walter J. (1989). *Fighting for Life: Contest, Sexuality and Consciousness*. Amherst: University of Massachusetts Press.
- Ong, Walter J. (2013). *Orality and Literacy: The Technologizing of the Word*. Hoboken: Taylor and Francis.
- Otnes, Per, Østerberg, Dag & Mjaatvedt, Olav (2014). *Hans Skjervheim: en kritisk nylesning*. Oslo: Abstrakt.
- Otto, Walter (1960). *Dionysos, Mythos und Kultus*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Paden, Roger (1987). Foucault's Anti-humanism. *Human Studies*, bd. 10, nr. 1, s. 123–141.
- Pasternack, Peer (2008). Die Einheit von Forshung und Lehre. *Duz MAGAZIN* 02/2008
- Pedersen, Olaf (1997). *The First Universities: Studium Generale and the Origins of University Education in Europe*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Peters, F.E. (1967). *Greek Philosophical Terms: A Historical Lexicon*. New York: New York University Press.
- Peters, Michael A. (2003). Truth-telling as an Educational Practice of the Self: Foucault, Parrhesia and the Ethics of Subjectivity. *Oxford Review of Education*, bd. 29, nr. 2, s. 207–223.
- Peters, Michael A., Besley A.C. & Olssen, Mark (red.) (2009). *Governmentality Studies in Education. (Contexts on Education)*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Pettersen, Helge (2004). *Georges Bataille: vinden fra utsiden*. Skriftserie (Universitetet i Bergen. Filosofisk institutt: trykt utg.) 0802-4065 no. 23. Bergen: Filosofisk institutt, Universitetet i Bergen.
- Platon (1914). *Euthyphro, Apology, Crito, Phaedo, Phaedrus*. Engelsk & gresk. The Loeb classical library 36. London: Heinemann.
- Platon (1925). *Lysis, Symposium, Gorgias*. Engelsk og gresk. The Loeb classical library 166. London: Heinemann.
- Platon (1927). *Charmides, Alcibiades I & II, Hipparchus, The Lovers, Theages, Minos, Epinomis*. The Loeb classical library 201. London: Heinemann.
- Platon (1935). *The Republic Books VI–X*. The Loeb classical library 276. Engelsk og gresk. London: Heinemann.
- Platon (1994). *Drikkegildet i Athen*. Oversettelse og innledning ved Egil A. Wyller. Oslo: Grøndahl og Dreyer.
- Platon (1998). *Staten*. Oversatt av Hans Ræder. København: Hans Reitzels Forlag.
- Platon (2001). *Faidon, Symposion, Faidros*. Samlede verker, Bind IV. Oslo: Vidarforlagets Kulturbibliotek.
- Platon (2008). *Epinomis, Theages, Alkibiades II, Hipparchos, Elskerne, Brevene, Epigrammer, Axiochos, Om rettferdighet, Om dyd, Demodokos, Sisyfos, Eryxias, Definisjoner*. Bind IX. Oslo: Vidarforlagets Kulturbibliotek.

- Pohlenz, Max (1953). Nomos und Physis. *Hermes*, bd. 81, nr. 4, s. 418–438.
- Popkewitz, Thomas S & Brennan, Marie (1998). *Foucault's Challenge: Discourse, Knowledge, and Power in Education*. New York: Teacher's College Press.
- Poulakos, Takis (2004). Isocrates' Civic Education and the Question of Doxa. I *Isocrates and Civic Education*. Austin: University of Texas Press.
- Pålshaugen, Øyvind (2005). Den sene Foucault – til senere bruk? – frimodige betraktninger. *Sosiologi i dag*, bd. 35, nr. 2, s. 53–80.
- Quintilian, Marcus Fabius (2001). *The Orator's Education: 1: Books 1–2*. Engelsk og latin. The Loeb classical library 124. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Rabbow, Paul (1954). *Seelenführung; Methodik Der Exerzitien in Der Antike*. [1. oppl.] München: Kösel-Verlag
- Rabinow, Paul & Rose, Nikolas (red.) (1994). *The Essential Foucault: Selections from The Essential Works of Foucault, 1954–1984*. New York: New Press.
- Rabinow, Paul & Rose, Nikolas (2006). Biopower Today. *BioSocieties. London School of Economics and Political Science*, bd. 1, s. 195–217. Doi:10.1017/S1745855206040014
- Rausch, Hannelore (1982). *Theoria: von ihrer sakralen zur philosophischen Bedeutung*. München: Wilhelm Fink.
- Roberts-Miller, Patricia (2002). Fighting without Hatred: Hannah Arendt's Agonistic Rhetoric. *JAC*, bd. 22, nr. 3 (sommer 2002), s. 585–601
- Ringer, Fritz (1969). *The Decline of the German Mandarins: the German Academic Community, 1890–1933*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Rüegg, Walter & de Ridder-Symoens, Hilde (red.) (1992). *A History of the University in Europe*: Bd. 1: Universities in the Middle Ages. Cambridge: Cambridge University Press.
- Raaen, Finn Daniel (2005). *Sannhet, frimodighet og profesjonalitet: En diskusjon om lærerprofesjonalitet inspirert av Michel Foucaults problematisering av begrepet «Parrhesia»*. Arbeidsnotat nr. 12/2005. Senter for profesjonsstudier, Høgskolen i Oslo, www.hio.no/sps
- Schaanning, Espen (2012). Introduksjon. I Gadamer, Hans Georg. *Sannhet og metode: Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oversatt av Lars Holm-Hansen, Oslo: Pax
- Schelling, Friedrich von (1956). Vorlesung über die Methode des akademischen Studiums. I Anrich, Ernst. *Die Idee der deutschen Universität: die fünf Grundschriften aus der Zeit ihrer Neubegründung durch klassischen Idealismus und romantischen Realismus*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Schleiermacher, Friedrich Daniel Ernst (1808). *Gelegentliche Gedanken über Universitäten in deutschem Sinn*. <https://edoc.huberlin.de/bitstream/handle/18452/5304/123.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Seid, Timothy W (2017). *Psychagogy in Paul: What Is It, How Does It Help Us Understand Paul, and Why Does It Matter?* Earlham School of Religion,

<http://esr.earlham.edu/~seidti/psychagogy.pdf>. "Rationale for Soul Share."
<http://soulshare.org/rationale>.

- Seidel, Georg Joseph (1978). *Martin Heidegger and the Pre-Socratics: an Introduction to his Thought*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Seigel, Jerrold E. (1968). *Rhetoric and Philosophy in Renaissance Humanism: the Union of Eloquence and Wisdom, Petrarch to Valla*. Princeton, N.J: Princeton University Press.
- Self, Lois S. (1979). Rhetoric and Phronesis: The Aristotelian Ideal. *Philosophy & Rhetoric*, bd. 12, nr. 2, s. 130–145.
- Seneca, Lucius Annaeus (1917). *Seneca: in Ten Volumes: 8–9 8: Tragedies Hercules furens, Troades, Medea, Hippolytes, Oedipus*. The Loeb classical library 62. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Sennett, Richard (2002). *The Fall of Public Man*. London: Penguin.
- Shakespeare, William (1895). *Shakespeare's Comedy of As you Like it*. London: J.M. Dent.
- Sharpe, Matthew (2017). Pierre Hadot. I *Internet Encyclopedia of Philosophy*. Hentet fra <http://www.iep.utm.edu/hadot/>
- Siewerth, Gustav (1963) Zur exemplarischen Lehre. I Gerner, Berthold (red.). *Das exemplarische Prinzip: Beiträge zur Didaktik der Gegenwart*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Simpson, Zachary (2012). The Truths We Tell Ourselves: Foucault on *Parrhesia*. *Foucault Studies*, nr. 13, s. 99–115.
- Sipiora, Phillip (2002). Introduction. I Sipiora, Phillip & Baumlin, James S (red.) (2002). *Rhetoric and Kairos: Essays in History, Theory, and Praxis*. Albany: State University of New York Press.
- Skjervheim, Hans (1964). *Vitskapen om mennesket og den filosofiske refleksjon*. Oslo: Tanum.
- Skjervheim, Hans (1973). *Ideologianalyse, dialektikk, sosiologi: om den indre sammenhengen mellom samfunnsvitenskap, historie og filosofi*. Oslo: Pax
- Skjervheim, Hans (1992). *Filosofi og dømmekraft*. Det Blå bibliotek. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skjervheim, Hans (1996). *Teknikk, politikk og utopi. Utvalde politisk-filosofiske småskrifter (1963–1991)*. Oslo: Aschehoug
- Skjervheim, Hans (2000). *Objektivismen: og studiet av mennesket*. Oversatt av Atle Måseide. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Skjervheim, Hans (2002). *Mennesket*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Slaattelid, Hermund (1997). *Regime under kritikk: om Hans Skjervheim i norsk filosofi og samfunnsdebatt*. Oslo: Aschehoug.
- Slaattelid, Rasmus (1997). «Den nødvendige uroa». Hans Skjervheim og den filosofiske metoden. I Slaattelid, Hermund (1997). *Regime under kritikk: om Hans Skjervheim i norsk filosofi og samfunnsdebatt*. Oslo: Aschehoug.

- Slagstad, Rune (1976). *Positivisme, dialektikk, materialisme. Den norske debatten om samfunnsvitenskapenes teori*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Slagstad, Rune (2001). *De nasjonale strateger*. Oslo: Pax.
- Slagstad, Rune (2006). *Kunnskapens hus*. Oslo: Pax.
- Slaughter, Sheila & Rhoades, Gary (2000). The Neo-Liberal University. *New Labor Forum*, nr. 6, s. 73–79.
- Slaughter, Sheila (2004). *Academic Capitalism and the New Economy: Markets, State, and Higher Education*. Baltimore, N.J: Johns Hopkins University Press.
- Slota, Günther (1963). Didaktische Grundkategorien. I Gerner, Berthold (red.). *Das exemplarische Prinzip: Beiträge zur Didaktik der Gegenwart*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Snell, Bruno (1982). *The Discovery of the Mind: in Greek Philosophy and Literature*. New York: Dover Publications.
- Snow, C.P. (2008). *De to kulturer*. Oslo: Bokklubben.
- Solerød, Erling (2005). *Pedagogiske grunnproblemer*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Songe-Møller, Vigdis (1997). Overtalelse og overbevisning. Noen refleksjoner omkring Skjervheims lesning av Platons Gorgias. I Slaattelid, Hermund (1997). *Regime under kritikk: om Hans Skjervheim i norsk filosofi og samfunnsdebatt*. Oslo: Aschehoug.
- Spitta, Dietrich (2006). *Menschenbildung und Staat: Das Bildungsideal Wilhelm von Humboldts angesichts der Kritik des Humanismus*. Stuttgart, Berlin: Mayer.
- Stahl, William Harris & Johnson, Richard (1977). *Martianus Capella and the Seven Liberal Arts; v. 2. The Marriage of Philology and Mercury*. New York: Columbia University Press.
- Steinsholt, Kjetil & Traasdahl, Elin (2001). The Concept of Play in Hans-Georg Gadamer's Hermeneutics: An Educational Approach. I Reifel, Stuart (red.). *Theory in context and out. Play & culture studies 3*. Westport, Connecticut: Ablex.
- Steinsholt, Kjetil & Løvlie, Lars (red.) (2007). *Pedagogikkens mange ansikter: Pedagogisk idéhistorie fra antikken til det postmoderne*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Steinsholt, Kjetil & Dobson, Stephen (red.) (2011). *Dannelse: introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Stern, Fritz (1992). *The Failure of Illiberalism: Essays on the Political Culture of Modern Germany*. New York: Columbia University Press.
- Straume, Ingerid (red.) (2013). *Danningens filosofihistorie*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Strømnes, Åsmund Lønning, Rørvik, Harald & Eilertsen, Tor Vidar (1997). Didactical Thinking and Research in Norway during the Four Last Decades, *Scandinavian Journal of Educational Research*, bd. 41, nr. 3 og 4, s. 237–258, DOI: 10.1080/0031383970410306
- Svendsen, Lars Fr. H. (2011). *Arbeidets filosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Szondi, Peter (2002). *An Essay on the Tragic*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Sørbo, Jan Inge (2002). *Hans Skjervheim: Ein intellektuell biografi*. Oslo: Samlaget.

- Taylor, Charles (1975). *Hegel*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Teeuwen, Mariken (2002). *Harmony and the Music of the Spheres: the Ars Musica in Ninth-Century Commentaries on Martianus Capella*. *Mittellateinische Studien und Texte Bd. 30*. Leiden: Brill.
- Thoreau, Henry David (2008). *Walden: livet i skogene*. oversatt av Andreas Eriksen. Oslo: Pax.
- Tijmes, Pieter (1992). The Archimedean point and eccentricity: Hannah Arendt's philosophy of Science and technology. *Inquiry: An Interdisciplinary Journal of Philosophy*, bd. 35, nr. 3 og 4, s. 389–406.
- Tjeldvoll, Arild (1997). A Service University in Scandinavia? Serie: Rapport (Universitetet i Oslo. Pedagogisk forskningsinstitutt: trykt utg.) *Studies in comparative and international education* (Oslo : trykt utg.), bd. 1 990116431374702201. Oslo: University of Oslo. Institute for Educational Research.
- Tocqueville, Alexis de (2003). *Democracy in America: and Two Essays on America*. London: Penguin.
- Torjussen, Lars Petter Storm (2005). *Den dionysiske latter: Eller en studie av hvordan Nietzsche tar i bruk humor, latter og lek i sitt forsøk på å filosofere med hammeren*. Hovedoppgave. Bergen: Universitetet i Bergen, Institutt for filosofi og førstesemesterstudier.
- Torjussen, Lars Petter Storm (2011a). Danning, dialektikk, dialog – Skjervheims og Hellesnes' pedagogiske dannelsesfilosofi. I Steinsholt, Kjetil & Dobson, Stephen (red.) (2011). *Dannelse: introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Torjussen, Lars Petter Storm (2011b). Eco-Phenomenology and the Interiorization of Man – Using Merleau-Ponty and Nietzsche to Release the «Psyche» from the Human Skull. I: Tymieniecka AT. (red.) *Transcendentalism Overturned: Analecta Husserliana* (The Yearbook of Phenomenological Research), bd. 108. Dordrecht: Springer.
- Torjussen, Lars Petter Storm & Berdinesen, Hein (red.) (2013). *Cassirer og Heidegger i Davos*. Oslo: Dreyers forlag
- Torvund, Helge (2016). *Alt brenner*. Oslo: Aschehoug
- Tsaparlis, Georgios (1997). Atomic and Molecular Structure in Chemical Education: A Critical Analysis from Various Perspectives of Science Education. *J. Chem. Educ.*, bd. 74 (1997), nr. 8, s. 922 DOI: 10.1021/ed074p922.
- Tyradellis, Daniel (2005). *Untiefen: Husserls Begriffsebene zwischen Formalismus und Lebenswelt*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Utaker, Arild (2005). Michel Foucault om liberalisme og nyliberalisme. *Sosiologi i dag*, bd. 35, nr. 2.
- Vabø, Agnete & Høstaker, Roar (2005). Higher Education and the Transformation to a Cognitive Capitalism. I Bleiklie Ivar & Henkel, Mary (red.) (2005). *Governing Knowledge: a Study of Continuity and Change in Higher Education: a Festschrift in Honour of Maurice Kogan*. Higher education dynamics, bd. 9. Dordrecht: Springer.
- Vetlesen, Arne Johan (2008). *Nytt klima: miljøkrisen i samfunnskritisk lys*. Oslo: Gyldendal.

- Vendler, Zeno (1989). Descartes' Exercises. *Canadian Journal of Philosophy*, bd. 19, nr. 2, s. 193–224
- Vico, Giambattista (1988). *On the most Ancient Wisdom of the Italians: Unearthed from the Origins of the Latin Language*. Oversatt og med innledning av L. M. Palmer. Ithaca: Cornell University Press.
- Villa, Dana R. (1992). Beyond Good and Evil: Arendt, Nietzsche, and the Aestheticization of Political Action. *Political Theory*, bd. 20, nr. 2, s. 274–308
- Villa, Dana R. (1999). *Politics, Philosophy, Terror: Essays on the Thought of Hannah Arendt*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- De Vries, Hent (2009). Philosophia Ancilla Theologicae. Allegory and Ascension in Philo's On Mating with the Preliminary Studies (De Congressu Quaerendae Eruditionis Gratia). *The Bible and Critical Theory*. Monash University Press, bd. 5, nr. 3, s. 41.1–41.19.
- Wagenschein, Martin (1956). Zum Begriff des exemplarischen Lehrers. *Zeitschrift für Pädagogik*, bd. 3..
- Wagenschein, Martin (1999). Zum Problem des Genetischen Lehrens. I *Verstehen lehren: genetisch - sokratisch – exemplarisch*. Weinheim: Beltz.
- Warnke, Georgia (1987). *Gadamer: Hermeneutics, Tradition and Reason*. Cambridge: Polity Press.
- Watson, Peter (2010). *The German Genius: Europe's Third Renaissance, the Second Scientific Revolution, and the Twentieth Century*. London: Simon & Schuster.
- Weil, Simone (2001). *The Need for Roots: Prelude to a Declaration of Duties towards Mankind*. London: Routledge classics.
- Werner, Daniel (2012). *Myth and Philosophy in Plato's Phaedrus*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Westbury, Ian, Hopman, Stefan & Riquarts, Kurt (1999). *Teaching as a Reflective Practice: The German Didaktik Tradition*. New York: Routledge.
- Wetlesen, Jon (2005). *Innledning*. I Eckhart, Meister. *Å bli den du er: perspektiver på menneskets frihet*. Oversatt og med innledning og noter av Jon Wetlesen. Oslo: Aschehoug.
- Williams, Gareth D. (2012). *The Cosmic Viewpoint: A Study of Seneca's 'Natural Questions'*. Oxford: Oxford University Press.
- Wittgenstein, Ludwig (1979). *Notebooks 1914–1916*. Edited by G. H. von Wright and G.E.M. Anscombe. Oxford: Basil Blackwell.
- Wittgenstein, Ludwig (1999). *Tractatus Logico-Philosophicus*. Oversatt fra tysk og med etterord av Terje Ødegaard. Trondheim: Gyldendal Norsk Forlag.
- Wittgenstein, Ludwig (2014) *Lecture on Ethics*. Somerset, US: Wiley.
- Wivestad, Stein (1999). Fremtidshåp og edukasjon: utfordringer til dagens pedagogikk og hjertans paradisi. I A. Mosevoll (red.). *Norsk Lærerakademis årsskrift 2000: I di hand er mine tider*. Bergen: NLA-forlaget. ISBN 82-7468-070-7, (s. 47–63).

- Wivestad, Stein. (2006). On Becoming Better Human Beings. *Philosophy of Education Society conference in Oxford 31 May–2 April*. Hentet 6.12, 2017 fra <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.552.5719>
- Wivestad, Stein (2007). Hva er pedagogikk? I Kaldestad, Ola Hoff, Reigstad, Einar, Sæther, Jostein & Sæthre, Joronn (red.). *Grunnverdier og pedagogikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Wivestad, Stein (2008) The Educational Challenges og Agape and Phronesis. *Journal of Philosophy and Education*, bd. 42, nr. 2, s. 307–324.
- Wivestad, Stein (2013) «Upbuilding Examples» for Adults Close to Children. *Studies in Philosophy and Education*, bd. 32, nr 5, s. 515–532. <https://doi.org/10.1007/s11217-012-9327-2>
- Young-Bruehl, Elisabeth (2004). *Hannah Arendt: for Love of the World*. New haven: Yale University Press.
- Zangwill, Nick (høst 2014). Aesthetic Judgment. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Edward N. Zalta (red.). Hentet fra <https://plato.stanford.edu/entries/aesthetic-judgment/>
- Zhavoronkov, Ivan Nikolayevich (2015). *The symbols of eternal return and the eternal return of symbols in Friedrich Nietzsche's Also sprach Zarathustra*. (Doktoravhandling) Toronto: Graduate program in humanities. York University Toronto, Ontario.
- Østerberg, Dag (1999). Innledning til Åndens fenomenologi. I Hegel, Georg Wilhelm Friedrich. *Åndens fenomenologi*. Oversatt av Jon Elster ... [et al.]. Oslo: Pax.
- Østerberg, Dag (2003). Skjervheim og kritikken av objektivismen. *Sosiologisk årbok*, 2003, 1, s. 105–125.
- Øyen, Simen Andersen, Müftüoğlu Ingrid Birce & Birkeland, Finn I. (red.) (2011). *Humanioras fremtid*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Ågotnes, Knut (2011). «En hardt tilkjempet frihetsfølelse» – Om hjernevask, humanister og samfunnsvitere. *Nytt norsk tidsskrift*, bd. 28, nr.1, s. 6–17.
- Aasen, Petter (2008). Lærerutdanningen ved universiteter og høyskoler: Utdanningspolitiske perspektiver. I Knudsen, Geir & Evenshaug, Trude (red.). *Universitetet og lærerutdanningen: historiske perspektiver*. Oslo: Unipub.



Grafisk design: Kommunikasjonsevidlingen, UIB / Trykk: Skjerve Kommunikasjon AS



uib.no

ISBN: 978-82-308-3738-2