

Joar Aasen

Pedagogisk filosofi

Forstudie

Del 1: Den klassiske greske antikken

Høgskolen i Hedmark
Rapport nr. 4 – 2004

Online-versjon

Utgivelsessted: Elverum

Det må ikke kopieres fra rapporten i strid med åndsverkloven og fotografiloven eller i strid med avtaler om kopiering inngått med KOPINOR, interesseorgan for rettighetshavere til åndsverk.

Forfatteren er selv ansvarlig for sine konklusjoner. Innholdet gir derfor ikke nødvendigvis uttrykk for Høgskolens syn.

I rapportserien fra Høgskolen i Hedmark publiseres FoU-arbeid og utredninger. Dette omfatter kvalifiseringsarbeid, stoff av lokal og nasjonal interesse, oppdragsvirksomhet, foreløpig publisering før publisering i et vitenskapelig tidsskrift etc.

Rapporten kan bestilles ved henvendelse til Høgskolen i Hedmark.
(<http://www.hihm.no/>)

Rapport nr. 4 - 2004
© Forfatteren/Høgskolen i Hedmark
ISBN: 82-7671-358-0
ISSN: 1501-8563



Høgskolen i Hedmark

| | | | |
|--|---------------------------|------------------|--|
| Tittel: Pedagogisk filosofi. Forstudie. Del I: Den klassiske greske antikken | | | |
| Forfatter: Joar Aasen | | | |
| Nummer: 4 | Utgivelsesår: 2004 | Sider: 84 | ISBN: 82-7671-358-0 ISSN: 1501-8563 |
| Oppdragsgiver: | | | |
| Emneord: Pedagogikk, filosofi, den klassiske greske antikken, Sokrates, Platon, Aristoteles. | | | |
| <p>Sammendrag: Planene for norsk lærer- og førskolelærerutdanning krever arbeid med pedagogisk-filosofiske problemstillinger. For grunnutdanningen av allmenn- og førskolelærere og for praktisk-pedagogisk seminar savnes det imidlertid ei lærebok som behandler den systematiske tenkningen om undervisning og oppdragelse på en måte som gjør den godt tilgjengelig.</p> <p>Denne rapporten er del I i en forstudie til læreverket. Hensikten i del I er å gi et bilde av en del sentrale trekk ved den systematiske tenkningen om oppdragelse i den greske antikken. Jeg fokuserer her på Sokrates, Platon og Aristoteles, og søker å gi et bilde av hvordan deres oppdragelsestenkning henger sammen med den ontologi og epistemologi, det menneske- og samfunnssyn man finner hos dem.</p> <p>Læreboka vil bli skrevet med tanke på de særnorske betingelsene i barnehage og grunnskole. Forsøket på finne en egnet språklig form er en del av forstudien.</p> | | | |



Høgskolen i Hedmark

Title: The Philosophy of Education. A preliminary study. Part I: The Hellenic origins.

Author: Joar Aasen

Number: 4

Year: 2004

Pages: 84

ISBN: 82-7671-358-0

ISSN: 1501-8563

Financed by:

Keywords: Pedagogy, philosophy, Hellenic origins, Socrates, Plato, Aristotele.

Summary: The national guidelines for teacher education in Norway requires an introduction to the philosophy of education. However, a textbook that treats this subject at a level which makes it accessible for students of teaching, has long been missing.

This report constitutes part I of a preliminary study leading to a new textbook. The aim in part I is to give an overview of important aspects of educational thought in the Hellenic period. By focussing on the ideas of Socrates, Plato, and Aristotele, I explain how their ontology and epistemology, their views on man and society make up the foundations for their ideas on education.

The textbook will be written with the traditions of kindergartens and primary education in Norway in mind. The search for an appropriate language style is part of the study.

INNHold

| | |
|--|----|
| Innledning..... | 9 |
| Den klassiske greske oppdragelsestenkningen | 13 |
| Krigerstaten Sparta..... | 18 |
| Bystaten Athen | 19 |
| Sokrates | 23 |
| Sokrates' liv | 23 |
| Sokrates' lære..... | 27 |
| Den sokratiske metode | 28 |
| Hva er sant og godt? | 30 |
| Sokrates' innflytelse..... | 33 |
| Platon..... | 35 |
| Platons liv | 35 |
| Platons lære | 36 |
| «Hva er mennesket?» | 36 |
| «Hva kan vi vite?»..... | 38 |
| «Hva kan vi gjøre?»..... | 44 |
| Platons innflytelse | 57 |
| Aristoteles..... | 61 |
| Aristoteles' liv..... | 61 |
| Aristoteles' lære | 62 |
| «Hva kan vi vite?» Om 'stoff' og 'form' | 63 |
| «Hva kan vi vite?» Om selve erkjennelsesprosessen..... | 65 |
| Aristoteles' syn på 'det skjønne' | 70 |
| «Hva er mennesket?» | 72 |
| «Hva kan vi gjøre?» | 73 |
| Aristoteles' pedagogiske tenkning | 75 |
| Aristoteles' innflytelse | 80 |
| Litteratur..... | 83 |

INNLEDNING

Dette er del I i en forstudie til et større verk, ei lærebok som behandler den pedagogiske filosofiens historie. Planene for norsk lærer- og førskolelærerutdanning krever arbeid med pedagogisk-filosofiske problemstillinger. For grunnutdanningen av allmenn- og førskolelærere og for praktisk-pedagogisk seminar savnes det imidlertid ei lærebok som behandler den systematiske tenkningen om undervising og oppdragelse på en måte som gjør den godt tilgjengelig. Å vise hvordan pedagogikken står i den vestlige tradisjonen som et eksistensielt og normativt fag vil være den sentrale utfordringen i et slikt læreverk.

I dag er tre bøker tilgjengelige på norsk. Reidar Myhres *Grunnlinjer i pedagogikkens historie* (1997) er svært omfattende og detaljert, og den gir dessuten til dels betydelig rom for perifere emner. Erling Solerøds *Pedagogiske grunnproblemer* (1994) har et format som er godt tjenlig, men favner om så mange ulike tenkere og problemstillinger at det knapt gis anledning til å behandle noen av dem rimelig grundig. Christer Stensmos *Pedagogisk filosofi* (1998) legger heller liten vekt på spesifikt pedagogiske problemstillinger og er dessuten preget av at den er skrevet for svenske, ikke for norske forhold. Det finnes gode verker på blant annet engelsk og tysk, men selvsagt går heller ikke disse inn på den tenkning som har vært viktig for den norske utviklingen.

Ved flere av lærerutdanningsinstitusjonene har dette dessverre ført til at fagfeltet ikke har fått den oppmerksomhet det fortjener. Det er uheldig, for det er en sterk interesse for filosofiske problemstillinger blant mange studenter, og denne interessen blir nok ikke godt ivaretatt før det foreligger gode læremidler. Det er uheldig også av en annen grunn: Utdanningssystemet i Norge står overfor store utfordringer, med betydelig styrke i de kreftene som presser på for endring. Dermed er det viktig at kommende lærere har gode forutsetninger for å forstå selve grunndragene i tenkningen om det pedagogiske arbeidet i grunnskole og barnehage.

Jeg vil altså skrive ei lærebok som legger vekt på systematiske tenkere som har vesentlig betydning for de tradisjoner som preger norsk skole og barnehage. Dette er tradisjoner som norske utdannings-

institusjoner deler med den øvrige vestlige kulturkrets: dialog-, vekst- og formidlingspedagogikken. De forestillingsformene vi finner i disse tradisjonene, kan spores tilbake til den greske antikken, og som vitalt tankegods har de inspirert pedagogisk praksis opp til vår tid.

«Hva kan jeg vite? Hva skal jeg gjøre? Hva kan jeg håpe på? Hva er mennesket?» Den tyske 1700-tallsfilosofen Immanuel Kant hevdet at disse er de mest grunnleggende spørsmålene mennesket kan stille om seg selv og tilværelsen. Han var selvsagt langt fra den første som undret seg. Slike og beslektede problemstillinger i tenkningens historie har både store filosofer og høyst alminnelige mennesker tumlet med både før og etter hans tid.

Og svarene har variert – fra person til person, fra sted til sted og fra en tidsperiode til en annen. Det som ikke ser ut til å ha endret seg, er menneskets behov for å søke mening i sitt eget liv. Ja, enkelte har ment at nettopp meningssøking er det som aller best kjennetegner mennesket – at evnen til å reflektere over seg selv og tilværelsen er den mest menneskelige av alle egenskaper. «Cogito, ergo sum,» heter det hos René Descartes om nettopp dette: «Jeg tenker, følgelig er jeg til.» Han pekte på evnen til refleksjon som kjernen i det menneskelige, og på det å være til som menneske, som ensbetydende med det å tenke. Skal man tro Descartes, har ethvert menneske en filosofisk legning – en «kjærlighet til klokskap». Det er nettopp dette som er grunnbetydningen av det opprinnelig greske ordet filosofi: å elske, være venn av (gresk *filein*) klokskap, visdom (gresk *sofia*).

I all kulturhistorie finner man en nær sammenheng mellom menneskets livsbetingelser, dets livsfortolkning og dets sosialisering av nye generasjoner. Dette er på mange måter selvsagt. De vilkår livet leves under, har til enhver tid gitt rammene for de øvrige sidene ved menneskets utfoldelse. Med ulikheter i de grunnleggende betingelsene for menneskelivet følger større eller mindre forskjeller i menneskets tenkning og det virksomhet som kulturelt vesen – i arbeidsliv og annen sosial virksomhet, i religiøs og kunstnerisk virksomhet, i familieliv og barneoppdragelse, blant annet. Og sosialiseringen av barna innebærer nettopp å føre dem inn i den kultur de er en del av – i dens seder, skikker og språk, i dens handlings-, tros- og forestillingsverden. Det er slik enhver kultur videreføres, ved at stadig nye generasjoner gjøres fortrolige med dens mønstre og dermed rustes til å bære dem videre.

Vil man beskrive tenkningens historie, kan den behandles bredt, som en del av den større kulturhistorien, eller smalere, som filosofi- eller idéhistorie. På samme måte kan sosialiseringen av barn studeres som et

allment forhold, der både familie, arbeidsliv og andre samfunnsmessige forhold trekkes inn som en del av bildet. Eller fokus kan stilles inn snevrere og rettes mot det som gjerne kalles den overlagte, formelle oppdragelsen, slik vi finner den i institusjoner som er opprettet nettopp med oppdragelse og undervisning som særskilt formål: barnehager og skoler.

Fremstillingen i læreboka vil ha et slikt avgrenset siktemål. Hensikten er å gi et bilde av en del sentrale trekk ved den systematiske tenkningen om oppdragelse og undervisning opp gjennom tidene – av oppdragelsens idehistorie. I noen sammenhenger vil jeg også peke på hvordan de samme tankene har virket på den pedagogiske praksis man finner i skoler og barnehager – på det som gjerne kalles oppdragelsestenkningens virkningshistorie og oppdragelsens realhistorie. Å inkludere enkelte slike perspektiver er rimelig, siden boka er skrevet for bruk i lærer- og førskolelærerutdanningene. Den som måtte ønske en bredere fremstilling av real- og virkningshistoriske forhold, må imidlertid supplere denne gjennomgangen med andre kilder. Og disse finnes. Bak i læreboka vil jeg vise jeg til et kildemateriale som den interesserte leser kan fordype seg i.

En annen side ved avgrensningen er knyttet til at læreboka vil bli skrevet for norske forhold. Jeg ser det derfor som viktig å inkludere tankegods som har hatt særlig betydning for den *norske* historien. Dermed må vektleggingen være noe annerledes enn den ville ha vært i ei bok forfattet med blick for eksempelvis danske eller svenske, franske eller engelske forhold. Og dessuten er det selvsagt selve tankegodset som er det vesentligste. De personer som er bærere av tankene og de liv disse personene levde, er interessante nok. De er likevel av underordnet betydning i denne sammenhengen.

Utvalget av tenkere følger det eksemplariske prinsippet. Jeg vil altså begrense gjennomgangen til personer og tenkning som er av særlig stor betydning. Å velge ut, for ikke å si velge bort pedagogiske filosofer i en innføringsbok, byr imidlertid på dilemmaer som er nesten uløselige. Hvordan skal man begrunne valget av de få som skal få plass, når det er så mange som fortjener å bli behandlet? Ett holdepunkt vil være å se til at de tre ulike, betydelige tradisjonene i oppdragelsens tenkningshistorie, vekst-, dialog- og formidlingspedagogikken, presenteres gjennom talsmenn som står som tydelige representanter for dem. Et annet vil være å få fram at linjene i oppdragelsens historie er lange – betydelig lengre enn den hva den

særnorske utdanningshistorien viser. Et tredje holdepunkt vil være å sørge for at enkelte av dem som har hatt særlig stor betydning for den vestlige kulturkrets' pedagogiske tenkning og praksis, får sine bidrag beskrevet. Et fjerde hensyn kommer også til: Å inkludere noen perspektiver av særlig betydning for norsk skole og barnehage. Det utvalg av tenkere dette vil resultere i, kan selvsagt diskuteres. Hensikten er imidlertid klar nok: Å gi et rimelig representativt bilde av vestens pedagogiske tenkning, både i et lengde- og et breddeperspektiv, og med et sideblikk for det særegent norske.

Oppdragelsens historie er like gammel som mennesket selv. Man risikerer derfor å forstå den for begrensende dersom man tenker seg at den uten videre kan kortes ned til snaue to tusen fem hundre år. Likevel er det nettopp det jeg skal gjøre her. Jeg skal begynne, ikke med begynnelsen, for den kjenner man ikke, men med å gi et bilde av tenkning om utdanning og oppdragelse i den klassiske greske antikken. Og når jeg gjør det, er det vel vitende om at også dette er en tenkning som har visse forløpere, i tidligere egyptisk, mesopotamisk og semittisk forestillingsverden, blant annet. Tross det kan man starte her – og man kan gjøre det med velberådd hu så lenge man er klar over at det ikke var her det hele startet.

DEN KLASSISKE GRESKE OPPDRADELSESTENKNINGEN

Overskriften kan forlede – den klassiske greske oppdragelsestenkningen er langt fra noen enhetlig konstruksjon. Den er snarere temmelig kompleks, sammensatt av et rikt tankegods som skiller oppdragelsen i den autoritære krigerstaten Sparta fra den man kjenner fra det begynnende demokratiet i Athen. Og i Athen er det flere ting som skiller den forestillingsverden man finner hos den stadig vandrende og samtalende Sokrates og hans elev Platon fra Aristoteles, byggeren av de store tanke- og begrepssystemer.

Senere vestlige kulturrepoker står i betydelig grad i gjeld til den klassiske greske. Dette er ikke minst tydelig under høymiddelalderen (med skolastikkens nesten nesegruse respekt for Aristoteles) og under renessansen (som revitaliserte de antikke idealene). Også i senere perioder, som under 17- og 1800-tallets ny-humanisme og ny-klassisisme, grep man til gamle greske forbilder. Og denne innflytelsen har ikke begrenset seg til litteratur, billedkunst og arkitektur. De greske kulturelementene er i det hele tatt på så mange måter en integrert del av hele den vestlige kultur slik man kjenner den i dag. «Hellas er den vestlige verdens skole,» heter det hos den tyske idehistorikeren Werner Jaeger.¹ Mange andre forskere har uttrykt omtrent samme syn.

Dette berører også pedagogikken. Arven fra den greske antikken møter man i dag ikke bare i norsk, men i all vestlig språk- og begrepsbruk om pedagogikk. De greske røttene til ordet 'filosofi' har jeg allerede nevnt. Også 'pedagogikk' er et ord som er lånt fra gresk. Det har sitt opphav i *pais* (gammeligresk *paidos*), som betyr gutt, eller mer allment også barn. Det siste leddet i ordet stammer også fra gresk. *Agogé* betyr ledelse – grunnbetydningen av ordet pedagogikk er altså 'barneledelse'. Og det barnet skulle ledes til, de kunnskaper, ferdigheter og verdier det skulle få møte, ble etter hvert betegnet som *enkyklios paideia*. *Paideia* viser til dannelsen, altså til alt det som skal læres; *enkyklios* betyr sirkel eller krets.

¹ Jaeger 1943/1986: 5

I dag kjenner vi disse to ordene igjen i det engelske *encyclopedia* (norsk: leksikon), og da nettopp med den greske 'dannelseskretsen' som grunnbetydning: Her finner man kunnskaper som omfatter alt.

Enkyklios paideia – etter hvert bare *paideia* – ble altså de gamle grekernes navn på det samlede oppdragelses- eller dannelsesprogrammet. Det var den læreplan, vil man kunne si i dag, som barnet skulle gå gjennom for å bli et selvstendig og godt menneske. Også for det overordnede, langsiktige formålet med *paideia* hadde man egne uttrykk. Ett av dem bruker man fremdeles: betegnelsen 'autonomi'. Å ha oppnådd autonomi (gresk *autos*: selv; *nomos*: lov) innebærer at de unge er blitt selvstendige, i stand til å ta egne avgjørelser og til å bære ansvaret for egne handlinger. Det peker også mot at de makter – og er opptatt av – å yte noe for det felles beste, altså mot en *etisk* egenskap i tillegg til den mer begrensede selvstendighetsevnen. Og om denne avgjørende siden ved dannelsens formål hadde man på gresk også et annet ord: *areté*. 'Dygd', vil man kanskje si i dag, og så må man fort innrømme at ordet kan klinge gammelmodig. Det kan hjelpe å minne om at det er det samme 'dygd' (eller også 'dyd') som brukes i betegnelsen 'dygdsetikk'. Ordet 'dygd' viser egentlig til dyktighet, til at man står for noe, duger til noe – disse ordene har samme rot. De gamle grekernes 'areté' er praktisk rettet – mot å klare, få til, mestre en oppgave.² Og dygdens motsetning er *lasten*, som man gjerne forsto som *fraværet* av dygd eller dugelighet: mangel på mot, skort på rettferdighetssans, for eksempel.

Fra før bydannelsen i de hellenske områdene kjenner man gresk oppdragelse som todelt, i *musisk* og *gymnisk* dannelselse. *Den gymniske dannelsen* var knyttet til kroppen og hadde nok opprinnelig tjent militære formål. Etter hvert ble imidlertid de militære elementene tonet ned (Sparta var et unntak) til fordel for større innslag av andre former for kroppsoving. Femkampen (*pentathlon*) ble etter hvert et uttrykk for dette, med øvelsene bryting, diskoskast, spydkast, løp og lengdesprang. Og den første av de senere berømte kappestrider på det gymniske dannelsesområdet, de olympiske leker, ble holdt i bystaten Olympia, så vidt man vet i år 776 før Kristus.

Både den gymniske og den musiske dannelsen var for øvrig uløselig forbundet med greske skjønnhetsidealer. En ting var kroppsdyrkingen. Den dag i dag forteller statuer fra den greske storhetstiden om sansen for den

² Guthrie 1950/1975: 8-10

atletisk bygde kroppen, og sagnene beretter om den tidens beundring for den viljestyrken og utholdenheten som de gymniske øvelsene krevde. Synet for betydningen av det skjønne stoppet derfor ikke ved gleden over den vakkert bygde kroppen. Under det gymniske området lå det et etisk ideal, en forestilling om at denne siden ved oppdragelsen måtte tjene til å fremme forståelsen av grunnleggende normer hos kommende slekter.

Ja, nettopp på det etiske området lå mye av den gymniske og musiske dannelsens betydning. Det vakre kunne nok gi glede, opplevelsen av det harmoniske hadde nok verdi i seg selv. Men det skjønne og harmoniske pekte ut over seg selv. «Den som ikke som sanger og danser kan holde sin plass i koret, er ikke godt oppdratt,» heter det hos Platon.

Den homeriske heltediktningen kan tjene som eksempel på dette. Her var poesien og normen, det skjønne og det gode, to sider ved samme sak. Fortellingene om heltenes gjerninger var ikke bare medrivende historier. De var samtidig beretninger om den taperhet, troskap og klokskap heltene viste og om den ære de dermed oppnådde – om moralske egenskaper som ga heder og dermed var verd å strekke seg etter. Dermed fikk fortellingene også en pedagogisk funksjon: Heltene tjente som forbilder for kommende slekter. Og det var nettopp noe av hensikten med å la de unge møte Homers *Illiaden* og *Odysseen* når de skulle lære å lese, skrive og deklamere i den greske skolen.

Denne forbindelsen mellom moralske kvaliteter og anseelse ble imidlertid kritisert allerede blant de gamle grekerne selv. Det fantes dem som mente at det ville være uheldig å se ære og berømmelse som det fundament moralen skulle hvile på – at etikken skulle være et redskap for det enkelte menneskes sosiale status.³

Den musiske dannelsen var knyttet til sjelslivet. I hele det hellenske området hadde den musiske dannelsen lange tradisjoner, med sang, dans og musikk som grunnleggende elementer i oppdragelsen. Og den musiske dannelsen var ikke begrenset til toner og rytme – også det talte ordet hørte hjemme her. Diktning og deklamasjon, historier og sagn var også elementer i den musiske dannelsen.

Det var for øvrig også matematikken, som i mangt ble forstått som en hjelpedisiplin under musikken: Rytmer kunne telles og ordnes, og tonefrekvensene hadde sammenheng med lyrestrengenes lengde – og også dette kunne uttrykkes som tall. Særlig pythagoreerne (ordet er avledet av

³ Jaeger 1939: 9-14

Pythagoras, matematikeren, som var en ledende figur blant dem) utviklet denne forbindelsen mellom musikk og matematikk til nye og avanserte nivåer. Hos pytagoreerne ble musikk og matematikk dessuten sterkt knyttet til de moralske dimensjonene i menneskelivet. Ja, de gikk videre enn som så: Den musiske dannelsen skulle renske og forme sjelen og bringe den i harmoni med en oversanselig og tidløs dimensjon i tilværelsen.⁴

Hos pythagoreerne var dermed forståelsen for etiske anliggende nokså annerledes enn den homeriske og, kan man kanskje legge til, også dypere. De hadde en helt annen oppfatning av moralens grunnlag enn den som berodde på andres aktelse. Og fordi deres syn fikk så stor innvirkning på tenkningen i samtid og ettertid, er det rimelig å gi et kort riss av det. Betegnelse kaotisk, kosmos og harmoni skal få tjene som ankerfester i gjennomgangen.

Pythagoras grunnla et eget samfunn i det sjette århundret før Kristus, med en skole med en mystisk, religiøs tradisjon som sin kjerne. Den viten man har om pythagoreerne, er langt fra sikker og fullstendig, men de ser ut til å ha hatt et menneske- og moralsyn som hang nøye sammen med deres forståelse av hvordan verden ble til. De antok etter alt å dømme at det i begynnelsen fantes bare en uavgrenset og uordnet tomhet – *kaos*. Ut av dette skapte så den evige guddommen *kosmos*, en modell for et harmonisk og vakkert univers preget av grenser, orden og stabilitet. Og for pythagoreerne var universet ikke bare en fysisk realitet. Universet var besjelet. Ja, den sjelelige dimensjonen i universet var beslektet med den skapende guddommen selv. Den fikk dermed forrang for den sansbare, fysiske dimensjonen – den skaptes først.

I dette universet hører mennesket i helt grunnleggende forstand hjemme. Det har en kropp som er forgjengelig, formet som den er av de samme bestanddelene som himmellegemene (ild, jord, luft og vann), tenkte pythagoreerne. Videre har det en sjel som har del i den skapende, sjelelige dimensjonen i universet og som derfor er udødelig – den kan vandre fra en menneskekropp som dør, til en som fødes.⁵ Og sjelen har ånd – en forstand som bærer i seg et element av den guddommelige intelligensen og som setter mennesket i stand til å begripe det ordnede univers som det er en del av.

⁴ Sundberg 1980, 2000; Rygg 2000: 68-78; Malmanger 2000: 20

⁵ Gutrie 1962: 306

Men menneskets sjel har ikke den samme harmoni som universets. I skapelsesprosessen mister menneskesjelen noe av sin renhet – noe av det opprinnelige *kaos* hefter ved den når den er bundet til kroppen. Det var så pythagoreernes oppfatning at å vinne sjelelig renhet, skjønnhet og *harmoni*, i mennesket som et *mikrokosmos*, krever vilje til å anstrenge seg. Og denne anstrengelsen er i første rekke knyttet til strev med å vinne kunnskap – da forstått i vid forstand. De utviklet derfor et (delvis hemmelig) skolesystem der de unge først ble trent til å utvikle moralske egenskaper. Mot og selvbeherskelse var viktig, det var også vennskap og rettskaffenhet. Med økende alder fikk fordypelse i musikk og matematikk større plass. Disse to kunnskapsområdene så pythagoreerne som særlig verdifulle. De mente at grunnkunnskapene her viser noe av prinsippene bak den stabile orden, harmoni og skjønnhet som kjennetegner *kosmos*.

Pythagoreerne hadde altså den oppfatning at ved å tilegne seg de rette moralske egenskaper og dessuten stadig dypere kunnskap i musikk og matematikk, kan mennesket rive seg løs fra det umiddelbart sansbare og (gjen)skape den harmoni i sjelslivet som kjennetegner *kosmos*. Og slik de så det, henger det sanne, det gode og det skjønne uløselig sammen – de kosmiske krefter som lar verden fremstå som ordnet og begripelig, lar den også fremstå som god og vakker. Så, når sann kunnskap om grunnleggende sammenhenger vinnes ('kunnskap' i ordets dypeste og bredeste betydning), *preger* den mennesket på en absolutt og gjennomgripende måte: Mennesket er ikke det samme etter erkjennelsesprosessen som forut for den. Kunnskapen endrer og utvikle det, den ordner og renser sjelen (gresk *khatarsis*: renselse) og bidrar til å bringe den i harmoni med den kosmiske dimensjonen i tilværelsen.⁶

For pythagoreerne var altså ikke det å vinne kunnskap noen ytre, upersonlig og mekanisk prosess, og den hadde ingen ting verken med sosial anseelse eller nytte og gevinst i det praktiske liv å gjøre. Kunnskapens fremste verdi lå i at den tok vare på menneskets sjel. Og sjelslivet hadde som nevnt forrang. Dette synet for den åndelige dimensjonen ved mennesket fikk vesentlig innflytelse på andre greske filosofer, ikke minst på Platon, og det har hatt innflytelse på både kristen og sekulær tenkning om utdanning helt fram til i dag.⁷

⁶ Guthrie 1950/1975: 14-42; Guthrie 1962: 173-319; Sundberg 1980: 37-47; Rygg 2000: 53-98

⁷ Copleston 1993/1943 bind I: 36-37.

Vil man så forstå den pythagoreiske tenkningens betydning for senere pedagogikk, er det utvilsomt viktigst å vende blikket mot Athen – det var særlig der disse tankene ble ført videre. Det skal jeg derfor straks gjøre. Den pythagoreiske oppfatningen av menneske og kunnskap var imidlertid langt fra enerådende. Ved å se også på en annen tradisjon, den spartanske, kan man få et innblikk i noe av bredden i den gamle greske oppdragelsestenkingen.

Kriggerstaten Sparta

Oppdragelsen i Sparta skiller seg på flere måter vesentlig fra den athenske. Bydannelsen i det gamle Hellas fant i alt vesentlig sted fra det 8. til det 6. århundret før Kristus. Tar man 500-tallet som utgangspunkt, finner man bystaten Sparta som en militært preget statsordning. Denne kriggerstaten ble styrt med hard hånd av en liten klikk av de mest innflytelsesrike borgerne – et oligarki. Sparta var sosialt sett en sterkt lagdelt statsdannelse, der en forholdsvis fåtallig eliteklasse, spartiatene, hadde makten. De utgjorde en form for adel, med store jordeiendommer som gikk i arv, og disse lot de medlemmene av den laveste samfunnsklassen dyrke mot høye avgifter.

For å skape ro og orden innad – det besto ikke minst av å hindre de undertrykte landarbeiderne i å gjøre opprør – og sikre Sparta mot ytre fiender, bygde spartiatene opp et svært sterkt, veldisiplinert og brutalt tvangssystem. For den store mengden av jordarbeidere innebar tvangen at de ble holdt på plass, ja, utnyttet og undertrykt, gjennom overvåkning og stadige militære inngrep fra elitens side. Men også medlemmene av den ledende samfunnsklassen selv undergav seg disiplinering og tvang, gjennom at de lot staten bygge opp et system som regulerte de spartiatiske mennenes liv så å si fra vuggen til graven.

Allerede som barn ble guttene plassert i brakkeleire og underkastet militær disiplin. Her møtte de et svært krevende og enkelt levesett, og det er ikke uten grunn at betegnelsen «spartansk» senere er blitt stående som en betegnelse på nøysomme vilkår med beskjeden plass for glede og livsnytelse. Skilt fra foreldrene ble de små guttene utsatt for en krevende fysisk og psykisk herding. De som viste seg som svake ved fødselen, ble satt ut i fjellområdene for å dø. De øvrige skulle bli sterke, utholdende og hardføre, og gjennom en streng kollektiv trening skulle de lære seg å tåle anstrengelser og smerte. Ja, evnen til å tåle smerte var så høyt vurdert at de unge guttene gjerne kaptet om hvem som tålte å bli pisket lengst.

Etter hvert fulgte så våpentreningen, og med den idealer som tapperhet, dristighet, vilje til å ta liv og til selv å dø i kamp. Så, som voksne, fulltrente krigere, kunne de av dem som eide større jordeiendommer, bli medlemmer av de militære messene. Her levde og spiste de sammen til de var gamle, og de underkastet seg en livslang militær trening i stadig beredskap mot eventuelle opprør blant jordarbeiderne eller krig mot nabostatene. Noe familieliv i vår tids forstand var det ikke snakk om.

Rett nok var også sang, dans og musikk viktige elementer i den spartanske oppdragelsen, slik tilfellet var på det greske landområdet ellers. Men i Sparta var verdier som hardførhet, tapperhet og hengivenhet til staten viktige mål også for den musiske dannelsen. Spartas oligarkiske terrorvelde forutsatte i det hele tatt en oppdragelse som samsvarte med dets grunnleggende forutsetninger: Brutal fysisk og psykisk herding blant elitens mannlige medlemmer ble sett som nødvendig for å holde denne voldsbaserte statsdannelsen ved like.

Unntaksvis finner man i senere epoker regimer (som Hitlers nazi-Tyskland) og tenkere (som Machiavelli) som beundret trekk både ved Spartas statsdannelse og ved oppdragsmønstrene. Også andre samfunn der de grunnleggende livsvilkårene har vært mer enn vanlig krevende, eksempelvis enkelte indianersamfunn i nord- og mellom-Amerika, ble kjent for en barneoppdragelse hvor harde prøvelser var en del av dagens orden, og der overgangsrutene var preget av brutale fysiske og psykiske påkjenninger.

I en større sammenheng står altså Sparta ikke helt alene med sine hardhendte metoder og usentimentale mål. Det er imidlertid ingen tvil om at den oppdragelse som fant sted i nabostaten Athen, langt oftere er den som er blitt betraktet som forbilledlig i den senere vestlige kulturkrets. Det spartansk praksis ikke minst har bidratt med, er å sette den athenske i relieff.

Det formålet kan den for så vidt også få tjene her. Og den attiske oppdragelsestenkningen skal jeg vie langt større plass enn den spartanske.

Bystaten Athen

Athen var ganske annerledes organisert enn Sparta. Heller ikke i denne bystaten var man fremmed for militærlivet og for de krav som måtte stilles til krigeren i felten. Særlig utad, i konflikter med andre stater, var også Athen avhengig av en egen militær styrke. Men utviklingen av selve

statsdannelsen i Athen tok etter hvert en annen veg enn i Sparta. I utgangspunktet var også Athen styrt av en elite – et aristokrati. Som næringsveg spilte imidlertid jordbruk ikke den samme dominerende rolle som i nabostaten. Handel, håndverk og fiske var derimot viktige inntektskilder. Og de som drev jorda, var ikke leilendinger, men i større grad selveiende og like selvstendige som håndverkerne og fiskerne.

Dette var noen av forutsetningene for at aristokratiet etter hvert ga folket – *demos* – en stadig større innflytelse på styringen av staten. I det femte århundret før Kristus finner man at Athen er en stat med nedskrevne lover, med visse borgerlige rettigheter også til de lavere samfunnsklassene. Også dette var et klassesamfunn, og det holdt seg med slaver. Det var heller ikke uten strid og kiv mellom de ulike sosiale grupperingene, og det kunne være svært brutalt mot ytre fiender. Likevel ser man et bysamfunn som etter hvert utviklet seg i demokratisk retning – en statsform bygd på forutsetningen om at alle (det ville si alle frie menn; barn, kvinner og slaver var unntatt) skulle få ta del i styringen (gresk: *kratia*) av byens (*polis*) anliggender. Politikken – ordet er avledet av *polis* og betyr egentlig statsmannskunst – skulle altså ha et folkets styre som grunnlag, et *demos kratia*. Dette gir noe av forklaringen på at også pedagogikken i Athen tok andre veier enn i Sparta.

Det er usikkert hvilket omfang den tidlige skolegangen fikk, men man antar at det fantes enkelte skoler i Athen allerede på 700-tallet. Fra 600-tallet ga den store lovgiveren Solon forordninger om skole for barna. Fra begynnelsen av 300-tallet kom skolesystemet så inn i fastere ordninger. Også 'skole' er forøvrig opprinnelig et gresk ord: *Skhole* betydde egentlig 'frihet fra kroppslig arbeid', 'beskjeftigelse med lærdomsøvelser'. Disse to hang nødvendigvis sammen – bare barn som slapp å arbeide, altså de velståendes barn, kunne gå på skole for å lære. De øvrige lærte det de trengte i livets skole, ved å ta del i de voksnes gjøremål og oppgaver.

Selve skolegangen – gangen til skolen, bokstavelig talt – ble ledet av en *paidagogos*, en barnefører. Han var egentlig en slave som ikke hadde som oppgave å undervise barna, men som tok dem med seg (det vil si guttene, jentene hadde sin plass innenfor husets fire vegger) fra hjemmet til lærestedet og tilbake. For øvrig hadde *paidagogos* en oppgave til. Han skulle se til at guttene oppførte seg godt, både på veg til og fra skolen og mens de var der. Kanskje kan man si det slik at det oppdragende elementet var understreket på denne måten, og at måten det var organisert på, kan

tjene til å peke på to viktige aspekter ved oppdragerens rolle: å gå foran og vise veg.

I Athen fikk den musiske dannelsen særlig betydning: Å lese, skrive og regne lærte guttene hos en *grammatist* (gresk *gramma*: tegn), å synge og spille hos en *khitarist* (gresk *khitara*: en slektning av lyren). Elementer av gymnisk dannelse møtte de allerede som barn. Senere, som ungdommer, ble disse mer avanserte og krevende, og på et *gymnasium* (gresk *gymnos*: naken) ble idrettene ble utøvd av nakne deltakere. Allerede på 600-tallet fantes gymnaset *Akademia*, som var plassert i en lund som var oppkalt etter sagnhelten Akademos. Senere kom et annet til, *Lykeion*. 'Akademi', 'gymnas' og 'lyceum' (fransk: *lycé*) er ord som har sine røtter her.

Parallelt med fremveksten av de athenske skolene fant en annen utvikling også sted. På 400-tallet ble Athen og de øvrige bystatene oppsøkt av en egen gruppe av omvandrende menn: sofistene. Sofistene underviste ikke ved de faste skolene. De var omvandrende lærere som særlig underviste i to disipliner som hadde forbindelse med det musiske: i *retorikk* (kunsten å tale vel, å overtale) og i *dialektikk* (kunsten å argumentere). Og de underviste nok i første rekke de voksne, eller dem som var i ferd med å bli det – altså på et høyere nivå, og dessuten mot betaling.

Når sofistene fikk en viss betydning, må nok også det ses i sammenheng med fremveksten av det athenske demokratiet. Den politiske innflytelsen var ikke lenger i aristokratiets hender som en følge av fødsel og arv. Nå skulle politiske anliggender avgjøres av de dyktigste borgerne – av dem som hadde de beste argumentene og visste å fremføre dem godt. Og de som hadde tid og råd til å engasjere seg i politikken, trengte å stå fram som gode talere for å gjøre seg gjeldende i forsamlingen. De skulle jo overbevise andre, og det var nettopp behovet for å tilegne seg denne siden ved statsmannskunsten som bidro til at sofistene fikk særlig innflytelse i Athen.

På én viktig måte skilte sofistenes lære seg fra de tidligere helteidealene som var etablert før bydannelsens tid. Beretningene om heltene viste til faste normer, til mot, som nevnt, og til klokskap. Sofistene avviste den slags tro på evige verdier på det etiske området – ja, de hadde stort sett liten forståelse for at det kunne finnes forestillinger om det sanne og det gode som var stabile nok til å ha allmenn gyldighet. Kanskje hang dette nettopp sammen med at de var omreisende og dermed så at leveregler og oppfatninger skiftet fra sted til sted. «Mennesket er målestokken for alle

ting,» hevdet den mest kjente av dem, Protagoras. Mange oppfattet dette som en provoserende relativisme – som et uttrykk for at det i det hele tatt ikke kunne finnes faste verdier i menneskelivet.

I alle fall ble virksomheten deres omstridt i Athen. Det de levde av, var jo nettopp å lære andre å argumentere for en hvilken som helst sak, å tale for et hvilket som helst standpunkt. Målet var å vinne enhver diskusjon. Saken selv var underordnet, det var argumentene og utformingen av dem som var det viktige. Dermed ble de lett oppfattet som personer som forsøkte å sette andre fast med ordkløveri og spissfindigheter ('sofisteri', sier man om denslags også i dag). Samtidig var de nok også et forfriskende innslag i livet i bystatene. De utfordret jo gamle tradisjoner nettopp ved å kreve begrunnelser for dem og ved stadig å spørre om hvorvidt de grunnene som ble gitt, var gode nok. Og denne spørrende formen – synet for spørsmålet som metode i utviklingen av kunnskap, viljen til å stille spørsmål som krever at standpunkter underbygges – ble en viktig arv som sofistene etterlot til senere generasjoner.

En annen side ved virksomheten deres var også viktig: De vendte oppmerksomheten mot samfunnslivet og de menneskelige verdiene, og skjerpet blikket for hva som krevdes for å leve godt sammen i *polis*. På sin måte bidro de dermed til å utvikle grunnlaget for det man i dag vil kalle en humanistisk filosofi, en filosofi som retter oppmerksomheten mot menneskelivet, menneskenes natur og de menneskelige verdiene. Nettopp dette kan betraktes som sofistenes andre viktige bidrag til ettertids tenkning.

I dag er det imidlertid særlig tre enkeltindivider som knyttes sterkt til den klassiske greske filosofien: Sokrates, Platon og Aristoteles. Og det gjøres, kan man trygt si, med god grunn. I det følgende skal jeg derfor behandle viktige sider ved tenkningen deres i tur og orden.

SOKRATES

Atheneren Sokrates levde sitt syttiårige liv fra om lag år 470 til 399 før Kristus. I likhet med sofistene var det menneskene i denne bystaten Sokrates var orientert mot, og det var særlig de grunnleggende sosiale og etiske forutsetningene for et godt liv der han ønsket å forstå. Naturen som fenomen synes ikke å ha interessert ham. «Landskapene og trærne kan ikke lære meg noe,» skal han ha sagt. Han delte nok sofistenes syn på betydningen av spørsmålene, samtalen og argumentasjonen – på verdien av å undersøke og å begrunne. Noen sofist var Sokrates allikevel ikke. Som jeg skal vise etter hvert, var han i stedet opptatt nettopp av å bruke dialog og meningsutveksling for å søke et *fast* grunnlag for etikk og erkjennelse. Han mente altså at det gode og det sanne fantes. I nettopp dette skilte han seg på avgjørende måter fra samtidens sofister.

Sokrates' liv

Sokrates endte livet ved å tømme giftbegeret. Ja, kanskje er det fortellingen om hvordan han døde som gjør mest inntrykk på mennesker i dag. Sokrates levde – og døde – som han lærte, og i dette ligger kanskje et av hans viktigste budskap både til samtid og ettertid.

Han ble født i Athen, og det hevdes gjerne at han var sønn av en jordmor og en stenhugger – men dette er usikkert. Med unntak av perioder som ung, da han blant annet var soldat, levde han etter alt å dømme hele sitt voksne liv der. Men om hans barndom og liv som ung mann er det lite av pålitelig viten. Selv etterlot han seg ikke egne skrifter – ikke om seg selv, og heller ikke av filosofisk art, slik hans elev Platon og den senere Aristoteles gjorde det. Han talte, og ikke minst samtalte han, og det er gjennom andres skrifter vi kjenner livet og tenkningen hans.

Nettopp dette representerer en varig utfordring i Sokratesforskningen. Siden man ikke har hans egne ord for hva han sto for, må man lite på andre. Og hvem i hans samtid skal man da låne øre til? Til dramatikeren Aristofanes, som nærmest gjør Sokrates til en krangelfant i komedien *Skyene*? Til Xenofon, den athenske historieskriveren, som i

likhet med Sokrates hadde vært soldat og som så opp til ham for hans bragder, men som kanskje var mer opptatt av Sokrates' gjøren og laden enn hans tenkning? Eller til eleven Platon, som også beundret sin læremester, men som nok la mer av sin egen tenkning i Sokrates' munn enn hva det egentlig var grunnlag for? Og hvilken vekt skal Aristoteles' kommentarer tillegges?

Om sider ved dette strides fagfilosofene, og det vil de nok fortsatt gjøre. «Det sokratiske problem,» kalles det gjerne. En side ved dette problemet er også at det er vanskelig, ja kanskje umulig, å skille godt mellom Sokrates' egen tenkning og Platons. Sokrates skrev jo ikke selv om sin tenkning, mens Platon benytter Sokrates-figuren som talererør i mange av sine dialoger. I det skille jeg gjør her mellom dem her, og også i fremstillingen av tenkningen deres, følger jeg den britiske Sokrates- og Platon-spesialisten Guthrie.¹ Dette valget knytter også Sokrates og Platon opp mot den pythagoreiske tradisjonen.

Sokrates' liv og lære hang nærmest uløselig sammen. Et bilde av det liv han levde, er derfor av større interesse enn tilfellet er for de fleste andre filosofer. Det gir ikke bare et blick inn i hans egen urolige samtid, men viser også en imponerende skikkelse, både fysisk og psykisk. Som yngre soldat deltok han i flere militære felttog der han utmerket seg ved mot, styrke og hardførhet. Det var imidlertid ikke mye ved Sokrates' ytre som svarte til samtidens skjønnhetsideal – han skal ha vært liten og fyldig med utstående øyne og oppstoppnese. Det ble også sagt om ham at han tålte fysiske påkjenninger som var nærmest umenneskelige. Både hos Xenofon og Platon får vi møte en Sokrates som fremstår som en klassisk helteskikkelse – modig og selvoppofrende, besluttsom og klok. Og dette er også det bilde de gir av den eldre Sokrates i Athens byliv. Dette er en tvers igjennom reflektert og uredd mann, med et sosialt mot som ikke står noe tilbake for den fysiske tapperheten i felten. Han sier og gjør det han mener er rett, også om det kan koste ham alt.

Sokrates var gift med Xantippe. Av Xenofon skildres hun, kanskje med urette, som kranglevoren og vanskelig. Kan hende er dette gjort helt enkelt for å sette Sokrates' gode egenskaper i et desto tydeligere relieff. Sammen hadde de tre barn. Men man får ikke noe sted et tydelig bilde av Sokrates som ektemann og far. Og det riss Platon gir av livet hans i dialogen *Forsvarstalen*, den talen Platon legger i Sokrates' munn da han

¹ Guthrie 1971; 1950/1975; 1975; 1978

ble dømt til døden, er slett ikke av noen familiemann. Det er byborgerens liv det berettes om, og det desto mer detaljert. Det var på Athens torg og i gymnasiene Sokrates først og fremst levde sitt liv. Her samtalte han med gammel og ung om en lang rekke ulike emner, men særlig om politikk, moral og erkjennelse. Dialogen (gresk *dia*: gjennom; *logos*: ord, fornuft; *dialektos*: samtale) var arbeidsmåten hans i møtet med andre, og Sokrates' vilje til å forstå og hans tro på at samtalen – å gå gjennom ordene – kunne lede til fornuft, må ha vært uhyre sterk. «Det utforskede livet er ikke verd å leve,» hevdet han. Og det var av interesse for bystatens ve og vel han spurte og grov, ikke for å tjene penger (som sofistene) eller for å fremme synspunkter som han selv kunne ha nytte av (som enkelte av Athens politikere). Det byliv han levde, var altså uløselig forbundet med den tenkning han utviklet, og i arbeidet for å fremme en god forståelse av bysamfunnets anliggender skydde han ingen anstrengelser.

For sin uredde framferd ble han beundret og elsket av mange. Ja, så forgudet var han av sine nære tilhengere at han står fram som en slags Kristus-skikkelse. Alkibiades var en av de unge mennene som hadde knyttet seg til ham og som så opp til ham nærmest som en guddom. Han hedrer ham lenge og vel i *Gjestebudet* (også kalt *Symposium*, et annet av Platons skrifter) og sier mot avslutningen av talen sin at Sokrates ikke likner noe annet menneske, verken i gammel eller i ny tid. Han må sammenlignes med gudene, hevder Alkibiades.

I *Gjestebudet* hylles både de ytre og de indre kvalitetene hos Sokrates. I Athens politiske liv var det selvsagt særlig de siste som var avgjørende. Da han en tid var medlem av Athens 500 mann store folkeforsamling, unnså han seg ikke for å snakke alle de andre medlemmene midt imot selv om han visste at det kunne komme til å koste ham dyrt. Og i andre sammenhenger nektet han å følge makthavernes urimelige ordre, og det med fare for sitt eget liv. Slik opptreden skaffet ham selvsagt ikke bare venner. Han kom etter hvert til å fornærme flere av de ledende menn i Athen ved å utsette dem for anklager og spørsmål de ikke hadde gode svar på. Sokrates stilte makthavere til veggs i folkeforsamlingens påhør, slik at godtfolk fikk god grunn til å fryde seg over enkelte besteborgeres hjelpeløse rådvillhet. Dermed ble han i økende grad utsatt for stadig fleres irritasjon og motvilje.

Til sist ble han stilt for retten som eldre mann. Som 70-åring ble han tiltalt for å undergrave religionen og forderve ungdommen. Særlig synes

den antatte krenkelsen av visse religiøse kodekser å ha veid tungt.² Sokrates nektet å opptre som en angrende synder, slik skikken på den tiden tilsa dersom man ville unngå den hardeste straffen. Tvert om forsvarte han seg ved helt enkelt å hevde at det han hadde sagt og gjort, var rett og til bystatens beste. Han snakket også nå, ble det sagt, med ro og sindighet, og som om han skulle være dommernes og anklagernes herre og lærer. Og det var et menneske med en religiøs tro som talte.³ «Jeg vil adlyde Guden mer enn dere,» sa han til retten (og denne vendingen kommer for øvrig nesten ordrett igjen i Det nye Testamente). Anklagene førte da også til at han ble dømt til døden.

Før dommen skulle fullbyrdes, ble han kastet i fengsel. Og selv om vennene hans oppmuntret ham til det og det etter alt å dømme var fullt mulig, nektet han å rømme. I stedet tømte han det giftbegeret han ble overrakt og døde – med samme myndige verdighet som han hadde levd.

Her følger et utdrag fra *Faidon*, Platons dialog om de siste timene i Sokrates' liv. Dialogen har sitt navn etter en av Sokrates aller nærmeste venner. Faidon var opprinnelig en slave som Sokrates fikk kjøpt fri og som var sammen med Sokrates da han tømte giftbegeret. Faidon forteller om dette til vennen Elekrates:

Til no hadde dei fleste av oss greidd så vidt å halde tårene attende. Men da vi såg han drikke og såg at han hadde tømt staupet, greidde vi det ikkje lenger. Mot min vilje kom tårene i straumar, så eg gøymde andletet i kappa mi og gret over meg sjølv, for det var ikkje han eg gret over, men over min eigen vanlagnad, å misse slik ein venn. Kriton hadde alt før meg reist seg og gått ut, for han var ikkje lenger kar om å halde tårene attende. Apollodoros hadde gråte heile tida før òg, man no braut han ut i høg gråt og jammer, så han reiv med seg alle som var til stades, så nær som Sokrates sjølv, naturlegvis.

«Men kva er det de finn på, underlege menneske,» sa Sokrates. «Og eg som sende kvinnene heim, først og fremst nettopp så vi skulle sleppe å oppleve slikt. Eg har da alltid høyrte at ein bør døy i andektig stille. Så ver stille og sterke.»

Da vi høyrde det, skjemdest vi og heldt opp å gråte. Han gjekk omkring til han sa at føtene var tunge. Da la han seg ned på ryggen, for mannen som hadde gitt han gifta, hadde rådd han til det. Denne mannen kjende på han av og til og granska føtene og leggene hans. Deretter klemde han hardt på foten hans og spurde om han merka noko. Sokrates svara nei. Ei stund etter klemde han att, no på leggene. Slik gjekk han stendig oppetter og synte oss at han vart kald og stiv. Sokrates kjende òg sjølv på seg

² Taylor 1999: 19f; Guthrie 1971: 26, 62f

³ Guthrie 1971: 153-164

og sa at når kulda nådde hjartet, ville det vere slutt. No heldt han alt på å bli kald kring underlivet.

Da lyfte han kapp frå andletet, som hadde vore dekt, og sa – og det var hans siste ord: «Kriton, vi skuldar Asklepios ein hane. Ofre den til han og gløym det ikkje.»

«Det skal bli,» sa Kriton. «Men tenk no etter om du har noko meir å seie.»

Det kom ikkje noko svar på spørsmålet, mens straks etter rykte det i han, og hjelpemannen breidde av han. Auga hans var brostne. Da Kriton såg det, let han att munnen og auga.

Slik var slutten, Elekrates, for vår kjære venn. Vi vil hevde at av alle vi kjende på hans tid, var han den beste og den klokaste og den mest rettferdige. (Arnfinn Stigens oversettelse).

Sokrates' lære

Sokrates må først og fremst forstås som etiker. Han er på stadig leting etter verdier som kan fremme det gode liv, både for det enkelte menneske og for bystaten selv. Og som nevnt henger individets moral og samfunnets nøye sammen for ham: Et menneske er godt når det bidrar til å bygge et godt samfunn; et godt samfunn er nødvendig for at enkeltmennesket skal kunne leve et trygt og verdig liv. I det hele tatt er det nok rett å forstå ham som det man i dag vil kalle en konsekvensetiker: Handlinger er gode bare når de har gode konsekvenser, altså i den grad de er gode *for* noe.⁴

Og som etiker er han som nevnt ingen relativistisk sofist. Han mener tvert om at det finnes faste verdier.⁵ Og disse er det avgjørende å søke, for så å forplikte seg på dem og sette dem ut i livet. Det er nettopp dette han prøver å få med seg sine attiske medborgere på – å undersøke hva som bør gjelde som sant og godt, for så å innrette livet deretter, både den enkeltes liv og samfunnslivet. Han er slik sett i en helt grunnleggende forstand *oppdrager* i forhold til sine samtidige athenere.

*Hvilke sannheter og verdier det dreier seg om, og hvordan man kan komme frem til sikker viten om dem, er så en annen sak. Begge disse to sidene ved Sokrates' oppdragervirksomhet er viktige og krever særskilt oppmerksomhet. Og det siste aspektet kan med fordel behandles først, siden hans arbeidsmåte – hans *hvordan* – er en så uløselig del av hele den offentlige livsførselen hans.*

⁴ Guthrie 1971: 142-147

⁵ Guthrie 1971: 129

Den sokratiske metode

To trekk ved sofistenes virksomhet finner man igjen hos Sokrates: synet for spørsmålenes og samtalens betydning som metode i utviklingen av innsikt, og fokuseringen på menneskene og samfunnslivet. En undrende humanisme, kan man kanskje si, og da med like stor vekt på begge leddene i den karakteristikken. Det er *menneskene* han undres over og søker å forstå, ikke tingene eller naturen.

Og det hans spørrende og gravende virksomhet blant medborgerne tar sikte på, er å øke deres evne til *selvkontroll* og *selverkjennelse*. «*Gnoti seauton*: Kjenn deg selv!» Dette var innskriften på Orakelet i Delfi, den hadde en religiøs klangbunn, og disse ordene gjør Sokrates til sine egne. Hans grunnleggende tanke er at man kan ikke vite hva som er *godt* i tilværelsen uten å kjenne til de større sammenhenger mennesket hører hjemme i, og dermed hvilke behov og verdier som kan utgjøre fundamentet for et godt liv. Skal man ta rede på det, må man altså være villig til å søke bak konvensjonene, bak de måtene å tenke og handle på som er resultater av tilfeldige omstendigheter, og streve for å forstå menneskets og samfunnets egenart.⁶

Og for Sokrates er middelet altså spørsmålene og samtalen – dialogen. Gjennom ordene må vegen gå dersom det som i grunnleggende forstand kjennetegner menneskelivet, skal forstås. For det finnes noe av verdikarakter som er fast, mener Sokrates, noe som er felles for alle mennesker og som ikke endrer seg fra tid til tid eller fra det ene stedet til det andre. Sannheten – også sannheten om moralen – ser han altså som allmenngyldig: Den finnes, og man må være villig til å ta strevet med søke den.

Og nettopp i dette synet på at det finnes verdier som gir hold i alle situasjoner, skiller han seg som nevnt fra sine samtidige, sofistene. For dem synes jo mennesket å være så preget av skiftende omstendigheter at nærmest alle synspunkter og verdier kan være mulige. Denne relativismen på det moralske området ser han som så skadelig at han vil den til livs.

Derfor spør han. Og måten han spør på, er siden blitt kalt «den sokratiske metode». Selv gir han ikke noe svar. Men han hjelper samtalepartneren til å gå stadig lengre inn i seg selv ved å følge opp ethvert utilstrekkelig svar med nye spørsmål. Når Sokrates venter på døden i fengselet, er det den gamle vennen Kriton som spørres ut. Kriton vil

⁶ Guthrie 1971: 112-113, 121-122

overtale Sokrates til å rømme og dermed berge livet, mens Sokrates mener at det vil være å bryte Athens lover, og derfor galt. Og så spør han Kriton om ikke det å handle galt, uansett er både nedrig og skammelig for den som gjør det.

Kriton: «Jau, det er så.»

Sokrates: «Ein skal altså slett ikkje gjere urett?»

Kriton: «Nei, visseleg ikkje.»

Sokrates: «Når ein slett ikkje må gjere urett, må ein altså heller ikkje, som folk flest meiner, løne urett med urett?»

Kriton: «Nei, det ser slik ut.»

Sokrates: «Men korleis *er* det så? Bør ein gjere noko vondt, Kriton, eller ikkje?»

Kriton: «Nei, det bør ein da ikkje, Sokrates.»

Sokrates: «Enn å gjere vondt *att* når ein har lidd vondt, slik folk flest seier ein skal, er det rett eller ikkje rett?»

Kriton: «Det er slett ikkje rett.»

(Fra Platons dialog *Kriton*; Arnfinn Stigens oversettelse).

Så kan det være at de har rett som mener at Platon legger vel mye av seg selv og sitt eget moralsyn inn i denne dialogen. Det er likevel ikke noe viktig poeng her. Det denne dialogen illustrerer, er nettopp det sentrale ved den sokratiske metoden: Sokrates spør, og på en måte som virker klargjørende. Og Kriton kommer fram til viktig innsikt, og det i stor grad på egen hånd.

I dette tilfellet har nok Sokrates allerede *sitt* svar på utfordringen: Han vil ikke rømme. Det vil i så fall være et brudd på byens lover, mener han, og derfor krenkende overfor de guddommelige, ordensskapende kreftene i universet og dermed også uverdige og ødeleggende for ham selv. Derfor er det bedre å lide urett enn å gjøre det, hever han, for ved å gjøre urett, tar mennesket skade på sin sjel. Og sjelen setter han, som pythagoreerne, høyere enn legemet – ja, Sokrates har nok helst den tro at den er i slekt med de guddommelige skaperkreftene og som dem udødelig.⁷ Kroppen skal jo likevel dø, mener Sokrates. Sterkere og mer konsekvent kan det knapt nok tales – og handles.

Når så Sokrates går fram slik han gjør i samtalen med Kriton, og det gjør han ofte, er det viktig å forstå hvorfor. Når Sokrates spør i stedet for helt enkelt å gi det svaret han selv mener er det beste, er det fordi han

⁷ Guthrie 1971: 161-162

mener at det er nettopp slik han best kan hjelpe den andre til å vinne en innsikt som er dypere enn den han så langt har nådd. Han har ingen tro på at viten som overleveres uten at den annen part er med på å tenke sakene igjennom, har noen verdi. Sokrates ønsker derfor at den andre skal ta en undersøkende holdning i lag med ham, og mener at de sammen, gjennom samtalen, kan komme det gode og det sanne nærmere.

Sokrates bygger altså på at det å tenke *sammen* – å sette ord på egne tanker i lag med andre – er nødvendig når man skal gå i dybden. Ved hjelp av andres gode spørsmål og betraktninger kan dypere lag i erkjennelsen åpnes. I hans måte å spørre på ligger det en tilskynding til å feste seg ved det vesentlige, det essensielle. Det gjelder derfor å se bort fra de mer tilfeldige sidene ved enkelttilfeller og finne det som er felles. Først ved å granske nøye hvordan mennesker har vist mot i mange ulike situasjoner, for eksempel, kan man komme sannheten om den moralske egenskapen 'mot' nærmere.

Følgelig er det ikke først og fremst en bestemt prosedyre den sokratiske metoden viser til, men mer *en holdning* til hvordan sannheten kan søkes: gjennom ydmykhet, tålmodighet, gjensidighet, granskende spørsmål og forsøk på å gi ærlige og oppriktige svar.⁸ Og denne holdningen må man innta også om det er ubehagelig for en selv – ja, kanskje særlig da.

Hva er sant og godt?

Er det noen sammenheng mellom det gode og det sanne, mellom moral og kunnskap? Ovenfor pekte jeg på at Sokrates tror at det sanne og det gode er noe allmenngyldig, at det sanne og gode faktisk *finnes*. Men skal det som finnes, kunne fattes, må det søkes. Og kanskje må det søkes igjen og igjen, under tvilens plagsomme vilkår. For det sanne ligger ikke rett foran nesen på noen, det kan ikke trekkes opp av bukselommen med et «vips, se her er det.» Den som har forstått dette, sier Sokrates, har en egenskap som knapt nok kan verdsettes høyt nok: Han er *vis*. Og visdom, kunnskap eller klokskap, er også en særdeles viktig *moralsk* egenskap slik Sokrates ser det. Som grekere før ham, ser han kunnskapen som en integrert del av personligheten. Klokskapen betrakter han som en dygd, og den kloke er vel verd å lytte til og lære av.⁹

⁸ Guthrie 1971: 122-129

⁹ Guthrie 1971: 130f; Taylor 1999: 66-69

Nå bør ikke Sokrates gjøres *for* lik sin elev og biograf Platon. Som jeg vil vise etter hvert, mener Platon enkelt sagt at sannheten om hva som egentlig er godt og sant, er *medfødt* hos mennesket. Den ligger nedfelt i den enkelte som ideer, som forestillinger om det gode og sanne som er dannet i de liv man har levd før. Hva Sokrates' mening om dette egentlig er, kan man kanskje ikke vite sikkert, men lite tyder på at han har Platons faste overbevisning om at sjelen lever videre etter døden. Dette *tror* han kanskje, men at det er noe man kan ha full visshet om, mener han nok ikke.¹⁰

Det han derimot helt sikkert mener, er at gode, klare *begreper* hjelper til med å ringe inn sannheten om det gode. Betegnelsen 'begrep' peker i seg selv mot nettopp dette: å gripe, feste grepet. Og som etiker er Sokrates særlig opptatt av moralske begreper – av å bestemme dem gjennom å sette så presise ord på dem som mulig. Man kan i det hele tatt ikke samtale (eller tenke) godt om moralske spørsmål uten å avklare hvilket innhold som ligger i de begreper man vil bruke, som for eksempel 'rettferd' eller 'mot', mener han. Uten klare begreper risikerer man fort å snakke forbi hverandre, og da blir forsøket på å komme sannheten nærmere helst resultatløst.

Med godt avklarte begreper, derimot, kan tanken ta tak om de moralske kvalitetene. Og blir disse først fattet av tanken, blir de også så håndgripelige forestillinger at de kan settes ut i livet. «Den som vet det rette, gjør det rette! Dygd er kunnskap!» Slik, i fortettet form, blir gjerne Sokrates' forestilling om sammenhengen mellom erkjennelse og gode handlinger uttrykt.

Dermed synes altså Sokrates å mene at de som ikke vet hva som er rett, heller ikke vil kunne make å gjøre det som er godt. Og motsatt: Ingen vil mot bedre vitende gå på ville veier. Dette synet uttrykker pedagogisk optimisme – det viser en betydelig tillit til kunnskapens iboende krefter. Og denne optimismen er så sterk – og så pass i strid med 'sunn fornuft', vil mange si – at Sokrates' syn her bør få noen tilleggs kommentarer.

Sokrates har en forståelse av moral som har mye til felles med den som hører pythagoreerne til, og som jeg forklarte ovenfor i tilknytning til begrepet *areté*. Han mener at om en skal avgjøre om noe er godt, så kan det ikke forstås isolert. Det må være godt *for* noe. Og de som handler godt, gjør det fordi de er dyktige *til* noe. Sokrates bruker gjerne ulike

¹⁰ Guthrie 1971: 162-163; Platon, *Forsvarstalen* 38d-41a.

arbeidsoppgaver blant håndverkere som eksempler, som snekkernes eller skomakernes. Vil man være en god skomaker, sier han, er det en forutsetning at man virkelig vet hva en god sko er og hva den skal brukes til. Det samme gjelder andre fagområder. Man kan ikke verken velge ut rette materialer eller passende redskaper uten å ha gode kunnskaper om hva som skal lages og til hvilket formål det skal brukes. Uten fagkunnskap blir resultatet helt enkelt dårlig! Det gjelder enten man er skomaker, snekker, general eller statsmann.

I et slikt lys blir også hans påstand om at ingen med viten og vilje vil gjøre noe galt, lettere forståelig. Har man først fått grep om hva som er sant om det gode, altså grundig kunnskap om oppgaven og formålet og hvordan man går fram, vil man også gjøre det gode. Ingen vil makte å gjøre et slett arbeid som virkelig har lært til fulle hvordan det skal gjøres når det gjøres godt. Den trening og sakkunnskap man har, vil gjøre det både utenkelig og umulig.¹¹

Slik kan man altså forstå Sokrates' insistering på at *kunnskap* faktisk er en helt grunnleggende *moralsk* egenskap – ja, kanskje bør han tolkes dit hen at den er *den* mest grunnleggende. For er man virkelig kyndig og klok, synes Sokrates å ville si, da strever man for å begripe hva saken virkelig dreier seg om, man søker det gode og handler deretter. Man er god *til* noe! Også vendinger som brukes i vår tid, gjenspeiler noe av den sokratiske insisteringen på klokskap i moralske anliggender: «Tenk deg nå om!» «Ta til vettet!» «Hva skal dette være godt for?» Også her er det forstanden det appelleres til når man ser at noen kan stå overfor en fristelse til å gjøre noe galt.

Sokrates ønsker selvfølgelig ikke å begrense seg til overlegninger om skomakere, snekkere og generaler. De metaforene han henter ut fra praktisk virksomhet, tjener et videre formål. Det han ønsker å vise, har med *menneskelivet i sin alminnelighet* å gjøre. Skal man vite hva som er godt for mennesket og det samfunn det lever i, må man gjøre seg kjent med mennesket som vesen og forstå hva som gir mål og mening i menneskelivet. Og denne kunnskapen, hevder han, er altså ikke flytende og omtrentlig. Den varierer ikke med tid og sted, slik sofistene så det. Den *finnes* altså, som fast og uforgjengelig, men den må *søkes* – og når man

¹¹ Guthrie 1950/1975: 71-75; Guthrie 1971: 130-139

begynner å få tak på den (med godt avklarte begreper!), danner den grunnlaget for like faste og forpliktende normer for god livsførsel.¹²

Sokrates' innflytelse

Så må man åpenbart være forsiktig med å gjøre Sokrates' tenkning om forholdet mellom kunnskap og moral til et mer ensidig intellektualistisk forhold enn nødvendig. Kunnskap, klokskap, visdom – jeg vil igjen minne om at ordene skal forstås bredt, slik at de også inkluderer praktiske ferdigheter, og om at klokskap ble sett som et moralsk aspekt ved personligheten. Ikke minst derfor bør nok Sokrates' livsførsel også trekkes med i bildet. I sitt eget liv, og også gjennom måten han døde på, viste han jo nettopp hvordan det rette og gode skal praktiseres. Han *ville* gjøre det han visste var godt, også når det ikke bare fordret grundig selvbesinnelse, men krevde *alt* – og han *gjorde* det. Slik viste han et *mot* som er blitt stående som forbilledlig til i dag.

Dermed bør man kanskje gi dem rett som har hevdet at *klokskap* og *mot* er de to moralske egenskaper som Sokrates særlig holdt fram som avgjørende i menneskelivet. Holder man fast ved det, kan man undres om ikke Sokrates' kommentar til Kants utfordringer: «Hva kan jeg vite? Hva skal jeg gjøre?» ville ha vært at disse to helst ikke bør skilles. Mellom innsikt og moral er det en indre sammenheng, og har man forstått denne, har man også innsett kunnskapssøkingens avgjørende betydning for de etiske sidene ved livet. Ja, den stadige letingen etter en bedre forståelse av grunnleggende mellommenneskelige forhold er så sentral i Sokrates' liv og tenkning at man kan bli fristet til å spørre om ikke hans svar på et tredje av Kants spørsmål: «Hva er mennesket?» ville ha vært: «Meningssøkende!» – og da med vekt på begge leddene i den betegnelsen.

Som filosof og pedagog var Sokrates et forbilde for flere av sine samtidige. Det har han forblitt også for ettertiden. Den pedagogiske innflytelsen har vært mangesidig. Noen vil allment peke på hans understreking av *dialogens* verdi – på at han viste at læring i bunn og grunn er en sosial og språklig prosess der de som skal lære, har en eldre og klokere samtalepartner som fullt ut vil dem vel. Vel kan de være ulike – den ene vet mer enn den andre om det saksforholdet det samtales om – men samtidig likeverdige som partnere i felles søking etter sannheten. Sokrates' respekt begrenser seg jo ikke til selve kunnskapen, den omfatter

¹² Guthrie 1950/1975: 72-75

også de mennesker han snakker med. I så måte skilte han seg nok fra sine medborgere. Den tidens grekere tok det som en selvfølge at individer hadde ulik verdi som mennesker. Særlig var menneskeverdet knyttet til yrke, økonomi og sosial status.¹³

Andre vil legge vekt på at han viste verdien av den *induktive utspørringen*. I sine samtaler med andre beveget han seg hele tiden fra enkelttilfeller eller eksempler i retning av den overordnede regelen eller prinsippet – fra det konkret foreliggende til det allmenne, så å si 'nedenfra og opp' i tankegangen. Slik har han inspirert senere lærere til å hjelpe elevene til å stole på seg selv: undersøke selv, gå dypere i seg selv, finne svar selv og stå for sine valg.

Atter andre viser til hans understreking av *læreren som forbilde*: Sokrates vitner om at gode lærere går foran med sitt mot og sin klokskap. De vet og kan, de snakker sant og gjør godt – de er kort sagt stødige, til å stole på og nettopp derfor gode å støtte seg til.

Og det finnes de som særlig har latt seg inspirere av Sokrates til å se at virkelige verdier må søkes på sjelslivets felt. Bare der finnes det noe som gir sann glede, som det gode vennskapet, kjærligheten, samværet, samhörigheten, samtalen.

For mange har alle disse sidene ved Sokrates' liv og virke vært kilder til inspirasjon. Ja, hans betydning for synet på utdanning i den vestlige kulturkretsen er nesten umulig å overvurdere. Her har han hatt den samme varige innflytelse som Konfucius fikk i den øst-asiatiske.

Med en viss rett kan det hevdes at den pedagogiske ideretning som senere er blitt betegnet som 'dialogpedagogikk', kan føres tilbake til Sokrates' – ikke minst da til hans metode, samtalen og det induktive resonnementet. Denne og andre retninger innenfor pedagogikken vil jeg komme tilbake til i senere kapitler. Her får det rekke med å peke på at Sokrates' dialogpartnere var voksne, med en erfaringsbakgrunn og en evne til gjennomtenkning som i prinsippet var jevnbyrdig med hans egen. Og det som ble behandlet i dialog form, var i alt vesentlig etiske problemstillinger. Om *barnet* som lærende vesen uttaler han seg ikke, heller ikke om andre oppdragelsesområder. Det gjør derimot to av hans umiddelbare etterfølgere, Platon og Aristoteles.

¹³ Thommesen og Wetlesen 1996: 20-23.

PLATON

Platon var som nevnt Sokrates' elev, etter hvert også hans biograf. Uten tvil var han sterkt grepet av Sokrates. Det ser man ikke minst av det bildet Platon tegnet av læremesteren i flere av sine litterære verker, som i dialogene *Forsvarstalen*, *Gjestebudet*, *Kriton* og *Faidon*. Sokrates-skikkelsen går for øvrig igjen i nesten alle de øvrige Platon-dialogene, men uten at man kan si at de uttalelsene som da tillegges Sokrates, er noe han faktisk har sagt eller ment. De er nok helst uttrykk for tanker som Platon selv ønsker å sette ord på.

For som tenker var Platon utpreget selvstendig. Hans tenkning, som ofte kalles idelæren, fører viktige sider ved Sokrates' overlegninger videre ved at han utvikler og begrunner dem og lar dem omfatte flere områder. Arven fra læremesteren er samtidig hele tiden tydelig. Som Sokrates er Platon ikke minst opptatt av etiske spørsmål. Som sin mentor mener han at mennesket må styrke sin selverkjennelse for å finne gode svar. Og som ham hevder Platon at de rette svarene finnes, som faste, uforanderlige størrelser.

Dette og andre sider ved tenkningen hans skal jeg gå nærmere inn på etter hvert. Men først vil jeg gi et kort riss av bakgrunnen hans.

Platons liv

Platon levde i årene 428 til 348 før Kristus. Som Sokrates var han athener, men til forskjell læremesteren hørte han til det attiske aristokratiet. Det blir sagt om ham at han skilte seg ut både ved sin fysiske utrustning («Platon» betyr bredskuldret), ved sin interesse for politisk virksomhet og ved sine overlegne intellektuelle anlegg. Idrettslivet engasjerte ham som ung, men han forlot det ganske snart. Også den praktiske politikken vendte han til sist ryggen. Det er for sin intellektuelle begavelse han huskes – han skapte seg en plass i tenkningens historie som er så ruvende at den neppe overgås av noen andre.

Platon var litt over 40 år gammel da han grunnla sin egen skole, Akademiet, i 387 f. Kr. i en lund nær gymnasiet med samme navn. Her

samlet han yngre elever – eller kanskje man burde si studenter – til undervisning og debatt. I nær førti år underviste han samtidig som han ledet Akademiet. Det utviklet seg ganske snart til et høyere lærested, nærmest et universitet, og besto i nesten 900 år, fram til 529 e. Kr. Politiske problemstillinger ble etter hvert et hovedanliggende ved Akademiet – statsvitenskap, altså, og da ikke minst med vekt på å forstå de *etiske* sidene ved hvordan samfunnet bør bygges og styres. Virksomheten begrenset seg likevel ikke til dette – ikke minst var matematikken et fagfelt som ble grundig behandlet.¹

Det politiske livet opptok Platon så sterkt at han i to perioder på 360-tallet oppholdt seg i den greske kolonien Syracuse på Sicilia. Formålet var å skape en idealstat, formet slik han forestilte seg at en stat virkelig må være dersom den skal by innbyggerne et godt liv. Men her ble Platon fort skuffet. Intriger og mistanker preget kretsen av makthavere, og han hadde store vansker for å vinne gehør for sitt syn på hvordan et godt styresett burde innrettes. Etter to forsøk på å innføre lov og orden i statsstyrelsen gav han opp, og han prøvde seg aldri mer som politiker. Det var som akademiker – han var jo i helt bokstavelig forstand den første – han vant seg et navn.

Platons lære

Platons liv har ikke det samme heroiske draget over seg som Sokrates'. Det er den allsidige tenkningen og det enorme forfatterskapet hans som gjør inntrykk. Som en følge av størrelsen og kompleksiteten ved tenkningen hans kan ikke på langt nær alle temaer han tar opp, omtales her. Jeg må nøye meg med å behandle aspekter som har særlig betydning for oppdragelse, undervisning og læring.

«Hva er mennesket?»

Hvordan kom Platon fram til idélæren? Kanskje kan Platons tenkning lettest forstås dersom man husker at det i hans hellenske samtid var vanlig å skille forholdsvis tydelig mellom kropp og sjel, slik også Sokrates gjorde det. En slik *dualisme* (to-delning) er også Platons utgangspunkt. Og bedre læremester enn Sokrates om akkurat dette er det vanskelig å finne. Jeg vil derfor sitere Sokrates' utlegning av kropp-sjel-dualismen her, slik Platon, forfatteren, lar ham forklare dette for vennen Kebes i dialogen *Faidon*:

¹ Guthrie 1975: 19-24.

«Har vi ikkje for lenge sidan sagt òg at når sjela nyttar kroppen til å granske noko, anten det er med synet, eller med høyrsla eller ein annan sans – for det å granske noko med sansene er nettopp å granske det med kroppen – da blir ho av kroppen dregen ned til det som aldri har same lag², og sjølv vildrar ho seg bort, blir forfjamsa og ør, liksom ho skulle vore drukken, med di ho har med slikt å gjere?»

«Jau visst.»

«Men når ho for seg sjølv granskar noko, da stig ho opp dit, til det reine og evige og udødelege og det som har same lag. Og fordi ho er i ætt med dette, kjem ho alltid saman med det så snart ho blir for seg sjølv og får høve til det. Da sluttar ho vildringa si (...)»³

Det er vanlig å se det slik at Platon her gjør Sokrates til talerør for sitt eget menneskesyn: Kropp og sjel er rett nok sammenføyd, men de er likevel ikke godt forlikelige størrelser. Og denne dualismen gir sjelen (*psyche*) og sjelslivet forrang: Sjelen har et evig liv. Når et legeme forfaller og dør, kan sjelen vandre og ta bolig i et nytt. Slik tenkte pythagoreerne, og denne forestillingen om sjelevandring var både Sokrates og Platon godt fortrolige med.⁴

Den høye vurderingen av sjelen hos Platon inkluderer menneskets fornuft. Sjelen har også åndsevner, og Platons menneskesyn har et visst intellektualistisk drag. Det er ikke minst gjennom bruken av åndsevnene, av intellektet, at menneskets fineste egenskaper kommer fullt ut til sin rett. Men ensidig kan han likevel ikke kalles, for han peker på at det i sjelslivet også finnes en annen kraft: begjæret eller driftene. Og begjæret henger sammen med de kroppslige lystene og behovene, som «den del av sjelen som trår etter tilfredsstillelse og er en venn av nytelser», slik det heter i dialogen *Staten*. Den tredje sjelsevnen skyter han inn mellom de to: viljen, eller viljestyrken.

Harmoni mellom disse tre sjelsevnene er et poeng hos Platon. I verste fall tjener viljen begjæret og gir menneskets egennyttige tendenser gjennomslag, i form av grådighet eller egoisme, for eksempel. Hos et harmonisk menneske, derimot, går viljen fornuften til hånd og søker gode formål. Platon gir et bilde av sjelsevnene som en vognkusk med et tospann hester: Kusken, et bilde på viljen, skal søke å styre en hvit (fornuften) og

² 'Lag', her med betydningen *art, slag*; 'har same lag': *er av samme slag, er beslektet*.

³ Fra dialogen *Faidon*, oversatt av Anfinn Stigen.

⁴ Guthrie 1950/1975: 87-95.

en svart (begjæret) hest på rett veg – en vanskelig oppgave, siden de to ikke uten videre vil trekke godt sammen. Den hvite hesten lar seg snakke til, den svarte ikke – den er egenrådlig og uforskammet og må kjøres med stramme tøyler og kanskje også smake piskan for å lystre.

Noen og enhver kan kjenne seg igjen i dette, og senere tenkere har da også trukket store vekslers på denne delen av Platons menneskesyn. Ikke minst gjelder det Sigmund Freud og hans (og hele psykoanalysens) tredeling av sjellivet i overjeg'et, jeg'et og det'et. Og som jeg vil vise etter hvert, danner synet på mennesket som en vev av fornuft, vilje og begjær også utgangspunktet for Platons etikk – for hans syn på hva mennesket kan *gjøre*.

«Hva kan vi vite?»

Før jeg kommenterer Platons etiske tenkning passer det å gi et bilde av hans kunnskapssyn. Platons betraktninger om menneskets evne til å erkjenne henger nettopp nøye sammen med sider ved hans menneskesyn – ikke minst med det skillet han gjør mellom kropp og sjel. Han ser som nevnt menneskets tenkeevne (som altså i første rekke hører sjelen til «når ho for seg sjølv granskar noko») og sanseevnen (som er kroppens) som to ulike måter å tilegne seg forståelse på. Sanseevnen deler mennesket med dyrene, hevder han, mens det er den rene tenkningen som er menneskets fremste kjennetegn og som setter det i en særstilling i forhold til andre levende vesener. Det er bare mennesket som kan både sanse og forstå.

Sjelen har altså forrang for kroppen, slik Platon ser det. Kan da de inntrykk som dannes ved hjelp av kropp og sanser, som synet eller hørselen, i det hele tatt være verd å bygge på? Kan sansene gi et bilde av tilværelsen som er etterrettelig? Sokrates' kommentar om at han ikke hadde noe å lære av landskapene og trærne gir et visst holdepunkt: De ytre omstendighetene, tingenes verden, var allment av liten interesse, både for ham og for samtidens greske tenkere. Ja, blant flere filosofer før Sokrates og Platon var det som nevnt en oppfatning om at den verden som er tilgjengelig for sansene i det hele tatt ikke er særlig stabil. «Panta rei» («alt flyter») var en av de tidlige greske filosofenes påstand om dette. Derfor var det heller ikke mulig å utvikle noen sikker viten om den, mente man. Dette synet er også Platons: Den sansbare verden er en flyktig og mangelfull gjenspeiling av den stabile og evige ideenes verden.

Platon har dessuten altså en uttalt mistillit også til sansene selv: Kroppens sanseapparat gir i beste fall grunnlag for upålitelige antagelser.

Problemet med sansene er at de fort blir så bedragerske at de kan forvirre sjelen. Dette er for så vidt en allmennmenneskelig erfaring: Noe som fortoner seg som lite på avstand, kan være stort når det kommer nærmere; det som ser bløtt ut ved første øyekast, kan ved nærmere undersøkelse vise seg å være hardt; det som fremstår som rødt ved solnedgang, kan synes å ha en gul farge midt på dagen. Derfor finner Platon at sansene egentlig bare kan gi grunnlag for *antakelser* – ikke sikker innsikt eller viten. Det er det bare den rene tenkningen som kan – sjelen «når ho for seg sjølv granskar noko», slik det heter i «Faidon», altså befridd fra sanseapparatets forvirrende inntrykk.⁵

Og sjelen, slik Platon (og pythagoreerne) forstår den, har en egenskap som nettopp er en frukt av dens udødelighet og av sjelevandringen: Den har en hukommelse som også strekker seg inn i tidligere levde liv. I sjelslivet, på det etiske området for eksempel, vil det enkelte individ derfor kunne ha kontakt med selve ideen om mot, eller ideen om rettferd. Sjelen har jo i sine mange tidligere tilværelser møtt utallige eksempler på disse moralske egenskapene og dermed erfart hva de har til felles. Slik er det også på andre områder i sjelslivet. Og når mennesket tenker – for tenkning må til – og dermed vinner sann viten, kan det kalle tilbake noe i minnet som det har møtt tidligere. Læring er dermed dypest sett en form for erindring.⁶ Dermed blir undervisning langt på veg å forstå som en hjelp til å huske. I dette går nok Platon et steg lenger enn Sokrates, som ikke synes å mene at de etiske egenskapene, eller annen sann innsikt, har en så ferdig og forhåndsutviklet karakter.

Hvordan vet man så at man vet? Hva *er* da egentlig viten? Platons svar på dette er at når man vet, er man i stand til å *gi begrunnelser*. De som har sann viten, kan altså si *hvorfor* de vet. Dette skiller sann viten fra de antagelser som sanseapparatet kan gi opphav til. Den som bare antar noe, kan ikke gi fullt ut holdbare grunner til at antagelsen er sann. Antagelser kan likevel være nyttige, siden de ofte gir god hjelp i praktiske situasjoner. Men de er flyktige, fordi så snart omstendighetene endrer seg, er de ikke lenger uten videre gyldige. For de ytre omstendighetene i tingenes verden – «landskapene og trærne» – er jo forgjengelige, det er nettopp deres vesen. Trær kan falle overende eller råtne, dyr eldes og dør, mennesker opptrer ulikt, avhengig av omstendighetene, ja selv berggrunnen tæres av vær og

⁵ Guthrie 1950/1975: 88-91.

⁶ Guthrie 1950/1975: 95.

vind. Tingenes verden endrer seg fra dag til dag og fra sted til sted, den er like ustadig og upålitelige som kroppens sanser og kan derfor ikke være grunnlaget for sikker innsikt.

Sann viten, derimot, viser seg altså ved en tankevirksomhet som fører til at det bestandige i tilværelsen kan fattes og begrunnes. Den beror ikke først og fremst på bruk av kroppens sanseapparatet. Og det som dermed skiller virkelig innsikt det fra de flyktige antakelsene, er at den er fast og fullgod uavhengig av om omstendighetene skifter: *Den er allmenngyldig*. Dette resonnementet hos Platon kan forenklet sett uttrykkes slik:

| FORMER FOR ERKJENNELSE | GRADER AV VIRKELIGHET |
|------------------------|---------------------------------|
| Sann viten | Ideene, matematikken, begrepene |
| Antagelser | Tingenes verden – sanseverdenen |

Hva er da dette faste, bestandige, som sjelen kan gripe, men som sansene ikke rekker til for å forstå? Jo, det er nettopp dette som er ideene, sier altså Platon. Og ideene, mener han, representerer en helt annen form for virkelighet enn den forgjengelige, sansbare verdenen. På ett vis har ideene en viss likhet med Sokrates' begreper: Det dreier altså om noe *be-gripelig* snarere enn *hånd-gripelig*. Og de finnes: I likhet med Sokrates mener Platon at det er *mulig* å nå sikker viten, og også at det er *nødvendig*, ikke minst på det moralske området. Platon går samtidig et steg lengre enn sin læremester, idet han hevder at ideene har en selvstendig eksistens *uavhengig* av det tenkende sinnet, den sansende kroppen og den materielle omverdenen. De finnes som absolutte størrelser i en ikke-materiell verden – som *evige sannheter*.⁷

Ja, Platon går faktisk enda lengre enn som så. Han hevder at ideene – de evige sannhetene – er den egentlige *årsaken* til at alt annet finnes. Når et menneske både vil det gode og gjør det, så er det nettopp fordi det godes idé finnes, og dette mennesket tar del i denne ideen. På samme måte forstår han alle fenomener i den sansbare verdenen: De er der som – rett nok ustabile og helt ufullkomne – gjenspeilinger av noe evig. Og da kan det passe å understreke et viktig poeng: Idé (gresk har to betegnelser: *idea* og *eidos*) betyr egentlig 'form', 'modell' eller 'mønster'. Slik man på norsk (eller på andre, beslektede språk) bruker ordet 'idé' i dagligtalen, viser det

⁷ Guthrie 1950/1975: 95.

gjærne til noe som finnes i tankeverdenen (som i uttrykket «Å få en lys idé»), og bare der. Dermed blir dagligspråkets 'idé' lett for fattig på innhold. Når Platons ideer – hans 'mønstre' – finnes, så er det altså slik å forstå at han mener at de faktisk eksisterer, og da som absolutte og evige størrelser, utenfor tid og rom, og helt uavhengig av menneskets bevissthet. Ideen 'rettferd' er evig og upåvirkelig, slik også ideene 'mot' eller 'klokskap' er det – eller ideene (modellene) for vesener eller gjenstander, som 'hest' eller 'seng'. Og de har altså skapende kraft.⁸

For å gjøre denne tankegangen mer begripelig, vil jeg bruke et av Platons egne eksempler. Når billedkunstneren hugger en statue i stein, har han kanskje en ung mann foran seg som han søker å etterligne. Uten ham vil ikke kunstneren kunne lage sin statue. Men denne unge mannen er i sin tur en etterligning – han tar del i *ideen* menneske, som finnes, men altså bare i den ikke-materielle verden. Uten ideen (det bakenforliggende mønsteret) menneske ville følgelig verken den unge mannen eller statuen kunne finnes. Dette eksemplet synliggjør for øvrig også noe av Platons syn på kunsten som etterligning, noe jeg vil komme tilbake til etter hvert.

Andre eksempler henter Platon fra matematikken, en vitenskap som var godt utviklet hos pytagoreerne og som han hadde satt seg grundig inn i. Og hans draging mot matematikken har ikke bare historiske grunner. Den bunner også i at han (påvirket av pythagoreerne) argumenterer for at matematikken er den form for vitenskap som kommer de evige ideene nærmest. Særlig i matematikken kan man finne ugjendrivelige beviser, hevder han, og disse kan fattes med tanken, ja, i beste fall fremstår de som helt selvfølgelige. At fire er det dobbelte av to, at tolv delt på tre er fire, at kvadratets flateinnhold fordobles ved å gange diagonalen med to – disse og andre matematiske sannheter av en slik art at mennesket ved gjennomtenking skal kunne oppfatte dem som selvvinnlysende.

Her følger et utdrag fra *Menon*, Platons dialog. Dialogen har sitt navn etter Sokrates-figurens samtalepartner, Menon. En tredje part i dialogen er en ung gutt, en tjener som er uten utdanning i det fagområdet som diskuteres, geometrien. Spørsmålet som drøftes, er moralens og kunnskapens grunnlag – kan vi lære dette bort til andre, eller er grunnlaget medfødt? Eksempelet er spørsmålet om hvordan man med utgangspunkt i et kvadrat konstruerer et som er dobbelt så stort. Innledningsvis ber Sokrates Menon om å følge godt med og ta rede på om han prøver å lære gutten noe, eller om han bare

⁸ Guthrie 1950/1975: 88-91.

stiller spørsmål om det gutten allerede forstår. Jeg har tillatt meg å korte inn teksten noe og å gi leseren støtte med et par figurer:

Sokrates: "Nå, gutt, svar meg. Er ikke dette et (A) kvadrat på fire kvadratfot?"

Gutten: "Det er det."

Sokrates: "Så legger vi til et (B) som er like stort."

Gutten; "Ja."

Sokrates: "Og et tredje (C), like stort som de to første."

Gutten: "Ja."

Sokrates: "Og et fjerde (D) her i hjørnet. Har vi ikke da fire like store kvadrater?"

Gutten: "Jo."

Sokrates: "Hvor mange ganger større enn det minste (A) er hele det kvadratet vi nå har fått?"

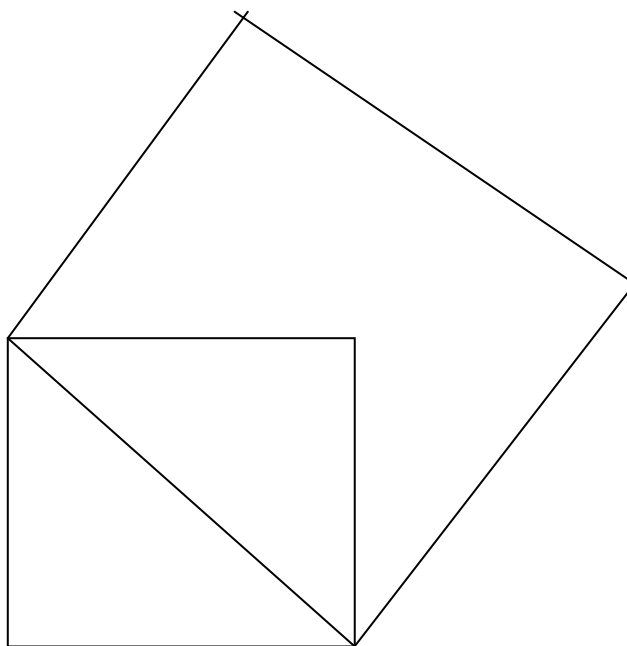
Gutten: "Fire ganger så stort."

Sokrates: "Men vi ville ha et kvadrat som er dobbelt så stort som det første (A), ikke sant?"

Gutten: "Ja, det husker jeg."

Sokrates: "Nå trekker jeg ei linje fra hjørne til hjørne i hvert av de mindre kvadratene, slik at hvert av dem deles i to (linjene ab, bc, cd, da)."

Gutten:



"Ja."

Sokrates: "Er ikke disse linjene like lange? Og omslutter de ikke denne nye (abcd) firkanten?"

Gutten: "Jo."

Sokrates: "Hvor stor er så denne (abcd) firkanten?"

Gutten: "Jeg forstår ikke."

Sokrates: "Deler ikke hver av disse linjene (ab, bc, cd, da) hvert av kvadratene (A, B, C, D) i to?"

Gutten: "Jo."

Sokrates: "Hvor mange trekanter av så store som denne (dae) er det i den nye (abcd) firkanten?"

Gutten: "Fire."

Sokrates: "Og hvor mange i denne (A)?"

Gutten: "To."

Sokrates: "Er ikke fire det dobbelte av to?"

Gutten: "Jo."

Sokrates: "Og det lille kvadratet (A) er fire kvadratfot. Hvor stort er da det nye kvadratet (abcd)?"

Gutten: "Dobbelt så stort, åtte kvadratfot."

Sokrates: "Med utgangspunkt i hvilken linje?"

Gutten: "Denne (da)."

Sokrates: "Ja, denne kaller lærerne en diagonal. Skal arealet doubles, må vi altså ta utgangspunkt i diagonalen, som du helt riktig sier."

Gutten: "Javisst, Sokrates."

Sokrates: "Nå, hva sier du, Menon? Har gutten gitt uttrykk for noe som ikke er hans egne oppfatninger?"

Menon: "Nei, bare hans egne oppfatninger."

Sokrates: "Har ikke da den som ikke vet, oppfatninger i seg fra før, også om det han ikke kjenner til?"

Menon: "Det ser slik ut."

Sokrates: "Men å hente kunnskap ut fra seg selv, som dette, det er da å huske, er det ikke?"

Jo, svarer Menon, og innrømmer at Sokrates har rett når han hevder at sjelen må ha erfart dette tidligere – i tidligere liv. Dermed kan også den slumrende kunnskapen hos gutten vekkes, som av en drøm. Og dette viser også at sjelen må være udødelig, sier Sokrates-skikkelsen (Menon 84d-86e).

Her, som i mange av de øvrige dialogene, må man anta at Sokrates-skikkelsen er et talerør for Platon. Det Platon søker å vise, er altså at forstanden har medfødte kunnskaper, en viten som ikke skyldes erfaringer i dette livet, men som har andre kilder. Om dette er slik, kan selvsagt enhver tillate seg å filosofere videre over. Det er da også blitt gjort opp gjennom århundrene – og kanskje var det nettopp det Platon ønsket seg.

Det er dette som er sikker viten, ikke bare antakelse. Nå er det den faste og evige ideen – tallet, diagonalen, trekanten, kvadratet – man befatter seg med, og det på det indre, mentale planet, og ikke sansbare, forgjengelige gjenstander som man har for hånden. Denne tenkningen har også gyldighet på det moralske området, mener Platon. Og dette er særlig viktig for ham:

Også på det etiske feltet finnes det absolutte sannheter, og da ikke av matematisk art, men sannheter om det som er rett og godt.⁹

«Hva kan vi gjøre?»

Ovenfor nevnte jeg at Platon knytter sitt menneskesyn nært opp mot sine betraktninger om etikk. I første omgang kan man lett forledes til å forstå denne sammenhengen som langt på veg mekanisk. Han hevder nemlig at til hvert enkelt av de tre sjelsaspektene forstand, vilje og begjær svarer tre moralske kvaliteter, henholdsvis klokskap, mot og sindighet. De to første av disse var understreket allerede hos Sokrates. Den tredje, sindigheten (forstått som måtehold, besinnelse), er nok heller ikke Sokrates fremmed for, men den understrekes og begrunnes særlig sterkt hos Platon. Skjematisk kan dette i første omgang vises slik:

| SJELSASPEKTER | MORALSKE KVALITETER (DYGDER) | |
|---------------|------------------------------|---------|
| forstand | klokskap | rett- |
| vilje | mot | ferdig- |
| begjær | sindighet | het |

Rettferdighet er altså også med som en moralsk egenskap ved siden av de øvrige.¹⁰ Hva legger så Platon i disse fire humanistiske *kardinaldygdene*, som de gjerne er blitt kalt etter hans tid? Det han nok vil si, er at det dreier seg om moralske kvaliteter som må være knyttet til det enkelte sjelsaspekt for at det skal fungere godt sammen med de øvrige og bidra til et harmonisk sjelsliv – til en sjel som er i balanse og virker på sitt beste.

Med *klokskapen*, eller visdommen, som altså knyttes opp mot forstanden, vil nok Platon si at det ikke er tilstrekkelig at mennesket har utmerkede intellektuelle forutsetninger. Skarpsindigheten kan jo utnyttes til å oppnå fordeler på andres bekostning, og intellektet i verste fall til å gjøre vondt enda verre. «Å ta til vettet» er et uttrykk som nettopp sier noe om behovet for å benytte åndsevnene til noe godt. Det gagnar altså ikke å ha utmerkede evner dersom man ikke lar dem virke for de rette formål. Det er nettopp dette – å søke det gode – som dygden klokskap skal bistå forstanden med.

⁹ Guthrie 1950/1975.

¹⁰ Stigen 1992: 89.

Når *motet* skal bistå viljen, er Platons tenkning den at det behøves mot for å sette en god handling ut i livet. Den gode vilje er jo ikke alltid tilstrekkelig i seg selv. Ikke minst gjelder det når man står over for noe truende, enten det er i fysisk eller psykisk forstand. Den angsten som en trussel kan vekke, kan det være nødvendig å stå imot for å gjøre det rette. Motet fjerner ikke frykten, men det gir hjelp til å se farene i øynene, til å ståsette viljen og sette det gode gjennom i handling også om vilkårene er vanskelige.

Sindigheten har til oppgave å tøyse driftene, slik at man ikke setter sine lyster og begjær ut i livet på andres bekostning. Lyst og begjær må beherskes. Hvis ikke, er man ikke herre i eget hus, men risikerer i stedet å gjøre både seg selv og andre ulykkelig. Dermed peker sindigheten også ut over driftslivet, for når driftene tøyles, kan jo de kreftene som ligger i dem, stilles i viljens og forstandens tjeneste. «Besinn deg!» sier man også i dag, og med samme hensikt. Den selvbeherskelse som sindigheten beforder, kommer altså hele sjelslivet til gode ved at man blir mer harmonisk som menneske.

Rettferdigheten er ikke knyttet til noen enkelt bestanddel i sjelen slik Platon ser det. Dens oppgave er å balansere og knytte de øvrige sjelelige egenskapene godt sammen – altså å bidra, i likhet med sindigheten, til at sjelskreftene samordnes og drar i en og samme gode retning. For Platon fremstår rettferdigheten som en overordnet moralsk egenskap, ja, som en årsak til at de andre moralske kvalitetene virker, virker sammen og som de skal. Det er et helt, velintegret menneske man da møter – et menneske som er i harmoni med seg selv og med de kosmiske krefter som det er besjelet av.

Hva slags etikk er så dette? Kanskje er det best å svare på dette spørsmålet ved å sette Platons moralfilosofi inn i en større sammenheng. Han skiller seg nemlig fra de tenkere som vil knytte skillet mellom rett og galt til for eksempel å følge påbud eller forbud gitt av en guddom (som i kristen eller muslimsk morallære), eller til å følge lovgivningen. I begge tilfelle er følelsen av *plikt* sentral – man forplikter seg på gudens bud, eller på lovverket, og ser på det å akte det hellige eller loven som fullverdige moralske motiver: Handlinger som følger av en slik aktelse og samsvarer med de anvisninger som er gitt, trenger ingen ytterligere begrunnelse.

Både Sokrates og Platon (og senere Aristoteles) ser respekt for loven som nødvendig. Men Platon (og de to øvrige) er uvillig til å se guddommen eller lovverket som endelige moralske grunner. Den kristne eller muslimen

vil kunne vise til sin Gud og si at hun har fulgt påbudene og av den grunn handlet rett, og den lovlydige borger kan peke på at han har fulgt loven og derfor opptrådt uklanderlig. Men Platon fordrer noe mer. Det som må søkes i moralske anliggender, sier Platon, er *menneskets beste*. Og svarene må vurderes i lys av hvordan *menneskets natur* (dets egenart) helst bør forstås. Å skade et menneske er galt fordi det ødelegger dets muligheter til å virke etter sin egenart, sjelelig eller kroppslig. På samme måte er det galt å lyve fordi det gjør det vanskelig eller umulig for mennesker å leve godt sammen.

Dette er altså ingen pliktetikk. Det er en *konsekvensetikk*¹¹ man finner hos Platon. Hvorvidt handlingen svarer til en lovformulering eller en trossetning, er av underordnet betydning. Det er *virkningene* av en handling som må vurderes – om den får gode eller dårlige konsekvenser.

Og følgene av gode handlinger begrenser seg ikke til at noe godt oppnås for andre, hevder Platon. Han understreker også at evnen og viljen til å handle godt også gjør godt for den som handler. Det er i det lys man bør forstå Sokrates' advarsel til sine medborgere om at de ikke må handle slik at de tar skade på sin sjel. Nettopp det er faren dersom mennesket handler ondt, eller unnlater å gjøre godt. Da rykkes sjelen – og sjelskreftene – ut av den harmoniske balanse som kjennetegner det menneske som har det godt med seg selv og andre. «Den rettskafne tillater ikke de enkelte deler i seg å forstyrre hverandre,» hevder Platon i dialogen *Staten*. «Den rettskafne bringer orden inn i sitt eget indre liv, han er dermed sin egen herre og sin egen lov, han har ro i seg selv.» Når altså forstand, vilje og begjær er i balanse, og mennesket tar i bruk all sin klokskap, mot og sindighet for å opptre rettskaffent – da er det *autonomt* (selvstyrt, selvstendig; av gresk *autos*: selv, og *nomos*: lov), det utnytter det til fulle alle sine krefter for å ha det godt og trives, for å kjenne seg *helt, harmonisk og lykkelig*.

Å kunne oppleve seg selv som et lykkelig vesen er altså moralens endelige begrunnelse ifølge Platon. Da er mennesket i harmoni ikke bare med seg selv, men også med de guddommelige kreftene som menneskesjelen tar del i – det tar del i det godes idé. Og da er kosmos gjenskapt i menneskesinnet – som et mikrokosmos, med den helhet og orden, balanse og grenser som dette innebærer. For hvem vil vel med overlegg handle slik at man blir uharmonisk og ulykkelig? Hvem vil vel

¹¹ En utdyping av disse to begrepene gis i et senere kapittel.

opptre slik at man får det vondt med seg selv, dersom man vet at det blir følgene? Ingen, mener Platon. Derfor der det at han holder fast ved Sokrates tanke om at ingen med kunnskap om konsekvensene gjør noe ondt. Og han går dermed også et steg videre enn læremesteren, ved at han eksplisitt begrunner dette slik jeg nettopp har vist.¹²

Platon uttrykker seg i poetiske vendinger om dette, blant annet i dialogene *Staten*, *Lovene*, *Timaius* og *Faidros*. Å gjengi tenkningen hans i fagprosa, slik jeg har forsøkt her, yter ikke på noen måte full rettferd verken til hans komplekse utlegninger eller til hans slående og vakre metaforer. For den som ønsker å oppleve Platons skapelsesberetning og hans overlegninger om sjelen, er det nok først og fremst de to siste av disse tungt tilgjengelige verkene som bør leses. Og den skissen jeg gav ovenfor, kan lett bli stående som et for mekanisk oppsett av sjelskvaliteter og etikk. Jeg vil derfor understreke *det enhetlige* i Platons etikk, og drister meg til å illustrere det jeg nå har sagt om selve forbindelsen mellom overveielser, handlinger og det som hos Platon kalles «det godes idé», på denne måten:

SJELSASPEKTER MORALSKE KVALITETER (DYGDER)

| | | |
|----------|-----------|---------|
| Forstand | klokskap | rett- |
| Vilje | Mot | ferdig- |
| Begjær | sindighet | het |

DET GODES IDÉ

Dermed kommer det religiøse aspektet ved Platons tenkning forhåpentligvis klarere fram. Og det kan være til hjelp å peke på at i den gamle greske tenkningen var forestillingene om 'gud' og 'god' så nær knyttet til hverandre at de to nærmest var ett.¹³ Platon bør forstås dit hen at det godes idé er skaperens verk; skaperens faste og evige mønster for hva som er godt for menneskene og menneskelivet. Det er denne allmenne ideen mennesket må søke å forstå og la seg inspirere – beånde – av i sin livsførsel.

Platons syn på 'det skjønne'. Platon presenterer betraktninger om det skjønne på flere ulike steder i dialogene. Ett går likevel igjen som tema i

¹² Copleston 1946/1993: 216-222; Stigen 1992: 84-91.

¹³ Guthrie 1950/1971: 10f.

disse betraktningene: Liksom det godes og det sannes idé finnes, finnes hos Platon også *det skjønnes idé* som alt det som er vakkert, enten i naturen eller som menneskeskapt, tar del i. Og det enheltlige i Platons tenkning preger også hans betraktninger omkring det som er vakkert. Det godes, det sannes og det skjønnes idé henger sammen, med ideen om det gode som overordnet de to øvrige. «Det godvagre», heter det derfor typisk nok hos Platon: Det som er vakkert, er vakkert fordi det tjener til noe godt.¹⁴

Hva er det så som *er* vakkert? Og hva er høyverdig som *kunst* etter Platons oppfatning? For påstanden om at det skjønne må være skjønt og godt *for* noe, er da vel både for allmenn og for begrensede til å gi skikkelig veiledning?

Det er en vanlig oppfatning at Platon ikke gir noe fasttømret og endelig svar på dette. Et poeng som jeg understreket i gjennomgangen av Sokrates' tenkning, hans sans for arbeidet til den dyktige håndverker, kan imidlertid hjelpe til å forstå selve tankegangen. Som Sokrates har Platon høg aktelse for håndtverkernes arbeid. Og skomakerens, snekkerens, veverens ferdigheter er knyttet til å lage gjenstander som kan tjene ett eller annet formål. Til dette kreves 'kunnen' (gresk: *techné*), både om gjenstandene og om formålet, og slik 'kunnen' er det som ligger til grunn for forståelsen av 'kunst' både hos Platon og blant hans samtidige. Utgangspunktet var ikke begrenset til det som i dag gjerne kalles 'de skjønne kunster', som poesi, skulptur, maleri, musikk. Platon hadde nok like gjerne legekunsten, byggekunsten og håndverkene i tankene. En slik bred forståelse av betegnelsen 'kunst' gjør det mer umiddelbart forståelig at Platon understreker at kunsten må være godt *for* noe. Skoen må være god å gå i, huset godt å bo i, og medisinen må kunne lindre eller helbrede.

Og liksom skoen skal etterligne huden og slutte godt om foten, og medisinen skal etterligne kroppens naturlige helbredelsesprosesser, har også 'de skjønne kunstene' som oppgave å etterligne, mener Platon. Portrettet bør ligne mennesket det forestiller, på samme måte som skulpturen bør ha likhet med den som har stått modell. En slik *mimesis*-teori om kunst bygger på at kunstverkets verdi må bedømmes ut fra i hvilken grad etterligningen er god. Men kunstverket er jo en etterligning av en etterligning – det menneske som portretteres, er jo bare en ufullkommen etterligning av den evige ideen menneske – og dermed hevder Platon enkelte steder at det er grenser for hvilken erkjennelsesverdi kunsten vil

¹⁴ Copleston 1946/1993: 255; Malmanger 2000: 51-52.

kunne ha. En annen begrensning ligger i at kunsten i første rekke appellerer til sansene, ikke til intellektet, og sansene har Platon som kjent begrenset tillit til.

Det betyr likevel ikke at Platon er uvillig til å gi kunsten rom i samfunnet. Sansene kan jo gi glede, og på sitt beste kan kunsten løfte og lutre sjelen. Platon innrømmer derfor at kunsten *kan* ha en plass i menneskelig utfoldelse som ikke lar seg erstatte av noe annet. «Kunsten bør betraktes som evnen til å skape en helhet som er beåndet av en usynlig orden; og dens mål er å vise veg for menneskets sjel,» heter det i dialogen *Faidros*.

Koblingen mellom det gode og det vakre leder så Platon til å uttrykke skepsis til litteraturen som kunstform enkelte steder. Ja, så mistroisk er han både i *Staten* og *Lovene* til deler av diktetekunsten han helst vil sensurere poesi som ikke har samfunnsbyggende kvaliteter. I disse to verkene hender det også at han stiller seg tvilende til andre kunstneriske uttrykk, til visse former for musikk, for eksempel. Det kan imidlertid være nyttig å minne om at både *Staten* og *Lovene* er skrevet med tanke på å behandle statsstyring, moral og oppdragelse. Han ønsker å skjerme barna og ungdommen fra det han ser som mindreverdige eller skadelige kunstneriske uttrykk. Deres sjeler er vare for inntrykk, mener Platon, derfor må de bare møte den litteratur og musikk som er høyverdig.¹⁵ Og hva som faktisk kan aksepteres som høyverdig kunst i så måte, vil det kanskje måtte være opp til fremste blant filosofene å avgjøre, de som har den høyeste innsikt i både det sanne og det skjønnes vesen.¹⁶

Hvorfor ytrer så mennesket seg kunstnerisk? På dette spørsmålet svarer Platon på en måte som har gitt opphav til mye debatt opp gjennom århundrene. Skal man forstå kunstens opprinnelse, hevder han, må man søke å forstå at mennesket har en trang til å uttrykke seg kunstnerisk, en skapende begavelse som er gitt som en gudegave – som «gudommelig inspirasjon og galskap».¹⁷ Denne evnen til å la seg inspirere bidrar også til glede ved de opplevelser som kunsten kan gi – en «uskyldig glede», sier han.¹⁸ Ja, enkelte steder, som i *Gjestebudet*, skildrer Platon lengselen etter skjønnhet som en sterk kraft både i universet og i det enkelte menneskes

¹⁵ Platon, *Lovene* 810c-813a.

¹⁶ Malmanger 2000: 42.

¹⁷ Platon, *Ion* 533c-537b.

¹⁸ Platon, *Lovene* 653-654, 670 d, 672 b-c; Copleston: 257-260.

liv. Skjønnhetslengselen bringer mennesket trinnvis fremad og oppad, mot stadig høyere erkjennelse både av hva som er vakkert og av hva som er godt i menneskelivet: det skjønnne ved gode lover og samfunnsinstitusjoner.¹⁹ Ikke minst i dialogen *Faidros* kommer Platons idealisme særlig klart fram. Her uttrykker han at når mennesket gripes av det som er vakkert, så er det fordi det fra tidligere liv er kjent med det vakres idé – det fanges av gjenskinnet av en høyere skjønnhet det en gang har opplevd. Det er dermed ikke urimelig å forstå Platon dit hen at mennesket kan ha en *umiddelbar* opplevelse av hva som er vakkert.²⁰

Én kunstart er Platon villig til å sette i en særstilling, nemlig musikken. Her røper Platon sin sterke tilknytning til pythagoreisk tenkning. Som jeg nevnte tidlig i dette kapitlet, hadde musikken en særlig posisjon i deres livsverden. De så musikken som utviklende, med kraft til å nære og prege sjelen og til å bringe den i harmoni med den oversanselige, kosmiske dimensjonen i tilværelsen. Blant annet kommer Platons syn for musikkens verdi tydelig til syne i dialogen *Staten*, der han lar Sokrates-skikkelsen samtale om musikkens vesen med Glaukon, en av Platons egne brødre. Og han behandler emnet i *Timaios*, den dialogen som gjerne betegnes som Platons skapelsesberetning (se tekstutdraget).

Her følger to utdrag fra *Staten*, Platons dialog om det ideelle samfunn:

Sokrates: *Vi må søke kunstnere som har den evne å kunne oppspore det skjønnne og harmoniske. Da vil våre unge menn liksom bo i en sunn egn og alle de inntrykk vil bli dem til velsignelse som fra edle verker strømmer mot deres øyne og ører, lik en helsebringende vind som kommer fra sunne strøk. De vil – helt fra de er små av og uten at de merker det – bli drevet til å etterligne, elske og sympatisere med alt skjønt.*

Glaukon: *Ja, på denne måten vil de få den skjønneste oppdragelse.*

Sokrates: *Derfor spiller, Glaukon, musikken den største rolle ved oppdragelsen, fordi rytme og harmoni trenger dypest inn i sjelen, griper den kraftigst, bringer skjønnhet og gjør det menneske som får høre den skjønnne musikk, edelt ... (Staten, bok IV 401D-E, Henning Mørlands oversettelse; Guthrie 1975: 451fotnote).*

I *Timaios* uttrykker Platon seg slik:

¹⁹ *Gjestebudet*: 209c-211c.

²⁰ Malmanger 2000: 43.

... den del av musikken som virker på vårt øre gjennom klang er gitt for harmoniens skyld. Harmonien, hvis bevegelser er beslektet med sjelens kretsløp i vårt indre, er en musenes gave til den som omgås den med fornuft. Den skjenkes ikke som et middel til tankeløs nytelse, hva man nå for tiden tror er meningen med den, men som en forbundsfelle som kan bidra til å bringe orden og indre overensstemmelse hvor harmonien mangler i våre sjelers kretsløp. Samme formål tjener også rytmen som musene har skjenket oss fordi sjelen hos de fleste av oss ikke har den rette takt og savner ynde og finhet (Timaios 47C-E; Sundbergs oversettelse fra Høeg og Ræder).

Og i *Lovene* dette:

Oss (...) har gudene også gitt sansen for rytme og harmoni og følelsen av lyst ved dette (*Lovene*, bok II 654A).

Så vel disse tekstutdragene som Platons øvrige behandling av musikken som kunstform viser hans høye vurdering av dens muligheter som dannelseselement. Platon hevder at både den musikalske *opplevelsen* og den musikalske *aktiviteten* er dypt knyttet til menneskets natur. Allerede det lille barnet har en grunnleggende glede av å lytte til musikk og av å ta del i musikalske aktiviteter. Denne gleden og aktivitetstrangen på det musiske området er spontan hos barnet, hevder han. Den kommer av seg selv fordi det musiske er et uttrykk for et helt fundamentalt behov. Den er knyttet til en estetisk fornemmelse og en skapertrang som Platon altså ser som gudenes gave til menneskene.

Det er blitt pekt på at Platon dermed gir musikken en dobbelt betydning for pedagogikken: Den skal settes inn tidlig i barnets liv, og den former barnet ved at rytmen og harmonien gir den tilgang til de dypeste sjiktene i personligheten. Med en viss rett kan det derfor sies at musikken danner selve fundamentet i oppdragelsen hos Platon – den er både innledende og grunnleggende.²¹

Og med disse betraktningens som utgangspunkt kan det passe å gi et riss av den oppdragelsestenkningen man finner hos Platon.

Platons syn på oppdragelsen. Det er særlig i dialogene *Staten* og *Lovene* at Platon beskriver den ideelle oppdragelsen. *Staten* behandler som nevnt spørsmålet om hvordan et ideelt samfunn bør utformes. I dette samfunnet

²¹ Sundberg 2000: 34, 40-47.

gir Platon oppdragelsen av de unge en svært sentral plass. Ja, så viktig er oppdragelsen – *paideia* – etter Platons oppfatning at han hevder at utviklingen av et godt samfunn står og faller med om oppdragelsen av de unge er god.

Selve oppbyggingen av idealstaten skal jeg bare kort nevne her, siden dette er et tema som faller inn under statsvitenskapen snarere enn pedagogikken. Platon tenker seg en liten, selvstendig bystat som er ordnet på en slik måte at den svarer til menneskets naturgitte behov – allment sagt dets behov for å leve et godt liv. Hans etiske ideal om *det rettferdige samfunn* er dermed selve den bærende tanken. Den staten han beskriver, er så å si et 'forstørret individ': «Liksom rettferdighet kan høre enkeltmennesket til, kan den også tilhøre en hel by.»²² Og denne 'forstørrelsen av individet' blir særlig tydelig når man ser hans oppbygging av de tre samfunnsklassene:²³

Den største samfunnsklassen er *de næringsdrivende*, som håndverkere, bønder, fiskere, handlende, sjøfolk. Håndlag, styrke og utholdenhet er særtrekk ved de som hører menneskene i denne samfunnsklassen til. Slike evner og anlegg står i forhold til de oppgaver de har i disse yrkene, og det bidrar igjen til at arbeidsoppgavene utføres med glede, og godt. *Lyst og begjær*, sier altså Platon, balansert opp mot den moralske kvaliteten *besinnelse* – slike individuelle egenskaper svarer til denne samfunnsklassens funksjon i bystaten. Og når Platon plasserte de næringsdrivende nederst på den sosiale rangstigen, tenkte han nok som grekere flest på den tiden: Å drive handel, å leve av å tjene penger, gav liten ære og var derfor ikke vel ansett.²⁴

Over de næringsdrivende står *vokterne*. De skal ta vare på den indre orden i bystaten og også forsvare den mot ytre fiender, altså ha oppgaver som likner politiets og forsvarsmaktens i dagens samfunn. Styrke og utholdenhet er viktige egenskaper også for den som skal være vokter. Ikke mindre viktig er *viljen*, som må være godt oppøvet, sterk og velutviklet og koblet sammen med en bestemt dygd: *mot*. Det er nettopp vilje og mot til å stå opp mot trusler som gjør at også de som hører denne samfunnsklassen til, er tilfredse med oppgavene sine og utfører dem godt. Og hvis så disse egenskapene er knyttet til en viss porsjon forstand, slik at de vet å skille

²² Platon, *Staten* 368.

²³ Platon, *Staten*: 462.

²⁴ Thommessen og Wetlesen 1996: 22.

mellom dem de er satt til å beskytte og de som representerer reelle trusler, er vokterne som aller best egnet til sine gjøremål, mener Platon.

Og så, som den øverste og minste samfunnsklassen, valgt ut fra de beste av kommende voktere, finner man *filosofene*. De skal være som konger, sier Platon – filosofkonger som skal gi lover og ta beslutninger på statens vegne. Derfor må de være *forstandige* og innsiktsfulle, og også høyt skolerte og *kloke*. Skoleringen er grundig. Hele femten år må disse få, utvalgte unge menneskene lære matematikk og filosofi før de kan settes til å styre andre. Og sin visdom skal de bruke til hele samfunnets beste. Derfor er det også avgjørende at de har *rettferdigheten* som et overordnet ideal. De må altså være utstyrt med evner som sikrer at de tar de beste beslutninger for bysamfunnet – med glede, og helt uten tanke for seg selv og sin egen velferd.

Platon understreker derfor at verken vokterne eller filosofene kan eie noe. De arbeidet de utfører, gjør de med tilfredshet fordi de kjenner seg vel ved det, og ikke fordi det gir dem noen form for materiell gevinst. Han peker også på at det til syvende og sist må være det enkelte individs egenskaper som bestemmer hvor i statshierarkiet det hører hjemme (for hierarkisk er jo denne staten!), ikke familieforhold, bekjentskaper eller materiell velstand. Man blir altså filosofkonge, for eksempel, bare i kraft av overlegen intellektuell utrustning og høge moralske kvaliteter. Hvilken posisjon egen familie ellers har, sosialt og økonomisk, har i seg selv ingen betydning.

Slik ser altså Platon statens kvaliteter som avgjørende for at det enkelte menneske kan leve et godt liv, og menneskenes egenskaper som viktige for statens stabilitet og funksjonsdyktighet. Av denne tenkningen utleder så Platon sin sterke vektlegging på oppdragelsen. For rett nok har det enkelte menneske gudegitte evner, hevder Platon, som nevnt blant annet evnen til å uttrykke seg musisk og å glede seg over musikk. Men disse evnene utfolder seg ikke helt av seg selv, uten næring. De må pleies, støttes og formes for å kunne vokse og utvikles: Platon låner et bilde fra skipsbygging: Læreren er som en skipsbygger, som strekker kjølen først. Og kjølen må gi god form til det skipet som skal bygges dersom det skal kunne klare livets seilas.²⁵ En annen metafor finner man i Staten: Det lille barnet er mykt og føyelig, det lar seg lett forme av ytre inntrykk.²⁶ Det må

²⁵ Platon, *Lovene* 803.

²⁶ Platon, *Staten* 377.

altså karakterdannende elementer inn i bildet, og disse må tilpasses barnets alder og modningstakt. Viktige deler av dialogene *Staten* og *Lovene* tar derfor langt på veg form av en læreplan for bysamfunnets skole.

En side ved Platons oppdragelsestenkning omfatter det som etter hans oppfatning bør være *felles* for alle barn, uansett evner, anlegg og fremtidige samfunnsoppgaver, og uavhengig av kjønn: Det er *sannheten* som skal søkes, og da i vid forstand: Det skal oppdras med det sanne, det skjønne og det godes som overordnede ideer. For den som kjenner Platons idealisme, er dette knapt nok noen overraskelse. Og oppdragelsen skal være *personlighetsdannende* – den skal utvikle barnets evner på en allsidig og balansert måte, slik at det kan stå fram som et helt og harmonisk individ. Dermed er det, ikke overraskende, den musiske dannelsen han vier mest oppmerksomhet.²⁷

Platon mener altså at begge kjønn skal ha adgang til de samme tilbud om utdanning. På dette feltet likestiller han mann og kvinne, slik han også gjør det når det gjelder adgangen til å besette høgere posisjoner i samfunnet, som vokter eller filosofkonge. Han er nok klar over at det vil bli stilt spørsmål om hvorvidt dette er fornuftig – det stred jo mot alle tradisjoner – men mener at en god gjennomtenkning av kvinners muligheter tilsier at tidligere mønstre for kvinners oppdragelse burde forlates. Et radikalt synspunkt, kan man trygt si i dag om Platons syn på kvinnens plass i samfunnet.

Et annet bærende element er at oppdragelsen må være tilpasset menneskets iboende evner – det er disse som bestemmer utviklingsmulighetene og de senere livsoppgavene. Og evnene er ulike, mener Platon – de som egner seg som voktere, må derfor få en utdanning som er annerledes enn de som kan arbeide som næringsdrivende, og de få utvalgte som skal virke som filosofkonger, må få utfordringer som samsvarer med deres fremragende åndsevner. Dermed kan og bør deres oppdragelsesprogram være det lengste og mest krevende av de tre.

Platons tenkning om en tilpasset oppdragelse stopper ikke med dette. Han peker også på at barnets forutsetninger for å lære endres med alderen. Derfor må oppdragelsen avpasses til alderstrinnet, mener han. Platons ganske detaljerte gjennomgang av hvordan det ideelle oppdragelsessystemet er bygd opp på ulike alderstrinn, tar rett nok utgangspunkt i utdanningen av de som skal være voktere. Hovedtrekkene

²⁷ Guthrie 1975: 449-452.

er imidlertid så generelle at de langt på veg kan overføres til de to øvrige samfunnsklassenes utdanning.²⁸

De aller minste minste barna er bundet til hvordan tingene synes å være, av deres *eikon* eller avbildning i sansene: Månen ser ut som den er like stor som solen, det tar barnet for gitt på dette alderstrinnet, og denne måten å oppfatte verden på er en del av de aller minste barnas vesen. De minste barna har ikke forutsetninger for å tenke rasjonelt og logisk. De er prisgitt sine egne inntrykk, fantasier og følelser og lærer i stor grad gjennom å leke. Allerede gjennom leken strekkes kjølen for det som skal komme senere, kan man si med Platons eget bilde.

Han går imidlertid ikke av veien for å la de voksne ta leken i bruk og gi den form. Dermed kommer litteraturen og musikken inn i bildet. Det musiske svarer som nevnt hos Platon til et helt grunnleggende behov i barnets natur for å oppleve og å uttrykke seg. For ham er sangen den enkleste form for musikk, og i den musiske dannelsen var sangen lenge før hans tid uløselig forbundet med den episke diktningen. Poesien, særlig de gripende historiene i Homers helte-diktning, ble jo gjerne sunget. Og slik kombineres etter Platons syn to oppdragelselementer som har særlig evne til å gripe og forme barnesinnet. Det ene bidraget er historiene om heltenes modige handlinger, som griper og gjør dem til forbilder for barna. Det andre er musikkens harmoni og rytme, som disiplinere og former, og som dermed gir et dyptgripende bidrag til personlighetsdannelsen allerede fra barna er små.

Platon stiller imidlertid strenge betingelser til stoffutvalget. Bare det som kan fungere godt for personlighetsdannelsen – de sterke og kloke personer og de brave handlinger i poesien, den enkle, velklingende musikken – skal gis plass i oppdragelsesprogrammet. Poesi og sang som inneholder jammer og klage, unnfalighet og veikhet, kan fremme en uheldig karakterutvikling og skal derfor lukes ut. Han gir også en viss plass for en forberedende opplæring i lese, skrive- og regnekunsten, men med sterk vekt på at leken og de konkrete objektene skal være innfallsvinklne til å gjøre seg kjent med tall og bokstaver.

For *de litt større barna* fortsetter denne vektleggingen av den høyverdige musiske oppdragelsen. Ikke bare diktningen, sangen og dansen (og kordansen) har fortsatt sin plass, men den utvides også med opplæring i å spille det lyre-liknende instrumentet *khitar*. Nå kommer også resitasjon

²⁸ Guthrie 1975: 449-461; Egan 1983: 25-55.

og dramatisering inn i bildet i litteraturundervisningen, og dessuten møter barna matematikken i form av geometri og astronomi. Et visst innslag av gymnisk dannelselse er det også, især i form av våpenøvelser, og leken viker gradvis til fordel for mer arbeidspregete læringsformer.

Også på dette stadiet ønsker Platon å gå forsiktig fram, slik at man ikke krever mer av barna enn de er i stand til å yte. Det er bare helt grunnleggende innsikt på ulike områder, som i musikken og matematikken, han ønsker at barna skal få ta del i. Han er derfor innstilt på at mer krevende og detaljert faginnsett må få vente til neste stadium, og han gjør seg også til talsmann for en viss differensering: Noen må få bryne seg på vanskeligere oppgaver enn andre, og man skal ikke vente at alle barna vil kunne forstå alt. Heller enn å la dem streve med det de ikke makter eller skjønner, vil han lede dem i retning av områder der de har utpregete evner. Og kanskje er det slik, sier Platon, at en del av barna ikke vil nå lenger enn dette utviklingsstadiet noen gang.

Ved inngangen til ungdomsalderen (på *dianoistadiet*, jfr. gresk *dianoia*: tenkning) endres oppdragelsesprogrammet betydelig, men fremdeles i takt med endringer i de unges psykologi. Først nå, hevder Platon, kan man forvente at de unge er i stand til å gjøre tanken fri fra det konkret gitte, slik at den kan behandle hypoteser og abstrakter. Fram til dette punktet har altså bruken av kroppen og sansene (i sangen, dansen, leken, våpenøvelsene) vært fremtredende.

Nå får de unge sterkere forutsetninger for å tenke i form av begreper, i de ulike matematiske disiplinene for eksempel. Følgelig tas de første skrittene bort fra det sansbare, kroppslige og konkret tilgjengelige i oppdragelsen, men fremdeles slik at man lar de unge støtte seg på tidligere erfaringer med konkrete. Gjennom matematisk viten ledes elevene over mot plan- og romgeometri, derfra videre mot astronomi, som i sin tur danner grunnlaget for ytterligere skolering i harmonilære og musikkteori. Slik hjelpes de unge gradvis i retning av å mestre «den rene tenkningen» – mot å begripe de abstrakte prinsipper og lovmessigheter som ligger utenfor det rent observerbare. Det er *ideenes verden* de nå skal bevege seg mot, og det er en verden bare et lite mindretall av de unge vil være i stand til å fatte.

Ved inngangen til voksen alder (på *noesisstadiet*, jfr. gresk *noesis*: intelligens) styrkes og utvides opplæringen i matematiske og filosofiske disipliner. Undervisningen på dette stadiet er forbeholdt noen få, utvalgte unge – de få Platon antar har forutsetninger for å få utbytte av det krevende

oppdragelsesprogrammet som nå følger. Det er nettopp enkelte av disse som senere kan bli filosofkonger. Hos dem skal de matematiske kunnskapene nå nye høyder, og på avansert matematisk viten skal de utvikle en dyktighet i filosofiske disipliner (særlig i dialektikk, dvs. argumentasjonskunst) som gjør det sannes, skjønnes og godes idé best mulig tilgjengelig.

Doxa (tro, antakelse, jfr. 'dogmatisk') er Platons betegnelse for den type innsikt man kan forvente at barn kan hanskkes med i de første to periodene, fram til puberteten. I de to neste, på *dianoia*- og *noesis*stadiet, kan de unge i stigende grad beherske sann viten – *episteme*. Og noen snarvei til *episteme* finnes vel å merke ikke hos Platon. Han antar at barnesinnet må få tid til å modnes og vokse, og at mer avanserte fagområder derfor ikke bør behandles før tiden er inne. Dersom de rette fagområdene behandles med en vanskegrad som til enhver tid er tilpasset modenhetsnivået, har de til gjengjeld formende kraft på mennesket.

Platons innflytelse

Det er vanskelig å skille den innflytelse Platon har hatt på senere oppdragelsestenkning, fra Sokrates'. Dertil var for mye av felles elementer i tankegodset deres. Men mens Sokrates' *liv* for mange har vært en viktig kilde til inspirasjon, er det i første rekke *tenkningen* hos Platon som har vært fruktbar for senere slektsledd.

Platons betydning har vært enrom på en rekke fagområder – ikke minst i jusen, statsvitenskapen og psykologien, i musikkteorien og pedagogikken, i matematikken og flere av deldisiplinene i filosofien. Han er blitt lest og kommentert, debattert og kritisert opp gjennom århundrene, og han er fremdeles en levende inspirasjonskilde på mange ulike fagfelter.

Platons tenkning har altså vært stimulerende. Den har også vært kontroversiell. Det er ikke minst tilfelle på statsvitenskapens og pedagogikkens område. Noe av denne kritikken kom allerede fra Aristoteles, hans betydeligste elev. Aristoteles tenkning skal jeg straks komme tilbake til, deriblant også sider ved hans innvendinger mot Platons. Og ikke bare Aristoteles, men nær sagt enhver filosof av betydning opp gjennom tidene har måttet forholde seg til Platons tenkning. All senere filosofi er bare kommentarer til Platon – så sterkt har enkelte uttrykt seg om hans betydning.

Om det allmenne ved reaksjonene på Platons tenkning må jeg gå kort og summarisk fram. Platons idealisme har stått som en sterk

inspirasjonskilde for svært mange, og er det fortsatt. Enkelte har imidlertid kritisert ham for hans vektlegging av det oversanselige og ment at en slik forståelse av tilværelsen i for stor grad leder oppmerksomheten bort fra det sansbare. Aristoteles var blant disse. Han kritiserte også Platons oppfatning av 'det godes idé', som han mente ble for vag og allmenn til å gi håndfast nok veiledning i etiske spørsmål, og Platons syn for sammenhengen mellom kunnskap og moral, som han så som villedende. Av mange er Platons ideelle stat blitt vurdert som for hierarkisk og autoritær, selv om enkelte også har vært tiltrukket av nettopp dette. Hans vektlegging av aristokratiets betydning for statsstyringen er blitt kritisert som anti-demokratisk. Det samme gjelder hans forståelse av lovgivningen, som også er blitt bedømt som for absolutt og som inhuman – han var blant annet snar til å gripe til dødsstraff. Hans kunnskapssyn er blitt vurdert som for intellektualistisk, og 'den rene tenkning' sett som en overdreven vektlegging av abstraksjon på bekostning av jordnær dømmekraft. Hans estetikk er blitt kritisert for å være konservativ, ja reaksjonær – han unnså seg jo ikke for å sensurere det han oppfattet som mindreverdig.

Med dette er altså eksempler på enkeltes innvendinger. Mye av hans tenkning har funnet støtte, også på de punktene jeg nettopp har nevnt, og deler av den, som den matematiske grunnlagstenkningen, er (gjennom Euklids arbeider) blitt stående som eksemplarisk. At en rekke andre aspekter ved hans tenkning fortsatt diskuteres i ulike fagmiljøer, er også et faktum som sier mye om dybden i hans verk. Platons arbeider representerer altså en filosofisk grunnlagstenkning som fremdeles inspirerer og utfordrer, også om den er nær 2500 år gammel og kontroversiell.

Også de pedagogiske overlegningene man finner hos Platon, har tjent som inspirasjonskilde. Mye av tenkningen hans på dette feltet kan nok sees uavhengig av hans idealisme – den er i like stor grad en frukt av hans sterke vilje til å tenke gjennom ethvert saksfeltet på nytt, uavhengig av tradisjoner og konvensjoner. Det gjelder ikke minst hans blikk for barnet og barnets naturgitte utviklingsstadier. Platons syn for barnets egenart som lærende vesen har hatt avgjørende betydning for flere ulike tenkere opp gjennom århundrene. Aristoteles er en av dem som åpent innrømmer dette, Jean-Jacques Rousseau en annen. En del av denne tenkningen omfatter også leken og dens plass i de mindre barnas liv. Platon gir altså leken egenverdi – han ser den som en gave med iboende krefter og impulser som må få anledning til å utfolde seg mens barna er små. At den også kan være

en kilde til læring, er så en sak som det er opp til de voksne å ta hensyn til når de skal legge til rette for barnas utvikling.

Dette synet for barnets iboende evner og krefter omfatter altså også de musiske evnene. Så er det også slik at den respekt for denne «gave fra gudene», som Platon sier, ofte er blitt fortolket svært vidt i hans ettertid. Med rette eller utrette har hans pedagogiske tenkning av flere blitt tatt til inntekt for et *vekstpedagogisk* synspunkt: Menneskesjelen betraktes i bildet av en plante eller levende vesen, og oppdragelsen blir sett som et spørsmål om å la barnet vokse og utfolde seg.²⁹ Hans (og Sokrates') syn på etikk, poengtert uttrykt «Ingen gjør ondt med vilje»³⁰, er blitt forstått på samme måte. Rousseau var en av dem som særlig tolket Platon i en slik retning. Ovenfor pekte jeg på at den tradisjonen som kalles *dialogpedagogikken*, har røtter hos Sokrates. Med en viss rett kan en altså hevde at en annen, *vekstpedagogikken*, kan føres tilbake til Platon – eller i det minste til senere tolkninger av ham.

Den tenkning man finner hos Platons elev Aristoteles, skaper imidlertid et grunnlag for atter nye forestillinger om oppdragelse og undervisning.

²⁹ Sundberg 2000: 35.

³⁰ Platon, *Timaius*.

ARISTOTELES

Hvilken verden er så den virkelige? Ideenes verden, som vi (kanskje) kan nå med tanken, slik Platon forutsetter, eller tingenes, den umiddelbart sansbare? Dette er et spørsmål om virkelighetsforståelse (eller *ontologi*, som fagfilosofene helst vil kalle det). Et annet spørsmål er knyttet til utsagnet: «Ingen gjør ondt med vilje!» Dette er – selvsagt – en påstand som hører filosofiens deldisiplin *etikk* til, ved siden av at den henger sammen med det bredere spørsmålet om hva mennesket er. På disse og andre spørsmål gir Aristoteles svar som i noen grad skiller seg fra læremesterens.

Men langt fra helt. Aristoteles var Platons elev ved Akademiet, en av mange, og avgjort den mest berømte. Alt tyder på at han var en elev som hadde både sympati og stor respekt for sin læremester. De mange positive kommentarene om Platon som man finner fra Aristoteles' hånd, viser det. Det samme gjør den støtten til flere av Platons overlegninger som man kan finne i Aristoteles' tankesystem.

Tankesystem er noe av et stikkord, for det er en systematiker man møter i Aristoteles. Mens Platon gir sin tenkning en skjønnlitterær form, har eleven en sterk vilje til å ordne, sortere og klassifisere. Og de skrifter han etterlater seg – en enorm produksjon, for øvrig – har et umiskjennelig preg av omstendelig sakprosa. Her er presisjon og saklighet gitt forrang for medrivende skildringer uttrykt med poesiers virkemidler. Det er en annen uttrykksform og kanskje også en annen type personlighet vi møter i disse skriftene, og kan hende ligger den aller største forskjellen på Platon og Aristoteles nettopp her.

Hvem var han så, Aristoteles?

Aristoteles' liv

Det er begrenset hvor mye av sikker viten man har om Aristoteles' liv. Som tilfellet er også for Sokrates og Platon, er det alt for lenge siden han levde til at man kan ha detaljerte kunnskaper om ham som menneske. Noe er det imidlertid bred samstemmighet om blant forskerne, blant annet at han ble født i året 384 før Kristus, altså 15 år etter Sokrates' død, i byen Stageira

nær Egeerhavet. Faren var lege for den makedonske kongefamilien. Enighet er det også om at han døde i 322 f. Kr., i Chalkis på øya Euboia nord for Athen.

Som ung mann – han var bare sytten-atten år – sluttet han seg til Platon og var hans elev fra 367 f. Kr. Sokrates var for lengst død, og Platon var nå 61 år. Og læretiden ved Akademiet ble lang, kan man trygt si. Aristoteles forble Platons elev til læreren døde tjue år senere. Nå dro han som godt voksen mann til byen Assos i Lilleasia, der det allerede var andre med en viss tilknytning til Akademiet som underviste. Et par år etter reiste han på det som i dag vil kunne kalles en biologisk feltekspedisjon til øya Lesbos. Så, i 342, reiste han tilbake til Makedonia og tok i flere år hånd om oppdragelsen av den unge makedonske kongesønnen, Aleksander (som etter hvert ble kjent som Aleksander den Store). Han fikk altså anledning til å sette Platons tanker om oppdragelsen av en filosofkonge ut i livet!

I 335 vendte Aristoteles tilbake til Athen og bygde opp sin egen skole ved et idrettsområde like utenfor byen, Lykeion. Under hans ledelse ble Lykeion utviklet til et berømt lærested, på linje med Akademiet, og det ble etter hvert utstyrt med en stor boksamling. Med et ord som er kommet inn i vitenskapenes vokabular senere, kan man si at til forskjell fra Akademiet var Lykeion sterkt *realfaglig* orientert. Aristoteles og hans medarbeidere undersøkte naturen like mye som de filosoferte over den, og de samlet et enormt materiale som de systematiserte, ikke minst på biologiske områder. Når Charles Darwin pekte på Aristoteles som sin store læremester over 2000 år senere, var det altså ikke uten grunn.

Ved Lykeion drev Aristoteles sine undersøkelser, her underviste og skrev han til han altså reiste til Chalkis i 323, året før han døde. Hans skriftlige produksjon ble etter hvert enorm – hans samtidige listet opp om lag 170 arbeider fra hans hånd. Av disse er nær 50 bevart. Av disse refererer jeg her særlig til fire: *Metafysikk*, *Politikk*, *Den nikomakiske etikk* og *Om sjelen*.

Aristoteles' lære

I likhet med Platon befattet Aristoteles seg med en lang rekke temaer. Men til forskjell fra læremesteren og fra Sokrates, var han altså ikke bare opptatt av menneskenaturen og det menneskeskapte. Han var også opptatt av å undersøke menneskets naturgitte betingelser. Han gav studiet av naturen og dens levende organismer like stor plass som filosoferingen over mennesket og dets plass i universet. Denne orienteringen mot det jordnære og

håndfaste er så typisk for Aristoteles at den skal få danne utgangspunktet for et riss av hele hans filosofi.¹

«Hva kan vi vite?» Om 'stoff' og 'form'

Hos Platon finner man som sagt det syn at den sansbare verden er en flyktig og mangelfull gjenspeiling av den stabile og evige ideenes verden. Dette kombinerer han med en viss mistillit til kroppens sanseapparat: Også sansene er ufullkomne; de gir i beste fall grunnlag for upålitelige antagelser. For Platon er det bare «den rene tenkningen» som fullt ut duger. Og nettopp her utvikler det seg etter hvert et skille mellom Aristoteles og hans læremester. Dette er et skille som ikke må overdrives, men det kan utnyttes som et startsted for en skisse av Aristoteles' tenkning.

Når Aristoteles etter hvert også interesserer seg for «landskapene og trærne» – når han retter blikket mot alt det Sokrates sa at han ikke hadde noe å lære av – gjør han det imidlertid med en bestemt filosofisk ballast, nemlig nettopp den han har fått av Platon selv, på Akademiet. Som sine to store forgjengere (og andre grekere før dem) er også Aristoteles opptatt av hvordan mennesket kan vinne fast og pålitelig viten i en verden som så åpenbart er omskiftelig. Også han søker det bestandige, både på det etiske området og i mer allmenn erkjennelsesteoretisk forstand.

For Platon er som nevnt det faste holdepunktet å finne i ideene, «de evige formene» som ikke er umiddelbart tilgjengelig for sansene, men som kan erkjennes med den trente tankens sterke kraft. Denne tanken om en faktisk eksisterende ideverden er det Aristoteles etter hvert avviser. Han går ikke med på forestillingen om evige former som finnes, for seg, og uavhengig av den sansbare verden. Det er tingene selv (betegnelsen 'ting' må her forstås i svært bred forstand) som er faktiske, sier Aristoteles.

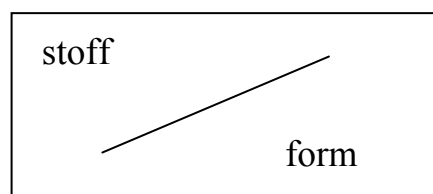
Dermed må han løse problemet med å finne et *fast* holdepunkt for den menneskelige erkjennelse på en annen måte. For også Aristoteles innrømmer at tingene – treet, huset, katten, mennesket – endrer seg med omstendighetene. De eldes, blant annet, og de som har liv, vil dø. Han snur altså om på Platons syn på forholdet mellom idé og ting på en måte som sterkt forenklet (og med henvisning til side 44 ovenfor) kan vises slik:

¹ Hovedtrekkene i gjennomgangen hviler på Anfinn Stigens forståelse av Aristoteles' arbeider (Stigen 1983, 1966).

| FORMER FOR ERKJENNELSE | GRADER AV VIRKELIGHET |
|------------------------|---------------------------------|
| Sann viten (episteme) | Tingenes verden – sanseverdenen |
| Antagelser, tro (doxa) | Begrepene |

Aristoteles mener altså at den enkelte tingen – *denne* vasen, *dette* barnet – faktisk *er*. I motsetning til Platon holder han fast ved at det enkelte barn eller vase *ikke* er mer eller mindre ufullkomne etterligninger av evige former. Det faste og stabile holdepunkt for erkjennelsen knytter Aristoteles dermed til stabile egenskaper ved tingene selv, ikke til en uforanderlig ideverden hinsides den sansbare. Sann viten må altså etter Aristoteles oppfatning søkes med saken selv som utgangspunkt. En slik filosofisk innstilling er i ettertiden blitt kalt *realisme* (av latin res: ting, saker), og den settes ofte opp mot det platonske utgangspunktet, *idealismen*. Denne tankegangen utvikler han så videre, og siden Aristoteles' tenkning på dette punktet har stor betydning både for hans eget pedagogiske syn og for senere filosofi og pedagogikk, skal jeg gå noe nærmere inn på et par av hovedpunktene.

'Stoff' og 'form' – dette er de to betegnelsene Aristoteles lanserer som alternativer til Platons skille mellom tingen slik vi sanser den ('stoffet'), og dens idé ('formen') slik den finnes i den oversanselige verden. For Aristoteles er 'stoff' og 'form' *to ulike egenskaper ved den konkrete tingen selv*. Dette gjelder enten tingen er en gjenstand eller et vesen som finnes i naturen – steinen, treet, katten, barnet – eller er menneskeskapt: huset, boka, vasen. Vasen foran meg kan tjene som eksempel. Dens stoff er leire, altså det materialet den er tilvirket av. Dens form er uavhengig av stoffet – her er leire gitt form av en vase av håndverkeren, i en annen sammenheng vil hun kunne forme leire til en kopp, en skål, en tallerken. I alle fall er resultatet en ting, en helhet sammensatt av stoff og form. Det finnes ikke noe slikt som en idé vase ved siden av de enkelte vaser, mener Aristoteles. Men *formen* finnes – og det er denne egenskapen ved tingen som viser *hva slags* ting den er.²



Det sammensatte ved en konkret ting uttrykker Aristoteles også på en annen måte: En tings stoff innebærer 'mulighet', dens form 'virkelighet'. Tilbake til vasen igjen som eksempel: Leiren (stoffet) gir *mulighet* for å

² Stigen 1983: 114.

endres. Når leiren er gitt sin endelige fasong, som vase, er dets form *gjort virkelig*. De samme begrepene bruker han også om mennesket: Når barnet vokser og utvikler seg, er det dets stoff (skjelett, muskler, organer) som gir mulighet for vekst, mens dets form foreligger som virkelighet først når barnet har utviklet seg fullt ut, som et voksent og selvstendig menneske. Forandring, utvikling og vekst er derfor å forstå som en omforming av stoffet som innebærer *en virkeliggjøring av de mulighetene som ligger i tingens natur*.

Viktige, dyptgripende forandringer ser altså Aristoteles som knyttet til en tings form – dens natur eller vesen. Og forskjellige ting har forskjellig natur; kattens vesen er forskjellig fra barnets, valmuens fra rosens, messingens fra steinens. Det er altså ikke slik at Aristoteles betrakter *én* natur – han ser *forskjellige* naturer, og det gjelder å forstå hver enkelt. Det er barnets natur å vokse og utvikle seg – gå, snakke, undersøke, føle, tenke, i det hele tatt å ta de naturgitte evner og anlegg i bruk – vel å merke så fremt de ytre vilkårene foreligger, som mat, drikke, varme, omsorg. Tilsvarende trenger planten lys, luft, god jord for å vokse.³

Dermed er også en viktig innfallspport til Aristoteles' forståelse av *årsaker* åpnet. Når en ting endrer seg, som når en plante eller et barn vokser, har han altså særlig syn for *formen som årsaksfaktor* – for *indre* eller *formale* årsaker. Det er dette som ligger i at det er plantens *natur* å vokse, og hundens, kattens, barnets. De er i besittelse av fundamentale krefter (gresk *dynamis*; derav 'dynamikk') som søker å virkeliggjøre iboende evner, anlegg og muligheter. En slik tankegang kalles gjerne *teleologisk*. Og slik Aristoteles ser det, er de iboende evnene først realisert når målet (gresk: *telos*) for utviklingen er nådd: Full utfoldelse og bruk av de naturgitte evnene, slik de finnes i planten med de modne fruktene, det voksne mennesket med de fullt utviklede evnene. For Aristoteles kommer altså *høna før* egget, for å gripe til en kjent vending.⁴

«Hva kan vi vite?» Om selve erkjennelsesprosessen

Kjennskapen til årsaker, både indre og ytre, er selve nøkkelen til all viten og vitenskap, hevder Aristoteles. Og dess flere årsaker som kan bringes inn, dess bedre har man forstått et saksanliggende. Men med sin sterke vektlegging av de indre, formale årsakene – av endringer som ikke først og

³ Stigen 1983: 115-116.

⁴ Guthrie 1950/1975: 130-134; 144.

fremst hviler på ytre forhold og som dermed ikke alltid er så innlysende – stiller han krav til vitenskapene om å bevege seg ut over det umiddelbart observerbare. Utfordringen bør særlig være å forstå tingenes vesen – å *forklare*, ikke bare beskrive, å angi *hvorfor*, altså kjenne de dypere liggende årsakene, ikke bare se hvordan. Først da dannes *allmenn viten*.⁵

Aristoteles innrømmer at veien fram til viten, selve erkjennelsesprosessen, er krevende å forstå. Han bygger sitt resonnement på at mennesket, som dyrene, er et *sansende* vesen. Syn, lukt, hørsel, smak – hele sanseapparatet hjelper mennesket til å skjelne mellom ulike ting i omgivelsene. Og mennesket har evnen til å huske – til å bevare et sanseinntrykk som et *minne*: Barnet husker hunden som logret, hunden som slikket det i ansiktet, hunden som bet. Når mennesket så har mange erfaringer knyttet til en og samme ting, eller til mange ting som har noe felles, dannes *erfaring*: Hunder kan logre, kan slikke, kan bite – dette er typisk for denne arten dyr.

Aristoteles er enig med Platon i at viten må være noe annet enn sanseinntrykk, hukommelse og erfaringer. Som sin mentor ser han disse som alt for tilfeldige og upålitelige. Fremdeles er det altså et steg fram til det som etter Aristoteles' oppfatning kan kalles *viten*. For å forstå dette steget, peker han på to beslektede betegnelser på prosesser i tenkningen: *abstraksjon* og *induksjon*. Ja, tenkning kan ifølge Aristoteles nettopp forstås som abstraksjon og induksjon. Hva legger han så i dette?

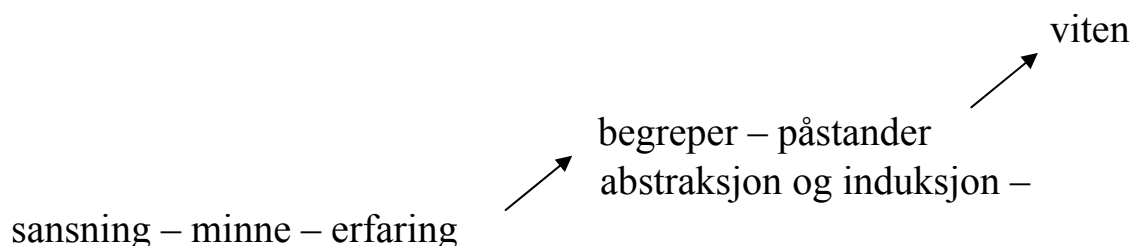
Med *abstraksjon* (av latin *abstrahere*: skille ut, se bort fra) forstår han menneskets evne til å gripe det som er felles for en gruppe ting, felles for alle de hunder det har lært å kjenne, for eksempel. Det som gjør dem alle til hunder, er deres form, hevder Aristoteles. Stoff og form eksisterer i hver enkelt av dem, og når man abstraherer, er det nettopp den felles, allmenne *formen* som skilles ut. Det stofflige ved hunden kan undersøkes: Skjellett, muskler, hud, hår er tilgjengelige for sansene, men kan ikke innta noen plass i tanken. Det kan imidlertid formen, mener han. Og med formen er det *arten* hund som begripes – og som dermed begrepsfestes. For Aristoteles er altså begrepsdannelse nettopp å kunne feste seg ved det som er felles og vesentlig ved en gruppe ting – det som gjør at disse, og bare disse, hører sammen.

Tankeprosessen abstraksjon ender altså med dannelsen av begreper. Ved *induksjon* (av latin *inducere*: føre inn, lede til), som er beslektet

⁵ Stigen 1983: 115-117; 124-125.

prosess, dannes *påstander* som kan få karakter av allmenn innsikt eller *viten*: «Alle hunder må en gang dø.» Den induktive prosessen som ligger bak, består enkelt sagt av at man kobler to systematiske iakttagelser sammen: A: Alle levende vesener må en gang dø, og B: Alle hunder er levende vesener. Dermed er slutningen ovenfor gitt, som allmenn viten, forutsatt at A og B, premissene, er akseptable: Alle hunder må dø, og den dypere årsaken ligger i deres natur eller form: De er levende vesener.⁶

Der forhold at man fremsetter en påstand, og kanskje også er sikker på den – «Alle hunder må en gang dø» – er ikke det samme som at man besitter viten, mener Aristoteles. Viten krever at man også kan si *hvorfor*. Og det kan man først når man er i stand til å gi *årsaker*, som i den induktive slutningen ovenfor. Viten er dermed å forstå som en *dybdeforståelse av virkeligheten*, der de mest grunnleggende årsakene er å finne i tingens form. Å konstatere *at* hunder dør, eller å beskrive *hvordan*, er ikke tilstrekkelig – det rører bare ved overflatiske forhold.⁷ Prosessen fra sanseinntrykk (om stoff) til viten (om form, vesen) kan dermed skjematisk uttrykkes slik:



«Hva kan vi vite?» Om tenkning og vitenskap

Gjennom abstraksjon og induksjon – systematisk tenkning – kan altså mennesket heve seg over påstander som er fundert på bare på sanseinntrykk og komme fram til egentlig viten. Men sanseinntrykkene er vel å merke et helt nødvendig grunnlag. Som nevnt vil Aristoteles ikke som Platon gå med på at mennesket har medfødte ideer og at det derfor kan tenke og finne sann viten uten erfaringens hjelp. I følge Aristoteles har ikke bevisstheten noe innhold før den får sanseinntrykk. Og uten sanseinntrykk som huskes, kan det heller ikke tenkes. Før sanseinntrykkene er bevisstheten som en tavle der ingen ting står skrevet. Men den lar seg altså skrive på – den har evnen til å motta inntrykk, det er

⁶ Stigen 1983: 114-115; 126.

⁷ Aristoteles, *Metafysikk* 980a-983b, 1025b-1026a; Stigen 1983: 138-140.

en del av dens natur, og også til deretter å bearbeide dem. Sanseinntrykkene er altså ikke tilstrekkelige, men så avgjort nødvendige for å komme fram til sann erkjennelse.

Nettopp dette synet på menneskesinnet som en ubeskrevet tavle – en *tabula rasa* – og vektleggingen av sanseinntrykkene, kom til å spille en vesentlig rolle i senere vestlig pedagogikk. Ikke minst ble disse forestillingene fruktbare for den engelske filosofen John Locke og for franskmannen Jean-Jaques Rousseau på 1700-tallet, og også senere, for blant annet 1900-tallets reformpedagogikk.

Dette vil jeg forfølge i senere kapitler. Her vil jeg nå gå et steg videre og gi et blick inn i hvordan Aristoteles systematiserer den viten som samles gjennom ulike slag erfaringer og tenkning.

Aristoteles ser som nevnt evnen til induksjon – til å trekke slutninger på grunnlag visse gitte forutsetninger – som en viktig del av tenkeevnen. *Forstand* kaller han den intuitive bruken av denne evnen (gresk: *nous*: forstand, ånd). Det er forstanden som kan hjelpe mennesket til nærmest umiddelbart å se sammenhenger, fatte grunnleggende premisser og dermed også til å se årsaker. Og den systematiske, trente bruken av forstanden, i denne betydningen av ordet, er det også som skiller legmannen med sine erfaringer, fra den som besitter virkelig viten: Bonden vet at gjødning gir større avling, kjemikeren vet hvorfor; bakeren vet at gjær hever deigen, biologen vet hvorfor; folk flest vet at penicillin kan helbrede mange betennelser, legen vet hvilke, og hvorfor.

Det betyr imidlertid ikke at Aristoteles mener at vitenskapsmannens kunnskap alltid må verdsettes høyere enn praktikerens. Tvert om – på etiske og politiske felter, som i dag gjerne kalles normative områder, og som også inneholder pedagogikken, er bred erfaring gjerne viktigere enn kjennskap til årsaksforhold. Dermed er det slik, hevder Aristoteles, at den som har lang erfaring, ofte er mer *handlekraftig* enn den som «bare» har viten: En dyktig håndverker er gjerne mer effektiv enn den som «bare» vet hvorfor noe må gjøres slik eller sånn. Et tilsvarende resonnement gjør han i tilknytning til kunstfagene. På kunstens området, som for eksempel i arkitekturen, kan det utvikles innsikt som sprenger erfaringens grenser – det han kaller «kunstnerens kunnen» eller «kunnen angående det som skal bli til».

Men mesteren, altså den som skal lære noe fra seg, *må* ha kjennskap til årsaker, mener Aristoteles. Her stiller han altså krav: Den som

underviser, må nettopp være i stand til å forklare *hvorfor* tingene bør gjøres nettopp slik, henger sammen nettopp sånn.⁸

Med disse betraktningene som utgangspunkt kan jeg nå gi en skisse av hvordan Aristoteles skiller mellom tre ulike former for tenkning og kunnskap. Han hevder at tenkning enten har med noe som blir *betraktet* å gjøre (gresk *theoria*: betraktning), med *handling* (gresk *praxis*: handling) eller med *tilvirkning* (gresk *poiesis*: skaping). Slik skiller han mellom tre ulike kunnskapsfelter:

- *Teori*, dyktighet i å betrakte tingenes natur, krever *viten* om hvordan noe er.
- *Praksis*, dyktighet i handling, krever *klokskap*, syn for hvordan noe bør være, hvordan noe kan *gjøres med mening*.
- *Poesi*, dyktighet i å tilvirke ting, krever *kunnen*, eller *kunst* i ordets vide betydning – blick for hvordan noe *kan være*, kan *skapes med mening*.⁹ Skjematisk kan dette settes opp slik:

| | | | |
|-----------------------|---------|----------|----------|
| Kunnskapsfelt: | teori | praksis | poetisk |
| Tenkeevne: | viten | klokskap | kunnen |
| Formål: | sannhet | handling | skapelse |

Noen eksempler kan klargjøre: Mens arkitekturen og forfatterkunsten hører hjemme under det poetiske kunnskapsfeltet, hører matematikken og fysikken teorifeltet til. Til praksis regnes blant annet pedagogikken, som for øvrig er en del av Aristoteles' statsvitenskap.¹⁰ Og med formålet med denne boka i minne, passer det også å peke på at for Aristoteles er altså pedagogikk en *praktisk* kunnskapsdisiplin. Hos lærere er *klokskapen* den siden vet intellektet som først og fremst utfordres. For lærere gjelder det å se hvordan noe *bør være*, for så å *handle* på en måte som gir *mening* – for andre. I tillegg må lærere som nevnt ha en så godt utviklet viten at de kjenner dypereleggende årsakssammenhenger og kan gi svar på spørsmål som angår *hvorfor*.

Ingen beskjedne krav til lærere, dette. Også i dag er dette synspunkter på pedagogikkfagets vesen som utfordrer til ettertanke.

⁸ Aristoteles, *Metafysikk* 981b; Stigen 1983: 125, 127.

⁹ Stigen 1983: 130-131.

¹⁰ Aristoteles, *Politikk* 1334b-1342b

Aristoteles' syn på 'det skjønne'

Aristoteles' syn på hva som er vakkert kommer fram på en rekke steder i skrifterne hans. Det gir en utfordring som ikke er ulik den man står over for hos Platon: Det filosofen sier ett sted, er ikke alltid helt det samme som hva han uttrykker et annet. Noen hovedtrekk lar seg likevel følge, ikke minst dersom man tar utgangspunkt i Aristoteles' realisme – hans vektlegging av tingene og deres form. Her bør man nok starte, for hos Aristoteles finnes det jo ikke noen «det skjønnes idé» som kunstneren søker å strekke seg etter.

Sannheten finner Aristoteles som nevnt i tingene selv, i deres natur eller form – også sannheten om hva som er vakkert. Og til 'form' knytter han som nevnt krefter som virker, skaper og endrer (*dynamis*). Tingene er altså blitt til enten gjennom naturens egen skapende kraft eller ved hjelp av kunstnerens målrettede arbeid. I samsvar med dette skiller Aristoteles nøye mellom det vakre som er skapt av mennesket, og det som er å finne i naturen.¹¹ Han ser en avgjørende forskjell på det naturgitte og kunstnerens verk: Naturen bærer de formene impulsene *i* seg, mens de må finnes *utenfor* det menneskeskapte kunstverket, *i kunstnerens eget skapende sinn*.¹² I det følgende er det Aristoteles syn på det menneskeskapte vakre jeg vil kommentere.

Aristoteles åpner altså for å gi kunstnerens eget bidrag en vesentlig plass. Ja, han ser kunstnersinnet og kunstnerens virksomhet – den kunstneriske prosessen – som så avgjørende at den står fram som et aspekt ved selve den skapende prosessen i universet. Han har derfor blikk for kunstnerens spesielle bidrag i selve *utformingen* av kunstverket – for den *hensikt* som har styrt deres arbeid. Og den vesentlige kvaliteten ved utformingen er nettopp å finne i formen selv – altså i det essensielle ved det som er skapt. Det er altså ikke en passiv, ureflektert og mest mulig nøyaktig *etterligning* av noe som kjennetegner det store kunstverket. Og kunstverket er slett ikke å betrakte som mindreverdige i forhold til modellen (jamfør *mimesis* hos Platon). *Virkelige* kunstnere tilfører noe selvstendig, mener Aristoteles. De bringer bevisst inn noe som ikke finnes i selve det som etterlignes. Dermed kan det heller ikke kreves at kunstverket skal likne modellen – det er ikke en slik konvensjonell likhet som gjør det til kunst. Denne forestillingen om den bevisst skapende

¹¹ Copleston 1962/1993: 360.

¹² Malmanger 2000: 56, 64.

kunstner kan kanskje regnes som det mest sentrale elementet ved Aristoteles kunstforståelse.¹³

Ovenfor pekte jeg på at Platon ser kunstnere som mennesker som inspireres – de har en «gudommelig inspirasjon og galskap». Også Aristoteles mener at virkelig kunst krever spesiell begavelse, og heller ikke han er fremmed for at enkelte kunstnere ikke er helt vel bevart.¹⁴ Det viktige er likevel at han ser de skapende kreftene som *iboende* i mennesket – som en del av menneskets 'form' eller vesen. Mennesket har altså et naturgitt instinkt for å etterligne. Dette er tydelig allerede hos små barn. De føler en tydelig lykke ved å imitere, det skjer av seg selv, og slik Aristoteles ser det, er imitasjonen en viktig måte å uttrykke seg og å lære på.¹⁵

Den samme trangen til etterligning og erkjennelse er det så som gir opplevelsen av behag og glede når man opplever et kunstverk. Også den som betrakter et kunstverk, er altså aktiv.¹⁶ Og når man beveges av kunstverket, er det fordi det appellerer direkte til noe ved mennesket som vesen. Stor kunst slår oss *umiddelbart* som nettopp det – den trenger ikke analyseres med tanken eller ha en særlig likhet med det som etterlignes. Den glede man kjenner – eller angst eller medynk, disse er følelser som Aristoteles legger særlig vekt på i sin litteraturteori – utløses av kvaliteter ved kunstverket som taler bent fram til oss.¹⁷

Katharsis er Aristoteles begrep for dette (*Poetik*: 1449b). Dette greske ordet oversettes gjerne med «renselse». Begrepet er omdiskutert, men den vanligste oppfatningen er nok at dette er noe som skjer med dem som opplever kunstverket: Kunstverket gir dem en klarere innsikt i egne følelser og lidenskaper, og kan dermed på sitt beste bidra både til erkjennelse og sjelelig likevekt. Ja, kanskje har de rett som hevder at Aristoteles ser det som kunstens fremste oppgave å la mennesket møte livet i hele dets mangfold og la det beherske sitt liv ved å vinne en klarere forståelse av det.¹⁸

¹³ Malmanger 2000: 56-63.

¹⁴ Aristoteles, *Poetik* 1455a.

¹⁵ Aristoteles, *Poetik* 1448b.

¹⁶ Aristoteles, *Poetik* 1448b.

¹⁷ Aristoteles, *Poetik* 1453b.

¹⁸ Malmanger 2000: 71-72.

«Hva er mennesket?»

Evnen til å skape noe selvstendig er altså karakteristisk for mennesket. Det er også evnen til å forstå, tenke og vite – de utgjør *vesensforskjeller* som skiller mennesket fra dyr. Og selve *tenkeevnen* er den helt sentrale siden ved menneskets natur og gjør etter Aristoteles' mening mennesket til noe helt enestående i universet, forskjellig fra alt annet. Samtidig holder han fast ved at mennesket er et biologisk vesen, som også dyr og planter er det. Det ernærer seg, vokser, forplanter seg og dør – slik også hunden og sjøstjernen, oliventreet og rosen gjør det. Og mennesket har sjel, hevder han – i likhet med dyr og planter.

Har dyr og planter også sjel? Ja, så avgjort, etter Aristoteles oppfatning. Men da blir det nødvendig å minne om at 'sjel' for Aristoteles betyr noe litt annet enn hva dagens mennesker gjerne legger i ordet. Med 'sjel' mener han nærmest det samme som 'liv'. Oliventreet har evne til å vokse og gi frukter, hunden til å vokse, og også til å løpe, barnet til vokse, og etter hvert til å gå og snakke – og dette er bevegelser og forandringer som beror på naturgitte krefter i treet, hunden, barnet selv. De kan føres tilbake til deres vesen og skyldes ikke først og fremst ytre årsaker, som når et «dødt» trestykke beveger seg fordi noen kaster det. Bevegelsene beror på at de har liv – eller altså sjel.

Det som for Aristoteles skiller det som har sjel, fra det som ikke har det, men er dødt, er først og fremst det liv som ytrer seg gjennom evnen til *vekst*. Skal noe vokse, sier han videre, må det ha *ernæring*, og skal det livet det er snakk om, føres videre, må det også *forplantning* til. Vekst, næringsopptak og forplantning kjennetegner alt i den levende delen av naturen – planter, dyr og mennesker – på det *vegetative* planet, mener han.

Hva så med dyrene? I likhet med mennesker hører dyrene med til det Aristoteles kaller 'levende vesener' – de har et *animalsk* plan som kjennetegnes ved at de kan sanse, fornemme. De har *følte behov*, for mat og drikke, blant annet. Også planter har behov for vann og næring, men kan i motsetning til mennesker og dyr ikke merke det. De er ikke tørste, kjenner seg ikke sultne. Det skyldes at plantene, i motsetning til levende vesener, ikke har et sanseapparat. De kan ikke oppleve sine egne tilstander, og heller ikke handle målbevisst for å tilfredsstille sine behov.

Sanseevnen gir dyrene en viss oppfatning av seg selv og omgivelsene, om enn svært enkel, mener Aristoteles. Mennesket sanser altså også, på et animalsk plan, men det stanser ikke med det. Hos mennesket finner man også evnen til å tenke, slik jeg har beskrevet denne

ovenfor – til å danne begreper, trekke slutninger og utvikle viten. Et *rasjonalt* plan skiller altså mennesket fra både planter og dyr.

Alle disse tre planene finnes altså i menneskets sjel, slik Aristoteles ser det; både det vegetative, det animalske og det rasjonale. Mennesket ernærer seg og vokser, og forplanter seg for å føre livet videre. Det merker sine behov og orienterer seg i omgivelsene for å tilfredsstille dem. Det tenker og mener, og ikke bare for å vinne viten. Tankelivet setter også mennesket i stand til å gjøre seg overlegninger om egen ernæring og forplantning, om egne lyster, følelser og behov, om mål og mening i eget liv. Sjelen er altså en helhet for Aristoteles – de tre sjelsnivåene er integrerte, de samvirker. Dessuten ser han også mennesket som *en helhet av kropp og sjel*: Det er mennesket som ser, ikke øyet, det er mennesket som slår, ikke hånden. Mennesket er seg sine handlinger og behov bevisst, det evner å handle overlagt og bør etter Aristoteles' mening derfor bedømme hvordan det best kan handle.¹⁹ Og dermed skulle døren være åpnet for å forstå Aristoteles' etikk.

«Hva kan vi gjøre?»

Det er særlig i *Den nikomakiske etikk* at Aristoteles gjør rede for sin etiske tenkning. Nikomachos var en av sønnene hans, og dette store verket (som jeg heretter omtaler som *Etikk*) var visstnok tilegnet ham.

Én grunnpillars i hans tenkemåte har jeg nettopp gitt: Aristoteles mener at mennesket er en enhet av kropp og sjel og at det dermed kan bedømme sine handlinger – tenke før det handler, gjøre seg overveielser om handlingenes konsekvenser. I det hele tatt setter han dømmekraften svært høyt, både på det etiske og det intellektuelle området.

En annen grunnpillars finner man i hans forståelse av menneskets vesen – dets 'form' eller natur. Som enhver annet levende del av naturen (planter, dyr) må mennesket har visse grunnleggende, naturgitte behov tilfredsstilt for å kunne overleve, vokse og trives, mener Aristoteles. Er det vesentlige mangler ved de ytre betingelsene, kan ikke mennesket utfolde sin natur. Først når de er til stede i tilstrekkelig grad, kan mennesket virke og utfolde sine evner og anlegg. Da vil det kunne nå sine mål, og behovene tilfredsstilles. Selve menneskelivet består nettopp i å være *virksom*, i å bruke evnene, i å arbeide for å oppfylle de naturgitte behovene. Det er

¹⁹ Aristoteles, *Om sjelen* 431b-432b; *Den nikomakiske etikk* 1143; Guthrie 1950/1975: 142-149; Stigen 1983: 143-151.

nettopp dette som er *livets* egenart. Og et liv i virksomhet, der de essensielle behovene møtes, oppleves som godt: Mennesket kjenner seg *lykkelig og trives*.²⁰

Trivsel og lykke er altså sentrale ord i Aristoteles' etikk. De er livets mål, det mennesket sikter mot i all sin virksomhet. Etikken hos Aristoteles er altså teleologisk. Og det dreier seg om en *konsekvensetikk*, en etikk som legger avgjørende vekt på hva som *oppnås*, altså handlingens *følger*, som hos Platon. I *Etikk* begynner Aristoteles nettopp med å gi en nokså detaljert utlegning av menneskets behov – av forutsetningene for å være virksom, trives og være lykkelig. Og det er særlig de behovene som skiller mennesket fra planter og dyr han tar utgangspunkt i, altså de som befinner seg på det *rasjonelle* sjelsnivået. Her finner han tenkeevnen, forstått i en slik vid forstand som jeg skisserte ovenfor – altså de intellektuelle forutsetningene: for å tenke, finne ut og vite; for å kunne lage noe; for å kunne handle meningsfylt.

Aristoteles avviser at det sanne, gode og vakre er noe som finnes i en ideverden hinsides de håndfaste tingene, som hos Platon, og dessuten at den som vet hva som er godt, også gjør det. «Både vennen og sannheten er meg kjær, men jeg må ære sannheten foran vennen,» sier han om dette, med brodd mot sin læremester.²¹ For Aristoteles mener at det er åpenbart at mennesket er i stand til å handle ondt med overlegg.²² Og han vender blikket mot realitetene – mot mennesket her og nå, de naturgitte evnene, tilskyndelsen til å virke etter behovenes egenart. Mennesket vil forstå seg selv og tilværelsen, vil skape eller oppleve noe vakkert, vil være sammen med andre mennesker, vil ha venner, vil elske noen, ha et arbeid, ha utfordringer og kjenne gleden ved å mestre dem – blant annet. Dermed er det også gitt at han ser livet som forbundet med selvovertvinning, anstrengelse og også smerte. Det kan koste å nå et mål eller å sette egne lyster og begjær til side. Ja, hele behandlingen av moralske utfordringer i *Etikk* bærer bud om at han ser livsutfoldelsen som nødvendigvis svært sammensatt. «Én svale gjør ingen sommer, heller ikke én dag,» sier han.²³ Og dette er et ord som er blitt stående. Det er mange utfordringer, mange mål å nå – og dermed også mange kilder til glede.

²⁰ Aristoteles, *Etikk* 1097b.

²¹ Aristoteles, *Etikk* 1096a-b.

²² Aristoteles, *Etikk*: 1113b.

²³ Aristoteles, *Etikk* 1098a.

Hvordan kobler han så tenkningen, «de intellektuelle dydene», til behovet for livsutfoldelse? Jo, denne koblingen henger sammen med det jeg nevnte ovenfor om Aristoteles syn på kroppen og sjelen som en enhet. Han hevdet med styrke at sjel og kropp – intellekt, følelse og handling – henger sammen, er ett. Tenkeevnen kan ikke, slik Aristoteles ser det, skilles verken fra de øvrige sjelsdelene eller fra kroppen og gjøremålene. Mens de vegetative og animalske behovene gir livslyst og virketrang, gir tanken hjelp til å bedømme *hvordan* det bør handles, altså til å se *hvilken vei* til målet som er den beste. Med tankens hjelp kan mennesket forholde seg til sine følelser og lyster og treffe de beslutninger som gir retningen for dets liv. Man kan styre seg hvis man vil. Ja, nettopp denne evnen til å bedømme konsekvenser, for først deretter å velge og sette valg ut i handling, ser Aristoteles som det fremste kjennetegnet ved mennesket som vesen – ved dets essens. Det moralsk velutviklede individet lar ikke begjær og følelser rå, men undertrykker dem heller ikke. Det balanserer behov opp mot rasjonell overveielse og opptrer måteholdent, uten å gå til ytterligheter.²⁴

Måteholdet, «den gylne middelveg», er nettopp den moralske innstilling som kjennetegner det gode menneske, hevder Aristoteles. Mot er en dygd, og den representerer en balansepunkt mellom dumdristighet og feighet. På samme måte peker han på selvrespekt som middelvegen mellom forfengeligheit og selvutslettelse, på gavmildhet heller enn ødselhet eller gjerrighet. Rettferd, mot, klokskap, vennskap, storsinn, humor – disse er andre eksempler på moralske egenskaper. Og disse balanserte dygdene er verken følelser eller evner, sier Aristoteles. De bør helst forstås som *tilstander* ved mennesket som leder til overlagte *valg*.²⁵

Aristoteles' pedagogiske tenkning

Hvordan kan så disse etiske tilstandene best etableres? For de vokser ikke fram av seg selv – Aristoteles har jo ingen tro på at de er naturgitte, slik tenkeevnen og følelsene er det.²⁶ Og han deler ikke Platons syn på den faste sammenhengen mellom samfunnets oppbygning og sjelens. Som læremesteren ser han imidlertid oppdragelsen som avgjørende for både individets utvikling og for samfunnets. De ytre, samfunnsmessige

²⁴ Stigen 1983: 154-157; Copleston 1962/1993: 332-334; Guthrie 1950/1975: 142-161.

²⁵ Aristoteles, *Etikk* 1106a-b; Copleston 1962/1993: 340-341.

²⁶ Aristoteles, *Etikk* 1103a.

betingelsene for det gode liv behandler Aristoteles i verket *Politikk*. Det er ikke minst her han gjør rede for sitt syn på oppdragelsen, inkludert på hvordan barnet bør oppdras til moralsk vesen.

I likhet med Platon mener han at oppdragelsen er et offentlig ansvar. Kunnskap er et gode, og kunnskapen vedkommer også moralen, slik jeg nettopp har vist. Men Aristoteles er som nevnt uten sine forgjengeres sterke tro på at den som vet det rette, gjør det rette – på at ingen gjør noe ondt med vilje. Et slikt syn strider mot alle menneskelige erfaringer, mener han. Ja, for nettopp *erfaringene* er for Aristoteles selve kilden til moral, slik de også er grunnlaget for å utvikle tenkning og viten. Og med denne vekten på erfaringene som både moralens og kunnskapens grunnlag kan man starte gjennomgangen av hans tenkning om oppdragelsen.

Moralen først – hvordan kan man bli et moralsk godt menneske? Hva er naturens eget bidrag, hva er erfaringenes og hva er fornuftens? For dette er de tre kreftene i den moralske utviklingen som Aristoteles forlitter seg på.²⁷ Jeg vil ta utgangspunkt i at Aristoteles ser menneskets utvikling i sjuårstrinn. De naturgitte forutsetningene er forskjellige fra de første sju årene til de neste sju, og de endrer seg igjen fra barnet er fjorten (puberteten) til det er voksent, som tjuenenårig. Han virker overbevist om at oppdragelsen – og dermed også det statlige utdanningsprogrammet – må se dette som et grunnleggende premiss: Det man søker å lære barnet, må til enhver tid samsvare med sjelslivets egenart, nærmere bestemt med modenheten i de naturgitte evner og anlegg.

I likhet med Platon mener han at de mindre barna har begrensede muligheter til å begripe. Og den moralske utviklingen, slik han forstår den, skjer nødvendigvis i takt med forstanden. De yngre barna – helt presis er ikke Aristoteles her når det gjelder aldersangivelsen, men mye taler for at han mener fram til fjortenårsalderen – har ikke forutsetninger for å fatte den egentlige grunnen til at man skal være ærlig, for eksempel, eller vennlig. Derfor vil han heller la barna *erfare* hva gode moralske handlinger er. Aristoteles begynner derfor med *vanen*, og minner om det greske ordet for vane: *ethos*; derav *etikk*. «Vi blir rettferdige ved å handle rettferdig, sindige ved å handle sindig, modige ved å handle modig,» sier han.²⁸ De yngste må altså *ledes* til å gjøre godt – den voksne kommer ingen veg med å forklare *hvorfor*. Og dette må skje igjen og igjen, til vanen festner seg,

²⁷ Aristoteles, *Politikk* 1332a.

²⁸ Aristoteles, *Etikk*: 1103b.

ved at de oppmuntres når de handler godt, møter motbør når de gjør noe galt. Ved hjelp av vanens makt vil barnet til slutt handle godt av seg selv – en tidlig form for «learning by doing», om man vil. Men *moralsk* i noen egentlig forstand er barnet ikke, slik Aristoteles ser det. Det handler rett for å unngå å bli straffet eller for å oppnå belønning.

Så, etter hvert som forstanden gir muligheter for det, kan de unge utvikle en *holdning* til å være ærlig, vennlig, modig. Aristoteles sier det ikke direkte, men mye tyder på at han mener at forstandsevnene er modne for dette fra fjortenårsalderen. Nå følger ikke de unge reglene bare fordi de er vant til det, eller bare fordi reglene sier at noe bør gjøres slik eller sånn. De handler *i følge* reglene, sier Aristoteles – de har aktelse for regler som sådanne, ikke først og fremst for den straffen som måtte følge av regelbruddet. Først på dette nivået har mennesket moralsk dygd, mener Aristoteles.

Så, på det høyeste utdanningstrinnet, kan de unge voksne begynne å fatte de egentlige grunnene til at man skal handle moralsk. Tjueneårsalderen synes å være en slags grense. Nå begynner de å forstå *hvorfor* det bør handles slik eller sånn – de ser etter mer allmenne begrunnelser, eventuelt finner de også grunn til å kritisere gjeldende moralske normer. Nå er det snakk om å handle rett og gjøre godt på grunn i innsikt i hva som er best, ikke fordi visse konvensjoner aksepteres. Det forutsetter *klokskap*, sier Aristoteles (jmfør ovenfor side 71). Den som er klok, er i stand til å bedømme ulike utfall av forskjellige handlinger, til å begrunne hvorfor en bestemt handling er den beste og til å sette handlingen ut i livet. Slik bidrar den kloke også til å styrke de gode moralske holdninger i samfunnet, ved å gå foran og vise veg.²⁹ Også dette har mange forstått som nok en kommentar til lærerrollens vesen.

Fra *holdning* til *klokskap*, med de erfaringsgitte *vanene* som nødvendig grunnlag – slik, kort sagt, er det Aristoteles beskriver menneskets muligheter for moralsk utvikling. For denne har samfunnet altså et ansvar; tar ikke samfunnet dette ansvaret, kan det heller ikke ta vare på seg selv.³⁰ I dette ligger Aristoteles' begrunnelse for å la sin tenkning om oppdragelsen falle inn under statsvitenskapen. Ansvar har samfunnet også for de aspektene ved oppdragelsen som har med de øvrige sidene av den musiske og gymniske dannelsen å gjøre.

²⁹ Stigen 1983: 156-159.

³⁰ Aristoteles, *Politikk* 1337a.

Aristoteles lar sin forestilling om den tredelte utviklingen av barnenaturen også få konsekvenser for oppbyggingen av selve utdanningssystemet. De første sju årene må oppdragelsen av barnet betraktes som hjemmets ansvar. Foreldrene må forstå at det er det lille barnets vesen å være aktivt, å leke og bevege seg. De minste barna makter ikke å være stille, mener han. Derfor er det viktig å sysselsette dem, la dem ha noe å gjøre – og det leder igjen Aristoteles til å peke særlig på den verdi som ligger i musikken, også for de aller minste. De minste barna oppslukes lett av alt som er forbundet med lek og lyst, og de er av vesen særlig tiltrukket av rytme og musikk. Ved siden av å peke på at det unge barnesinnet trenger å møte vaner for å formes godt, viser Aristoteles altså særlig til musikken som en viktig tidlig dannelsesfaktor som ikke bør forsømmes.³¹

Så, fra sjuårsalderen, begynner den skolegangen som samfunnet skal ha ansvaret for. Ja, Aristoteles går så langt som til å si at barna fra nå av tilhører staten. Det kan diskuteres om han bør forstås helt bokstavelig på dette punktet – en forsiktig fortolkning antydes av ham selv når han peker på at et demokrati forutsetter et demokratisk sinnelag hos borgerne. I alle fall er det helt klart at Aristoteles ser oppdragelsen som et samfunnsanliggende av største viktighet. Derfor gjør han seg også til talsmann for at skolegangen bør være obligatorisk for alle, videre bør den være offentlig (altså ikke privat), lovregulert og med det samme pensum for alle.³² Hva skolens struktur gjelder, skiller altså Aristoteles seg lite fra Platon.

Hva skal så de mindre skolebarna lære? Jo, musikk, selvsagt – det følger av den tenkningen jeg presenterte tidligere om det lille barnets vesen. Å lære å spille et instrument blir nå viktig. Ellers avviker ikke Aristoteles fra hovedtrekkene i den klassiske musiske dannelsen i *paideia*. Nå bør barna begynne å lære å lese og skrive, etter hvert også å regne, dessuten tegne – han antar at tegning gir barnet den samme glede over å uttrykke seg som musikken.³³ Og hele tiden må barnets vesen respekteres. Det er jo av natur et kroppslig aktivt og dessuten et sansende vesen. Derfor vil Aristoteles at læringen de første skoleårene skal preges av at praksis får forrang for teori – handling og bruk av sansene må få danne grunnlaget for

³¹ Aristoteles, *Politikk* 1339a-1341a.

³² Aristoteles, *Politikk* 1337a.

³³ Aristoteles, *Politikk* 1337b.

den egentlige forståelse, som først kan komme senere. Se, høre, føle, lukte, smake – slik kan sansene etter hvert fylle bevisstheten med innhold. Om den gymniske dannelsen sier han lite annet enn å understreke at den må være lett i de første skoleårene.³⁴

Fra fjortenårsalderen tilsier takten i barnas naturlige utvikling at de kan møte krav om fordypelse i fagene, og også utvidelse av den teoretiske fagkretsen. Nå skyter evnen til å forstå fart. Først nå kan de unge begynne å analysere sammenhenger, forstå konklusjoner i lys av deres forutsetninger og begripe årsaker (jfr s. 70-71). Nå kan altså treningen av forstandsevnene starte; arbeidet med begrepsdannelse og begrepsforståelse innen fagene, bruken av definisjoner, klassifisering, kategorisering – alt dette som forutsetter evne til abstraksjon og induksjon. Fagkretsen utvides, samtidig som kjernen i den musiske og gymniske dannelsen beholdes: litteratur, musikk, matematikk, drama, dans og kropps- og våpenøvelser.³⁵ Mye tyder dessverre på at skrifter som omhandlet dette alderstrinnet i større detalj, er gått tapt.

Så, fra ung voksen alder, kan de utvalgte blant mennene gå videre i et dannelsesprogram som vel må ha hatt mye til felles med hva man syslet med på Aristoteles' *Lykeion*. Nå er det vitenskapene det gjelder, og Aristoteles presenterer et vell av vitenskapsgrener – fysikk og matematikk, astronomi og metafysikk, botanikk og zoologi, pedagogikk og statsvitenskap, blant andre. Disse kan de unge menn befatte seg med i mer avanserte studier, som ved hans eget *Lykeion*. Og vel og merke gjelder dette menn – Aristoteles deler ikke Platons overbevisning om at kvinner har de samme intellektuelle forutsetninger som menn.³⁶

Fra *lek* og *egenaktivitet*, altså, går vegen via *sanseopplevelser* til full bruk av *fornuften* – slik er gangen i den intellektuelle utviklingen slik Aristoteles ser det. Parallelt går utviklingen på det moralske området fra *vane* via *holdning* til *klokskap*. Og *imitasjonen* er en særlig viktig kraft når barnet lærer; det andre kan, tar barnet etter, ja, barnet *gleder* seg over å imitere.³⁷ Derfra er ikke skrittet langt til å understreke, slik flere har gjort med støtte i Aristoteles, at de voksne – foreldre, lærere – er viktige

³⁴ Aristoteles, *Politikk*: 1338b-1339a, Stensmo 1998: 84, 95, jamfør også sidene 67-69 ovenfor.

³⁵ Gutek 2001: 36-37.

³⁶ Stensmo 1998: 96-97; Gutek 2001: 32-37.

³⁷ Aristoteles, *Poetik* 1448b.

forbilder og bør oppføre seg deretter.³⁸ Og heller ikke Aristoteles vil at barnet skal møte hva som helst av lærestoff. Som Platon ser han barnet som så inntrykksvart og formbart at det bør skjermes fra alt som er mindreverdige.³⁹

Aristoteles' innflytelse

Som Platon er Aristoteles nøye med å understreke at mennesket er et samfunnsvesen – et «zoon politikon». Begge ser det som viktig at oppdragelsen – den i hjemmet og den i skolen – står i samfunnets tjeneste. Og grunnen de gir, er den samme: Uten en god oppdragelse kan det ikke bli et godt samfunn. Staten er jo ikke et naturprodukt, ingen bisverm eller flokk sauer, men en villet orden av mellommenneskelig samliv. Uten sed og skikk, viten og kyndighet kan derfor ikke menneskene leve godt sammen – og uten en god tilværelse sammen, kan det heller ikke bli noe godt liv for den enkelte. Helst bør også oppdragelsen innrettes slik at de unge møtes med et felles innhold i skolen, slik at skikk og bruk kan deles, ferdigheter kan anerkjennes gjensidig og den kunnskap som er samlet, kan betraktes som et viktig felles anliggende å forvalte. Slik kan samfunnet best holdes sammen, mener Aristoteles, og gir med det argumenter som er gyldige også i dagens oppdragelsesdebatt.

Men Aristoteles realisme peker selvsagt i en litt annen pedagogisk retning enn Platons idealisme. Ikke minst gjelder det hans syn for kroppens og sansenes betydning. Det intellektualistiske skoleprogram som Platon har inspirert til, finner man derfor ikke uten videre i Aristoteles' fotspor. For ham er sannheten å finne her og nå, og han ser sansene som en sikker og nødvendig kilde til å bygge opp innsikt. Dermed gir han et grunnlag for å anerkjenne det man i dag kaller realfagene og deres plass i skolen og ved de høyere lærestedene: zoologien, botanikken, fysikken, blant andre. I det hele tatt er det ikke urimelig å tillegge Aristoteles æren for den inndelingen av vitenskapene som brukes ved universitetene den dag i dag. Og nettopp på disse feltene ble mange av arbeidene hans stående som eksemplariske helt opp til vår tid.

Aristoteles representerer en støtte til dem som senere legger vekt på at de yngre barna lærer best ved å bruke sanseapparatet. På dette punktet går han betydelig lengre enn sine store forgjengere, ja, så langt at mange

³⁸ Stensmo 1998: 96.

³⁹ Aristoteles, *Politikk* 1336b.

har tatt hans tanker til inntekt for det som senere skulle bli kalt arbeids- eller aktivitetspedagogikk. For det lille barnet er jo nettopp aktivt etter Aristoteles' syn. Det er ingen passiv mottaker, men virksomt og energisk, med evnen til å sysselsette seg selv gjennom egne drivkrefter bare kropp og sinn få noe å gripe tak i – noe å imitere, engasjere seg i, arbeide med. Dette «noe», oppdragelsens innhold, må til gjengjeld den det voksne samfunnet velge ut med omhu. Og det må bygges opp slik at det som kjennetegner det voksne mennesket, *tenkeevnen*, også tas hensyn til i stigende grad: De intellektuelle utfordringene må ikke forsømmes i skolen; de må være der i takt med de unges voksende evne til abstraksjon.

Atter andre har sett Aristoteles som en talsmann for metodisk systematikk i opplæringen, ikke bare på det moralske området, men i oppdragelsen overhodet. Å påvirke barnet, igjen og igjen, å lede det til å handle godt, for så å anerkjenne – dette mente han jo var nødvendig, ja, en plikt for de voksne. Barnenaturen er ikke slik innrettet at den fører til gode handlinger av seg selv, den må hjelpes og støttes. For dette vant han støtte hos mange. Det gjorde han også for sitt syn på utviklingsstadiene, som i mangt faller sammen med Platons. Han ble altså så langt fra den siste som gjorde seg til talsmann for vanens dannende makt og for behovet for å respektere barnets vesen og alderstrinnetes naturgitte muligheter og begrensninger.

Med rette eller urette er Aristoteles undertiden blitt tatt til inntent for det som i ettertid ofte er blitt kalt *formidlingspedagogikk*. De som har valgt å tolke ham inn i en slik ramme, har gjerne lagt vekt på nettopp behovet for å lede og forme barnet gjennom vaner, for å tenke nøye gjennom og velge ut lærestoffet, for å legge særlig vekt på oppdragelsens samfunnsmessige betydning. Og slike synspunkter kan man så avgjort finne støtte for hos Aristoteles – om ikke bare for disse. For han er også en tydelig talsmann for at oppdragelsen må frigjøre enkeltmennesket, gi det et rikt og verdig liv. Kort uttrykt er det altså *dannelse* han vil, ikke *utdannelse*: Det nyttige (instrumentelle) ved oppdragelsen er underordnet; oppdragelsen skal ikke brukes til noe som er et mål utenfor den selv. Den er sitt eget mål, i den forstand at dens fremste oppgave er å legge grunnlaget for at mennesker kan *gjøre rasjonelle, overveide valg og søke mening* i tilværelsen, ikke et utbytte av den. Også på dette punktet har Aristoteles noe å tilføre til dagens debatt som barnehagens og skolens oppgave.

Til slutt kan det nevnes at Aristoteles, med sin vektlegging av menneskenaturen, menneskets 'form', som stabil og evig, også leder til et syn på oppdragelse som et anliggende som i første rekke bør beskjeftige seg med et lærestoff som i hovedsak bør være det samme, uavhengig av menneskegruppe, sted og tid. For siden de grunnleggende behovene hos mennesket alltid vil være stabile, vil også måten å møte dem på gjennom oppdragelsen, kunne framstå som forholdsvis upåvirket av mer tilfeldige endringer. Dette er et synspunkt som ofte er blitt tatt til inntekt for et *bevaringsorientert* syn på skolens oppgave og innhold.

Mye av Aristoteles tenkning fikk forholdsvis raskt innflytelse på arabisk forestillingsverden. Det skulle imidlertid ta tid før han vant innpass i europeisk teologi og filosofi – lengre tid enn tilfellet var med Platon. Vegen gikk via arabiske lærde som oversatte verkene hans og brakte dem i kontakt med den vestlige verden på 11- og 1200-tallet. Særlig fikk Aristoteles stor betydning for middelalderens skolastikere, ikke minst for Thomas Aquinas. Og via skolastikken og Aquinas fikk både Platons og Aristoteles' tenkning en avgjørende innflytelse på ettertidens kirke-, skole- og universitetsordning i den vestlige kulturkretsen.

LITTERATUR

- Aristoteles: *Den nikomakiske etikk. Politikk. Poetikk. Om sjelen. Metafysikk.*
- Copleston, F. (1946/1993) *A History of Philosophy*, bind I, New York: Doubleday.
- Egan, K. (1983) *Education and Psychology. Plato, Piaget, and Scientific Psychology*, New York: Teachers College Press.
- Guthrie, W.K.C. (1950/1975) *The Greek Philosophers. From Thales to Aristotele*, New York: Harper & Row.
- Guthrie, W.K.C. (1971) *Sokrates*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Guthrie, W.K.C. (1962) *A History of Greek Philosophy*, bind I, Cambridge: Cambridge University Press.
- Guthrie, W.K.C. (1975) *A History of Greek Philosophy*, bind IV, Cambridge: Cambridge University Press.
- Guthrie, W.K.C. (1978) *A History of Greek Philosophy*, bind V, Cambridge: Cambridge University Press.
- Jaeger, W. (1939/1965) *Paideia*, bind I, New York: Oxford University Press.
- Jaeger, W. (1943/1986) *Paideia*, bind II, New York: Oxford University Press.
- Kneller, G. (1964) *Introduction to the Philosophy of Education*, New York: John Wiley & Sons.
- Malmanger, M. (2000) *Kunsten og det skjønnne : vesterlandsk estetikk og kunstteori fra Homer til Hegel*. Oslo: Aschehoug.
- Myhre, R. (1988) *Grunnlinjer i pedagogikkens historie*, Oslo: Gyldendal.

- Platon *Kriton. Faidon. Forsvarstalen. Gjestebodet. Timaeus. Menon.*
- Rygg, K. (2000) *Masqued Mysteries Unmasked. Early Modern Music Theater and Its Pythagorean Subtext*, New York: Pendragon Press.
- Stigen, A. (1992) *Tenkningens historie*, Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Stigen, A. (1966) *The Structure of Aristoteles Thought*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sundberg, O.K. (1980) *Pythagoras og de tonende tall. En studie i pythagoreisk musikk- og virkelighetsforståelse*, Oslo: Tanum-Nordli.
- Sundberg, O.K. (2000) *Musikktenkningens historie*, bind I, Oslo: Solum.
- Sundberg, O.K. (2002) *Musikktenkningens historie*, bind II, Oslo: Solum.
- Taylor, C.C.W. (1999) 'Socrates', i Taylor, C.C.W., Hare, R.M. og Barnes, J. *Greek Philosophers*, Oxford: Oxford University Press.
- Taylor, C.C.W., Hare, R.M., Barnes, J. (1999) *Greek Philosophers*, Oxford: Oxford University Press.