

DET GAMLE EVANGELIUM

SJANGERBLANDING OG SITUASJONSBEKRIVELSE I *SOFIES VERDEN*

Artikkelen forsøker å vise hvordan en retorisk sjangeranalyse kan kaste lys over Jostein Gaarders bestselgende ungdomsroman *Sofies verden*. Det teoretiske utgangspunktet er Lloyd F. Bitzers begrep om *den retoriske situasjon*, særlig slik det er blitt videreutviklet av Carolyn R. Miller i artikkelen "Genre som sosial handling". Hvordan kan vi snakke om en retorisk situasjon når vi har å gjøre med en skriftlig tekst? Og hvilke sjangerstrategier finner vi i en bok som på omslaget kaller seg "en roman om filosofiens historie"?

Av Rune Klevjer

Sjangre er *passende responser* til de *påtrengende problemene* som finnes i *typiske* situasjoner, hevder Bitzer i sin artikkel "Den retoriske situasjon".¹ Gjennom å knytte retoriske sjangre til likheter mellom situasjoner la Bitzer et fundament for en ny forståelse av retorikkens sjangerbegrep. Samtidig valgte han å betrakte en situasjon som noe objektivt, noe som er før og uavhengig av retorikken den krever: "Metaforisk kan man si at enhver situation udstikker forskrifterne til sin egen passende respons; taleren kan så læse forskrifterne mere eller mindre præcist."²

Et slikt situasjonsbegrep utelukker muligheten for at en rent tekst-intern retorisk analyse vil kunne gripe meningene i en retorisk ytring. I den grad ytringen oppfattes som meningsfull, er grunnlaget for dette å finne i situasjonen utenfor den, eller i "forskrifterne" som Bitzer uttrykker det i Kjeldsens oversettelse. En retorisk tekst kan med andre ord være helt irrelevant og menings-

løs, uten at en ren tekstanalyse vil kunne belyse hvordan eller hvorfor. Bitzers begrep om retorisk situasjon lar seg ikke anvende som et tekst-intert analytisk verktøy.

Bitzers syn på forholdet mellom den retoriske situasjon og den retoriske tale har imidlertid blitt kritisert av flere, kanskje aller sterkest av Richard E. Vatz i artikkelen "Myten om den retoriske situation".³ Bitzer snur saken helt på hodet, hevder Vatz, fordi det er ikke situasjonen som skaper talen, men talen som skaper situasjonen. Vatz' kritikk trekker epistemologiske synspunkter ut av Bitzers artikkel som det er vanskelig å finne noe grunnlag for, og det teoretiske grunnlaget for hans egne påstander er nokså tynt.⁴ Likevel spissformulerer han en ganske opplagt innvending mot Bitzer: Hva med retorikkens skapende, kreative rolle? Er ikke en av talerens

1 Bitzer (1997).

2 Bitzer (1997), side 15.

3 Vatz (2000).

4 Vatz formulerer en filosofisk kritikk, og hevder at Bitzer har posisjonert seg i en slags positivistisk posisjon i forhold til problemstillingen språk-virkelighet. Men Vatz selv har ingen referanser til denne klassiske problemstillingen verken fra filosofihistorien eller samtidfilosofien.

Rune Klevjer er universitetslektor ved Institutt for medievitenskap, Universitetet i Bergen. Han har skrevet hovedoppgave om *Sofies verden*, og forbereder et doktorgrads-prosjekt om estetikk og persepsjon i dataspill.

mest sentrale oppgaver nettopp å overbevise tilhørerne om tingenes tilstand?

Typiske situasjoner – typiske motiver

En langt mer konstruktiv respons til Bitzers situasjonsbegrep enn hos Vatz, finner vi hos Carolyn A. Miller, i hennes artikkel "Genre som sosial handling".⁵ Hun aviser det hun kaller Bitzers materialistiske forståelse av situasjonen, men i motsetning til Vatz aviser hun også at situasjoner er noe som subjektivt konstitueres av den enkelte taler eller debattant.

Det som gjentas, kan ikke være en materiell konfigurasjon av objekter, hendelser og mennesker, heller ikke kan det være en subjektiv konfigurasjon, en "persepsjon", siden de også er unike fra øyeblikk til øyeblikk og fra individ til individ. Gjentakelse er et intersubjektivt fenomen, en sosial begivenhet, og kan ikke forstås i materialistiske termer. [...] Situasjoner er sosiale konstruksjoner som ikke skyldes "persepsjon", men "definisjon". [...] Det som gjentas, er ikke en materiell situasjon (en virkelig, objektiv, faktisk hendelse) men det at vi skaper en type.⁶

Selv om ingen situasjoner er like, konstruerer altså samfunnsmedlemmer typer av situasjoner, modeller som brukes som tolkningskart på virkeligheten. En retorisk sjanger blir følgelig en typisk retorisk handling, en modellhandling, tilpasset slike typiske og sosiale definisjoner av virkeligheten. Selv om enhver ytring er individuell og unik, vil den gjennom sitt forhold til en sjanger uttrykke overindividuelle, sosiale motiver, som Miller velger å kalle det. Hun skiller mellom en intensjon — som er individuell — og et motiv, som per definisjon er sosialt, fordi det er forankret i det typiske ved situasjonen som taleren handler i.⁷

⁵ Miller (2001).

⁶ Miller (2001), side 25.

⁷ Miller (2001), side 26.

Så er det likevel håp for tekstanalysen også i sin strengeste form. Millers situasjonsbegrep gjør at vi kan lete etter motivasjon og hensikt i en tekst uten å fokusere på individuell psykologi, like mye som vi kan lete etter situasjonsbeskrivelser uavhengig av tekstens konkrete og unike kontekst.

Retorisk situasjon i en skriftlig tekst

En slik form for tekst-intern sjangeranalyse er spesielt nyttig i forhold til en skriftlig tekst. Skriftlige tekster er også knyttet til en situasjon i vid forstand, i den grad de hører hjemme i en konkret historisk og kulturell sammenheng, og i den grad de har en institusjonelt definert oppgave å ivareta — slik som for eksempel læreboken. Like fullt er det snakk om et prinsipielt skille mellom en muntlig og en skriftlig ytring. Taleren er i sine ord, den som skriver skiller lag med sine ord.⁸ Den skriftlige ytringen er ikke på samme måte som den muntlige bundet til en konkret sammenheng som begrunner den og gjør den meningsfull. Derfor vil den i en helt annen grad kunne definere sin egen situasjon, ved hjelp av typiske situasjonsbeskrivelser.

Men trækker vi ikke i oppgatte spor når vi enda en gang vil fokusere på hvordan en tekst "konstruerer" en virkelighet — bare denne gangen med ny og retorisert begrepsbruk?

I utgangspunktet er Bitzer med sitt objektive situasjonsbegrep på linje med hvordan de beslektede begrepene *kontekst* eller *situasjon* brukes innen tekstlingvistikken. Tekstens *pragmatikk* handler her om forhold som ligger utenfor selve teksten, som en gitt språkhandlings-situasjon.⁹ På samme måte som med Bitzers retoriske situasjonsbegrep, kan vi også velge å

⁸ Jeg tenker her på løsrivelsen mellom subjektet og ordene som skriften skaper, slik det beskrives hos Ong (1982) og i Ricoeurs tolkningsteori (1994), hvor begrepet 'distansiering' brukes om denne løsrivelsen.

⁹ For en generell innføring i tekstlingvistikk og pragmatikk, se Vagle, Sandvik og Svennevig (1994).

betrakte en slik pragmatikk som innskrevet i teksten, som en tekst-intern og konstruert situasjon. Hvorfor da bruke *retorisk situasjon* i stedet for rett og slett kontekst, eller situasjon? Hva er det som skiller retorisk sjangeranalyse av en skriftlig tekst fra en pragmatisk tekstanalyse?

Forskjellen er at Bitzers situasjonsbegrep er retorisk, ikke generelt pragmatisk.¹⁰ Bitzer legger stor vekt på at retorisk situasjon *ikke* er det samme som betydningskontekst, og at en retorisk handling ikke er det samme som en generell talehandling. En retorisk situasjon *innbyr* til en retorisk respons. Den er ikke en generell kontekst for en talehandling, men representerer et påtrengende problem som *krever* en retorisk handling. Retorikerens oppgave er å gå inn i denne situasjonen, og beskrive en forandring på en så overbevisende måte at tilhørerne motiveres til å virkeliggjøre denne forandringen.¹¹

Millers store fortjeneste er at hun beholder denne krav-respons-tankegangen, samtidig som det kreative ved retorisk praksis beholdes. Inspirert av Burke og Bitzer knytter hun retorisk situasjon til overindividuell *motivasjon*, definert som en sosial bevissthet om et påtrengende problem, et sosialt behov.¹² Dette gir muligheter for retorisk analyse av skriftlige tekster. Vet vi noe om hvilke typer av situasjonsbeskrivelser en tekst aktualiserer, vet vi også noe om hva teksten vil med oss, hvorfor den taler til oss.

Den impliserte retor

At en tekst "vil noe" er etter mitt syn sammenfallende med den opprinnelige betydningen av begrepet *implisert forfatter* slik Wayne C. Booth utlegger det i *A Rhetoric of Fiction*. For Booth er ikke denne forfatterstemmen identisk med en

underliggende "ideologi" eller verdensanskuelse som skal avdekkes, slik begrepet blant annet har blitt videreført til norske pensumlister av Jacob Lothe.¹³ Booths litterære retor argumenterer, styrer, legger opp strategier for å nå bestemte mål, vil ha oss til å danse etter sin pipe.¹⁴ Lothes variant er ikke noen retor i det hele tatt, men en underliggende virkelighetsforståelse, et system uten strategier, uten motivasjon, uten mål. Eller om man vil — uten en retorisk situasjon, uten et påtrengende problem.

En retorisk sjangeranalyse forankret i Bitzer, Burke og Miller kan med andre ord finne et svært nyttig og sentralt verktøy i Booths impliserte forfatter, så lenge man unngår den utvanningen som løsriver begrepet fra det retoriske utgangspunktet i *A Rhetoric of Fiction*. Retorikkens *impliserte retor* vil noe, vil endre på noe som er galt. Han har ikke først og fremst et verdensbilde eller en ideologi å formidle, men *et oppdrag å utføre*. Retorisk tekstanalyse i skjæringspunktet mellom Bitzer og Booth forsøker å vise fram verdier, ideologier, virkelighetsforståelser *i arbeid*, verdier som møter en oppgave — gjennom en skriftlig tekst.

Slik blir analysen et forsøk på tilbakeføre den skriftlige handlingen til muntlighetens retoriske vilkår, hvor situasjonens krav motiverer ordene. Disse kravene springer ikke ut av en objektiv situasjon — som eksisterer uavhengig av teksten — men ut av den situasjonen som teksten bærer med seg, som type. Denne situasjonen er en sosial og historisk modellbeskrivelse, konstruert rundt et påtrengende problem. Dette problemet er kulturelt gjenkjennelig (hvis teksten er forståelig), men ikke nødvendigvis i overensstemmelse med hva som allerede er konstituert som en objektiv situasjonsbeskrivelse uavhengig av teksten.

10 Man kan si at Bitzers *retorisk situasjon* er en spesiell variant av tekstpragmatikk. I artikkelen viser han til Bronislaw Malinowskis 'primitive' *situasjonskontekst* som bakgrunn for å forstå det særegne ved en retorisk situasjon.

11 Bitzer (1997), side 13.

12 Miller (2001), side 26.

13 Det er ikke enighet blant litteraturteoretikere om hvordan begrepet *implisert forfatter* bør forstås. Jacob Lothe legger vekt på — med støtte i Rimmon-Kenan — at denne instansen *ikke* er å forstå som et subjekt. Lothe (1996), side 29.

14 Booth (1987), side xiv.

En slik innfallsvinkel er særlig aktuell for tekster som *Sofies verden*. Den har både et litterært og et didaktisk siktemål, og er slik sett en uttalt retorisk tekst i klassisk forstand. Dens objektive situasjonsforankring gir oss svært begrenset innsikt i hva som motiverer den, hva den vil med sin leser. Selv om den er en pedagogisk tekst, er den ikke knyttet til skoleverket som institusjon. Og fordi den er en roman, er den ikke situasjonsforankret på samme måte som for eksempel et debattinnlegg i en avis. Koblingen av frittstående lærebok og roman inviterer derfor i høy grad til en analyse av hvilken typisk situasjon – eller situasjoner – denne teksten bærer med seg og plasserer seg selv inn i. Hva er den tvingende nødvendigheten som motiverer den impliserte forfatteren? Hva er det situasjonen krever som gjør det nødvendig med akkurat denne teksten, akkurat denne sjangerblandingen?

Dannelsen

Kort fortalt går historien i *Sofies verden* slik: Den 15 år gamle Sofie kontaktes av den mystiske Alberto Knox, som ved hjelp av filosofihistorien leder henne fram til en radikal metafysisk innsikt: hennes verden er egentlig bare en fortelling og et filosofikurs, skrevet av FN-major Albert Knag til datteren Hilde på hennes 15-årsdag. Sammen med filosofilæreren klarer Sofie til slutt å bryte seg ut av sin fiktive verden, og rekker akkurat fram til Hilde idet faren hennes kommer hjem fra Libanon og gir henne den siste filosofileksjonen – om *the big bang*, menneskets litenhet og undringen overfor universets gåter.

To velkjente sjangre blinker seg ut som type-tilpassede modeller for de retoriske situasjonene som beskrives i *Sofies verden*: læreboken og dannelsesromanen. Disse praktiske og innarbeidede sjangerbetegnelse er gode eksempler på hvordan en sjanger kan betraktes som "typifisert retorisk handling".¹⁵ Deres stilistiske og innholdsmessige kjennetegn får sin betydning gjen-

nom de motivene de uttrykker, de sosiale behovene de vil fylle.¹⁶ Læreboken skal undervise de som mangler kunnskap, dannelsesromanen skal foredle de som mangler dannelsen.

Læreboken har visse helt særpregede sjangertrekk fordi den er knyttet til en bestemt type situasjon som er institusjonelt definert. *Sofies verden* er ikke knyttet til den samme objektive situasjonen, fordi den ikke er beregnet på skolen. Likevel er det ingen tvil om at *Sofies verden* er en lærebok så god som noen – på tross av at den er *En roman om filosofiens historie*, som det heter i undertittelen. Alberto og Sofies reise gjennom filosofihistorien er svært systematisk og strengt kronologisk ordnet. Det pedagogiske stoffet er inndelt i *leksjoner*, med overskrifter vi kjenner igjen fra tradisjonelle lærebøker. Gjennom fortellingens filosofilærere Alberto Knox og Albert Knag bringer fortelleren leseren gjennom et filosofikurs, komplett med perspektiverende innledning, pedagogiske spørsmål og hendige repetisjoner.¹⁷ Boken har også et stikkordregister bakerst, slik at leseren raskt kan sjekke hva for eksempel 'dialektikk' eller 'empirisk metode' er for noe. Slik blir den godt brukelig både som arbeidsbok og oppslagsbok. Bokens uavhengighet av objektive og institusjonelle rammer er med andre ord ikke til hinder for at den i større eller mindre grad kan *oppfatte* seg selv som en lærebok, gjennom å definere en situasjon som *ligner* på skolens læresituasjon.

Dannelsesromanen – med utgangspunkt i Goethes kanoniserte *Wilhelm Meisters læreår* – beskjeftiger seg med ungdommens dannelsen, fram mot den voksne modenhet. Det handler

16 Miller legger vekt på at *stil*, *substans* og *situasjon* ikke kan sidestilles som sjangerdefinerende elementer, fordi situasjonen favner om og forankrer både stil og innhold. Her avviker hun fra Sonja Foss (1996, side 226) og Harrel og Linkugel (1980), men er på linje med John Swales, som i *Genre Analysis* setter opp "kommunikativ hensikt" som det primære sjangerdefinerende kriterium. Swales (1990), side 46.

17 "Som du skjønner, vil det lille filosofikurset komme i passende porsjoner. Her følger noen flere innledende bemerkninger." *Sofies verden* (1999), side 24.

15 Miller (2001), side 20.

ikke om utdanning i snever forstand, men om ungdommens totale menneskelig vekst, forankret i opplysnings- og humanitetsidealene hos Goethe, Schiller og Humboldt.¹⁸

Fortellingens grunnstruktur i *Sofies verden* ligner en slik klassisk dannelsesroman. Hendelsene i hovedpersonenes liv beskriver en reise mot større innsikt og modenhet — ikke bare for Sofie, men også for Hilde, som leser om Sofie i filosofipermen hun fikk av faren. Sofies og Hildes reise er ikke bare en vekst i filosofisk kunnskap og innsikt, men en helhetlig menneskelig vekst, hvor utgangspunktet er filosofilærerens lille spørsmål til Sofie: "Hvem er du?"¹⁹

Kurset er heller ikke filosofihistorie i snever akademisk forstand, men en bredt anlagt syntese av kulturhistorie, kunsthistorie, religionshistorie, vitenskapshistorie og idéhistorie. Det er Vestens samlede humanistiske arv, selve dannelsens fundament, som Alberto/Albert vil viderebringe til den unge Sofie/Hilde. Dette proklameres allerede i innledningen av fortellingen om Sofie, gjennom et motto hentet nettopp fra Goethe: "Den som ikke kan føre sitt regnskap over 3000 år, lever bare fra hånd til munn."²⁰ I Hildes filosofikurs motsvares dette mottoet av Grundtvigs "Hvad solskin er for det sorte muld, er sand opplysning for muldets frende."²¹ *Sofies verden* er med andre ord et opplysningsprosjekt av godt gammelt merke. Det hele Mennesket, både intellektuelt og åndelig, skal utvikles og foredles, med eksplisitte referanser til den tyske bildungs-tradisjonen og — kanskje mer nærliggende i skandinavisk sammenheng — folkehøyskoletradisjonen fra Grundtvig.

Dermed er vi nærmere en bestemmelse av hvilken retorisk situasjon som er skrevet inn i *Sofies verden*. Den er en bok ikke bare til å lære av, men til å vokse på. Men hva er det som mer

spesifikt er *det påtrengende problem*, utover det at en tenåring mangler innsikt og modenhet? Hva er poenget med fortellingen om en romanfigur som bryter ut av en filosofibok, skrevet for sitt eget *alter ego* i dimensjonen utenfor? Og hvordan henger denne fortellingen sammen med undervisningen i læreboken *Sofies verden*?

Selvbevisstheten

Sofies verden er en svært selvbevisst bok. Den handler om fortellingen og filosofikurset "Sofies verden", som Hilde leser, og hvor Sofie er hovedpersonen. Slik sett handler den om seg selv og sin egen rolle i forhold til sin ideal-leser. Fortellingen om Hilde står i et analogt forhold til fortellingen om Sofie. Albert Knag underviser Hilde både skriftlig og muntlig, og Alberto Knox gjør det samme i forhold til Sofie. Både Hilde og Sofie har sin femtenårsdag samtidig med at de blir innviet i tilværelsens mysterier. Begge har de en relativt hverdagsorientert og uforstående mor, begge bor i koselige hus med hage rundt osv. Analogien markeres språklig først og fremst gjennom nesten-navnelikheten mellom filosofilærerne Alberto og Albert. Hvert personpar — Alberto/Albert, Sofie/Hilde og moren/moren — spiller analoge roller på tvers av de to nivåene i fortellingen, og de er like i alder og kjønn. Albert Knags forfatterskap og undervisningsrolle i forhold til Hilde er analog med Albertos brevskrivning og undervisning i forhold til Sofie. Albert Knag skaper figuren Alberto Knox som sitt eget *alter ego* og talerør i filosofikurs-fortellingen han skriver til sin datter. På tilsvarende måte har faren også et *alter ego* over seg igjen, nemlig fortelleren. Denne fortellerens filosofikurs-fortelling heter også *Sofies verden*:

– Men det kan tenkes at en helt annen forfatter sitter et sted og skriver en bok som handler om FN-major Albert Knag, som skriver en bok til sin datter Hilde. Denne boken handler om en viss "Alberto Knox" som plut-

18 Martin Swales engelske definisjon av dannelsesbegrepet er "the self-realization of the individual in its wholeness." Swales (1978), side 15.

19 side 12.

20 side 9.

21 side 282.

selig begynte å sende noen beskjedne filosofileksjoner til Sofie Amundsen i Kløverveien 3.²²

En slik analogisk strukturert boken-i-boken-strategi legger grunnlaget for en kontinuerlig pedagogisk selvtematisering som er mer direkte og mer innstendig enn det som ville vært mulig i en tradisjonell filosofihistoriebok.²³ Romanpersonen Hildes leversituasjon er en illustrasjon over — eller kanskje heller en pedagogisk *modell* i forhold til — ideal-leserens leversituasjon. Sofies eventyrlige og mystiske reise er en *allegori* både i forhold til Hildes og ideal-leserens leseropplevelse. Hennes filosofiske oppvåkning får dog en noe mer dramatisk karakter enn den får for de to andre, som opplever et dimensjonssprang kun i metaforisk betydning.

Sofies verden er en retorisk tekst som griper svært direkte inn i den retoriske situasjonen. Ikke bare vil den overtale — gjennom fortellingen om Sofie og Hilde — om hva som er det påtrengende problem, og hvordan det kan løses. Den vil selv *være* denne løsningen, gjennom det omfattende og systematiske undervisningsstoffet den integrerer i fortellingen. Opplysningen og dannelsen som blir Sofie og Hilde til del gjennom det de opplever, blir også virkeliggjort for tekstens ideelle leser, mens hun leser. Dette blir mulig på grunn av den dristige sjangerblandingen, noe teksten selv er svært bevisst på. Gjennom sin spesielle sjangerstrategi er den *unik*:

– Hva er det han har skrevet, Hilde? Jeg har vært minst like spent som deg. Han har ikke vært til å få et fornuftig ord ut av på mange måneder. Av en eller annen grunn ble Hilde litt sjenert nå. – Å, det er bare en fortelling. – En fortelling? – Ja, en fortelling. Og så en filosofibok, da. Noe sånt.²⁴

22 side 348.

23 Dette spillet rundt tre narrative nivåer er selvsagt også tematisk motivert, med referanse til filosofen Berkeleys metafysiske spekulasjoner.

24 side 286.

Før kvelden var omme, var de enige om alt fra kransekake og japanske lykter i hagen til filosofisk gjettekonkurranse med en filosofibok for ungdom som premie. Hvis det fantes noen slik bok da; Sofie var ikke så sikker.²⁵

– Det var da jeg bestemte meg for å skrive en filosofibok til deg. Jeg hadde vært i en stor bokhandel i Kristiansand, på biblioteket også. Men det fantes ikke noe som passet for ungdom.²⁶

Vi har å gjøre med en bok som er hyperbevisst på sin egen oppgave. For å sette det litt på spissen: det påtrengende problem er at det ikke finnes noen bok som *Sofies verden*. Teksten presenterer seg selv, med sin spesielle sjangerblanding, som den store forandringen. Fortellingens Sofie og Hilde bekrefter denne forandringen:

Skjønner du noe da? – Jeg har lært mer på denne ene dagen enn..... enn noen gang før. Det er utrolig at det ikke er så mye som et døgn siden Sofie kom hjem fra skolen og fant den første konvolutten.²⁷

Sofie og Hilde har absolutt rett: *Sofies verden* er en ganske spesiell lærebok. Og den er slett ikke noen vanlig dannelsesroman heller.

Perelman: topikkens konstruksjon av et publikum

Undervisningen i *Sofies verden* plasseres inn i fortellingen i form av tradisjonelle leksjoner, lagt i munnen på filosofilæreren Alberto Knox/Albert Knag. Den framtrer som et selvstendig rom innenfor romanen, i den forstand at hendelsesforløpet i fortellingen står på vent hver gang undervisningen foregår. Dette undervisningsrommet er et *argumentativt* rom, hvor filosofilæreren redegjør, eksemplifiserer, aktualiserer,

25 side 378.

26 side 499.

27 side 313.

trekker linjer og kommenterer. Derfor må vi gjøre en argumentasjonsanalyse for å kunne gripe den impliserte *lærerens* retoriske prosjekt.

Etter mitt syn er ikke veien fra Millers sjangerbegrep til Chaim Perelmans argumentasjonsanalyse i *The New Rhetoric* lang.²⁸ Miller snakker om "en situasjonsbasert sammensmeltning av form og substans", og peker på at dette grunnleggende sett er en aristotelisk tankegang, slik det kommer til uttrykk gjennom hans lære om de tre talesjangrene.²⁹ Perelmans argumentasjonsteori kan betraktes som en moderne variant av Aristoteles' *Retorikken*, spesifikt utviklet med tanke på skriftlige argumenterende tekster.³⁰ For Perelman er det *publikum* som er den skriftlige argumentasjonens konstituerende element. Akkurat som hos Aristoteles blir retorikken å forstå som anvendt logikk, anvendt ved en konkret anledning, foran et konkret publikum.³¹ All argumentasjon må forstås ut fra sin målsetning, som er å skaffe eller styrke tilslutning hos et publikum.³² Gjennom sine valg av argumentasjonsstrategier *konstruerer* taleren et publikum, og hvis disse konstruksjonene treffer i den aktuelle situasjonen, er overtalelsen vellykket:

The essential consideration for the speaker who has set himself the task of persuading concrete individuals is that his construction of the audience should be adequate to the occasion.³³

Slik er Perelmans argumentasjonsteori grunnleggende situasjonell, ikke ut fra et objektivt, men ut fra et kreativt situasjonsbegrep. Hans argu-

mentasjonsteori beskriver en *kreativ topikk*, en lære om strukturelle og innholdsmessige *møtesteder* som uttrykker en *enighet* mellom taleren og hans konstruerte publikum.³⁴

I stedet for dele sine *topoi* inn etter "substans" versus "form", skiller Perelman mellom på den ene siden "startpunkter" eller *premisser* for argumentasjonen (han kaller dem også *enighetsobjekter*³⁵) og på den andre siden argumentasjonsteknikker eller argumentasjonsmønstre.³⁶ Slik følger han Aristoteles, som skiller mellom generelle og spesielle *topoi* i argumentasjonen, hvor de spesielle er innholdsavgrenset, de generelle ikke.³⁷ De spesielle *topoi* gir startpunkter å argumentere ut i fra, og generelle måter å argumentere på.³⁸

Det er den typen startpunkter Perelman kaller *verdier* som det er mest aktuelt å rette søkelyset mot i et dannelsesprosjekt som *Sofies verden*. Med verdier mener Perelman alle startpunkter som handler om det *foretrukne* — til forskjell fra de premissene som forholder seg til hva som oppfattes som virkelig, premisser som taleren ikke ser det som mulig for noe rasjonelt menneske å tvile på.³⁹ Verdi-topoi i denne forstand spenner med andre ord fra de mest implisitte verdiføringer til de mest eksplisitte verdiutsagn. *Epideiktisk* retorikk er all argumentasjon som ut fra dette verdibegrepet er verdiforkynnende og

34 "The unfolding as well as the starting point of the argumentation presuppose indeed the agreement of the audience." Side 65.

35 Perelman og Olbrecht-Tyteca (1971), side 67.

36 Jamfør kapittel-inndelingen i *The New Rhetoric*.

37 Strategiene som behandles i *The New Rhetoric* faller sammen med Aristoteles' *topoi*. Perelman velger imidlertid å forbeholde begrepet *loci* bare for en viss type enighetsobjekter, nemlig generelle prinsipper for verdihierarkier. Side 84.

38 Andersen (1996), side 157. Aristoteles pragmatiske deling mellom det generelle og det spesielle er etter mitt skjønn langt å foretrekke fremfor 'form' og 'substans' når vi snakker om *topoi* i argumentasjonen, fordi den aristoteliske varianten innebærer en glidende overgang mellom de to nivåene. Man unngår filosofiske problemer rundt kriteriene for hvilke argumentasjonsprinsipper som kan sies å være gyldige uavhengig av erfaringen.

39 Perelman og Olbrecht-Tyteca (1971), side 66.

28 Perelman og Olbrecht-Tyteca (1971).

29 Miller (2001), side 21.

30 Perelman og Olbrecht-Tyteca (1971), side 5-6.

31 Perelman forsøker å kartlegge tankens strukturer i dens konkrete anvendelse, dens strategier i arbeidet med å overtale andre. Denne form for retorisk utvidet logikk er både en motsetning til og en supplering av formallogikken, som forsøker å destillere ut en ren rasjonalitet ved å beskrive tankens mekanismer som abstraherte fenomener, atskilt fra konkrete overtalelsessituasjoner.

32 Perelman og Olbrecht-Tyteca (1971), side 4.

33 Perelman og Olbrecht-Tyteca (1971), side 19.

verdibekreftende, og som er konstituert av et bestemt forhold mellom taleren og publikum:

The speaker tries to establish a sense of communion centered around particular values recognized by the audience.⁴⁰

Denne epideiktiske appellen er også pedagogens retoriske fundament.⁴¹ Verdienne han fremmer, er aldri ukonvensjonelle eller radikale, fordi han har fått et mandat av samfunnet til å forkynde verdienne det anerkjenner.⁴² I hvilken grad går filosofiundervisningen i *Sofies verden* inn i en slik oppdragerrolle? Har den noe verdibudskap, og hvem er dette budskapet rettet mot?

Den platonske kanin

Hvem hadde revet Sofie ut av hverdagen og med ett stilt henne overfor universets store gåter?⁴³

Med denne setningen er de to verdipolene som argumentasjonen beveger seg mellom satt: På den ene siden "hverdagen", som representerer vanen og det uopplyste, og på den andre siden "universets store gåter", som representerer filosofien, undringen over tilværelsen. Hverdagslivets vane gjør mennesket blind for de store spørsmål:

Men lenge før barnet lærer å snakke ordentlig – og lenge før det lærer å tenke filosofisk – har verden blitt en vane. Synd, spør du meg! Mitt anliggende er at du ikke må være blant dem som tar verden for gitt, kjære Sofie.⁴⁴

40 Perelman og Olbrecht-Tyteca (1971), side 51.

41 "Epideictic speeches are most prone to a universal order, to nature, or a god that would vouch for the unquestioned, and supposedly unquestionable, values. In epideictic oratory, the speaker turns educator." Perelman og Olbrecht-Tyteca (1971), side 51.

42 Perelman og Olbrecht-Tyteca (1971), side 52.

43 side 17.

44 side 25.

I det andre av de to innledningskapitlene, *Flossbatten*, får vi vite at livet er som når en tryllekunstner trekker en hvit kanin opp av en flosshatt. Det er dette som er filosofiens utgangspunkt:

PS. Når det gjelder den hvite kaninen, er det kanskje bedre å sammenligne den med hele universet. Vi som bor her, er noen bittesmå kryp som lever dypt nede i pelsen på kaninen. Men filosofene forsøker å klatre opp på et av de tynne hårene så de kan stirre den store tryllekunstneren like inn i øynene.⁴⁵

Dette er Platons hulelignelse i lett forkledd kaninpels-variant. Filosofien viser menneskene veien fra mørket til lyset. I den første av bokens oppsummeringer (framstilt som Sofies grublerier under en kristendomsprøve på skolen) reflekterer Sofie over likheten med hulelignelsen, og legger til:

Og fornuften var ikke miljøbestemt, den var felles for alle mennesker. [...] Med fornuften kan den enkelte begynne å krabbe opp fra hulens mørke.⁴⁶

Denne kanin-allegorien over fornuftens vei mot opplysning strukturerer filosofikurset og binder argumentasjonen sammen (den gjentas ikke mindre enn tre ganger i løpet av undervisningen). Selv om den er kort og enkel, aktualiserer den alle undervisningens bærende verditopoi, slik de kan avleses hele boken igjennom.⁴⁷

Det mest sentrale topos kan vi rett og slett kalle *fornuftens topos*, den aristoteliske idéen om at fornuften er det spesifikt menneskelige, det som skiller oss fra dyrene. Jo mer mennesket bruker fornuften og utvikler dens potensiale, jo mer virkeliggjør det seg selv. Derfor er filosofi og vitenskap en *moralsk* aktivitet, og erkjennelse det fremste av alle imperativ mennesket står overfor. Undervisningens motto, hentet fra

45 side 23.

46 side 129.

47 For en mer grundig topisk analyse av undervisningsstoffet, se Klevjer (1999).

Goethe, slår fast at kunnskap om egen historie er en betingelse for at mennesket kan være noe annet enn et rent vegeterende vesen – en betingelse for dets humanitet. Filosofilæreren Alberto proklamerer:

Men jeg vil ikke at du skal være blant dem. Jeg gjør hva jeg kan for at du skal kjenne dine historiske røtter. Bare slik blir du et menneske. Bare slik blir du noe mer enn en naken ape. Bare slik unngår du å sveve i det tomme rom.⁴⁸

Vi legger merke til at humanismen i *Sofies verden* har svært skarpe kanter: Et menneske uten fornuftens opplysning er ikke et menneske.

Delvis avledet av fornuftens topos er *undringens topos*. Det er dette toposet som uttrykkes mest direkte og mest insisterende i undervisningen. Verden er et mysterium, og filosofiens sentrale spørsmålet er hvor dette mysteriet kommer fra. Ikke på noe sted i boken problematiseres det hvorvidt det er viktig å stille seg dette spørsmålet, eller hvorvidt mennesket kan ha et fullverdig liv uten denne undringen. Fornuften, historien og undringen overfor de store spørsmålene er verdier som skal *løftes fram*, ikke diskuteres.

Sanselighetens og poesiens topos tjener som premiss for at det blir riktig å utlegge og kommentere filosofiske tanker gjennom poetiske, naturnære eller mytiske skildringer. Alt som beriker livsfølelsen, har med filosofi å gjøre. Ut fra dette premisset kan man slutte fra poetisk verdi til filosofisk verdi. Dette betyr også at det poetiske ved en idé kan veie opp for det som ellers måtte være vanskelig å svelge ved den:

Hun var ikke så sikker på om Platon hadde hatt rett i alt han hadde sagt om de evige mønsterbildene, men hun syntes det var en vakker tanke at alt levende var ufullkomne kopier av de evige formene i ideenes verden.⁴⁹

48 side 166.

49 side 99.

På den annen side aktualiseres også et *kritisk topos* gjennom undervisningen. En "ekte filosof" må ha en spørrende, tvilende og kritisk grunnholdning.⁵⁰ Dette klassiske, kartesianske idealet overlapper med undringstoposet, men det er ikke det barnlige og gåtefulle som vektlegges. Den er den frie, uavhengige tanke som viser seg som et absolutt ideal: Kritisk til alt – åpen for alt.

Det metafysiske topos definerer verden som et fenomen, en totalitet. Hvor kommer den fra? Eksisterer den virkelig, eller ser det bare sånn ut? Verden er et objekt. Den kan sammenlignes med en kanin, der målet for filosofene er å krabbe høyere på hårene, slik at de kan se det hele utenfra. Kaninpels-allegorien peker også på muligheten for at det finnes en "tryllekunstner", en skaper. I vurderingen og kommentarene til filosofen Berkeley fokuseres det sterkt på spørsmålet om en gud. Berkeleys totalitetstvil gis stor oppmerksomhet i undervisningen, og filosofilæreren trekker en analogi til romanfiguren Sofies gryende eksistensielle krise.⁵¹ Han argumenterer inngående for muligheten for at det finnes flere nivåer av verdener, som inngår i hverandre som kinesiske esker.⁵²

I *Sofies verden* kommer det metafysiske topos på ingen som helst måte i konflikt med *det vitenskapelige topos*. Innsikten som kan nås ved kaninhårets ende er også en vitenskapelig, empirisk innsikt. I bokens siste kapittel vender filosofilæreren seg til vitenskapens teorier om universet og "det store smellet" for å kunne gi svar på de store filosofiske spørsmålene som ble stilt innledningsvis. I spørsmålet om hvor verden kommer fra, ligger det en tvetydighet mellom 'verden' i filosofisk forstand og 'verden' forstått som jordkloden og universet – det vil si i rent naturvitenskapelig forstand. Denne tvetydigheten blir aldri artikulert i boken, men er et sentralt premiss for at den religiøst-metafysiske tenkemåten uproblematisk skal kunne forenes med

50 Uttrykket "en ekte filosof" går igjen flere ganger i teksten, for eksempel på side 458.

51 side 300.

52 side 348.

opplysningstradisjonens klassiske vitenskapstro. Filosofisk undring og empirisk vitenskap er i bunn og grunn samme sak:

Mange gamle gåter er etter hvert blitt løst av vitenskapen. En gang var det en stor gåte hvordan det så ut på månens bakside.⁵³

Både vitenskap, forskning og teknikk har en gang sprunget ut av menneskers filosofiske refleksjon. Var det ikke menneskets undring over tilværelsen som til syvende og sist brakte menneskene til månen?⁵⁴

Toposet om *filosofen som redningsmann* definerer filosofiens unike kraft til å bringe menneskene fram mot lyset. Den som har krabbet ut av hulens mørke og blitt "en ekte filosof", kan krabe tilbake og forkynne innsiktene til vanlige folk som ligger forblindet langt inne i kaninpelsen. Allerede i begynnelsen av filosofikurset trekker Sofie den avgjørende slutningen:

Filosofen hadde reddet henne. Ingen tvil om det. Den ukjente brevskriveren hadde reddet henne fra hverdagslivets likegyldighet.⁵⁵

I allegorien om kaninpelsen kommer også *det kumulative topos* til syne, det vil si at kunnskap og innsikt ved filosofiens hjelp bygges kumulativt opp — høyere og høyere, stadig lenger utover på hårene. Derfor er ikke bare spørsmålne, men også *svarene* viktige i filosofien. Filosofiens oppgave er å løse mysterier:

Det ble *Empedokles* (ca. 494–434) fra Sicilia som klarte å vise vei ut av de flokene som filosofien hadde viklet seg inn i. Han mente at både Parmenides og Heraklit hadde rett i en av påstandene.⁵⁶

Dette spørsmålet hadde vært så innviklet at filosofene var blitt gående og tygge på det i

53 side 22.

54 side 451.

55 side 28.

56 side 44.

flere generasjoner. Men til slutt hadde Demokrit løst hele problemet bare ved å bruke fornuften.⁵⁷

En slik løsningsorientert og kumulativ filosofi-historie harmoniserer motsetningene mellom ulike tenkere. Filosofien må ikke kjøre seg fast, men gå videre. Empedokles forsoner ytterpunktene Parmenides og Heraklit, akkurat som Kant oppsummerer forholdet mellom rasjonalisme og empirisme. Slik kan filosofien, akkurat som vitenskapen, gjøre nye framskritt.

Harmoni og opprør

Verdibudskapet i *Sofies verden* er svært inkluderende. Argumentasjonen er gjennomgående preget av en konfliktfri commonsensisme. Filosofi, vitenskap og religion går opp i en høyere enhet: fornuften og humaniteten. Utover dette er det vanskelig å trekke noen klare verdihierarkier ut av undervisningen. Religiøs metafysikk og poetisk mystikk går hånd i hånd med streng rasjonalisme og usvkelig vitenskapstro. Man kan vanligvis avdekke strukturer i et gitt verdihierarki ut fra hvilke verdier som må ofres i situasjoner hvor de blir inkompatible.⁵⁸ Den impliserte taleren i *Sofies verden* ofrer ingen verdier, fordi han aldri setter dem opp mot hverandre.

Undervisningens overordnede verditopos, humaniteten, har en klar avgrensning utad selv om det er samlende og harmoniserende innad. Det er den vestlige tenkningens historie kurset tar for seg, fra et klassiske europeisk dannelsesperspektiv. De som *ikke* måtte knytte humanitet og menneskelig verdighet til historisk kunnskap og fornuftens refleksive handlinger, og som ikke deler idealene om å realisere seg selv som menneske, regnes ikke med innenfor den samhörigheten taleren vil styrke.

Humaniteten har en sterk metafysisk og religiøs dreining. Den guddommen som undervis-

57 side 54.

58 Perelman og Olbrecht-Tyteca (1971), side 82.

ningen retter fokuset mot, er imidlertid ingen definert guddom.⁵⁹ Gudstanken kretser rundt den aristoteliske ideen om “den første beveger”, en første og endelig årsak til alt som er. Verken Sofie eller Hilde er overhodet opptatt av en gud som opprettholder, som dommer eller som frelser, slik kristendommen er. Det religiøse perspektivet ligner opplysningstenkernes *deisme*, en gudstro tilpasset idealet om den frie, uavhengige og vitenskapelige tanke. Denne harmoniseringen av kritisk opprør og tradisjonsbunden dannelse kan vi kalle *konservativ alternativisme*. Filosofen er den alternative, anti-institusjonelle annerledestenkeren, i opposisjon til kirke og skole. Samtidig har han dannelses-tradisjonens tyngde. Denne *borgerlige rebell* er en perfekt redningsmann, som inkluderer et svært bredt publikum.

Den konfliktfrie syntesen av filosofi, religion og vitenskap kommer også til uttrykk i selve argumentasjonsmåten — eller argumentasjonsteknikkene, om vi skal følge Perelmans begrepsbruk. Det er en *byggende* argumentasjon vi har med å gjøre. Alberto og Albert konstruerer et verdensbilde og et verdssystem gjennom definisjoner, gjentakelser, analogier og metaforer. Definisjonene ligger som regel skjult i en muntlig og direkte argumentasjonsform, og er selv aldri gjenstand for diskusjon. Analogier benyttes langt oftere enn rene metaforer, på lærebokens vis. Analogien er tydeligere enn metaforen, fordi den er mer utbygget og mer eksplisitt.

Både metaforen og analogien er *kreative* strategier, helt typisk for pedagogens retorikk. De er ikke argumentasjonsteknikker “basert på virkelighetens struktur”, men “relasjoner som etablerer virkelighetens struktur”.⁶⁰ Perelman kategoriserer dem som “processes of association”, fordi de knytter sammen idéer og verdier. Det man leter forgjeves etter i filosofikurset, er “processes

of dissociation”, argumentasjonsteknikker som *bryter opp* etablerte sammenhenger og begreper. Det er en slik argumentasjonsmåte som kjennetegner all original filosofisk tenkning, hevder Perelman.⁶¹

Denne spenningen i forhold til etablerte filosofiske idealer er uunngåelig i et prosjekt som *Sofies verden*. Filosofihistorien i seg selv er ikke budskapet, det er *dannelsen* den skal bevirke som er budskapet. Derfor er filosofien *situasjonell*. Mangfoldet av menneskeliv og tanker som den bærer i seg, og det enhetssprengende tidsspennet som definerer den, må underordnes *kairos* — som er *nå*. Filosofien har en dannelsesoppgave, og må derfor være et enhetlig og kontrollerbart redskap i lærerens hender. Ellers kan han risikere at leseren kjører seg fast i filosofihistoriens mange potensielle irranger. En situasjonell filosofi vil også ta opp i seg det som trengs for å fylle sin oppgave i situasjonen. Derfor sprenger den ikke bare akademias disiplinergrens, men blir også nødt til å inkorporere religionens idéer og problemstillinger.

Minimumsromanen

Fortellingen i *Sofies verden* må kalles en *minimumsroman*, underlagt en streng retorisk styring. Selv om hun ikke har ansvaret for å formidle det filosofihistoriske “pensum”, er Sofie/-Hilde sterkt disiplinert av den pedagogiske undervisningen. Gjennom hele boken jobber hun aktivt på lag med sin lærer. Hun kan selvsagt ha innvendinger mot mange av tankene som presenteres, men disse er alltid pedagogisk beileilige — slik som hennes innvending mot Descartes:

Nå synes jeg han begynner å bli litt vel rask med å trekke konklusjoner. Han var liksom så forsiktig til å begynne med.⁶²

59 “Dette var egentlig ikke noe man behøvde å tro. Det er slik, tenkte Hilde. Så får heller hver og en legge hva han eller hun vil akkurat i ordet ‘guddommelig’”. Side 290.

60 Perelman og Olbrecht-Tyteca (1971), side 261ff og 350ff.

61 Perelman og Olbrecht-Tyteca (1971), side 190. 62 side 243.

Argumentasjonen i undervisningen styrer personene i det narrative, ut fra en pedagogisk intensjon. Filosofiske, moralske og politiske standpunkter formidles på en direkte måte, enkelte steder er de nærmest felt inn i teksten som ferdig formulerte credoer:

Igjen prøvde Sofie å tenke med sin egen fornuft uten å bruke det hun hadde lært av andre.⁶³

Selv levde hun ikke mer enn noen få år på denne planeten. Men hvis menneskeslekten historie var hennes egen historie, da var hun på en måte mange tusen år gammel.⁶⁴

Utsagn og erkjennelser som dette er ikke lagt i munnen på Sofie/Hilde som en del av en konflikt, men følger etter hverandre i tråd med progresjonen kurset legger opp til. Deres oppgave er ikke å levendegjøre hennes personlighet og livsinnstilling, men å kommentere og drøfte idéer fra filosofihistorien. Noen interesser eller motiver som *ikke* er knyttet til filosofikurset, finner vi da heller ikke hos hovedpersonene. Fortellingen er nøye tilpasset sitt formål. Den utfører de oppgavene taleren setter den til, men ikke mer. Konstruksjonen av en idealleser og en idealsituasjon styrer hver eneste tanke og hver eneste handling hos personene.

En slik minimumsroman er vanskelig å forene med dannelsesromanen. Det er selve romanformens bredde og dens mulighet til innlevende og kontrastfylte persontegninger som gjør at den kan beskrive et ungt menneskes dannelse i alle dens fasetter. Wilhelm Dilthey sier i sin klassiske definisjon av dannelsesromanen:

The dissonances and conflicts of life appear as the necessary growth points through which the individual must pass on his way to maturity and harmony.⁶⁵

Dannelsesromanen forsøker å vise et liv i kjempevekst mot modenheten. Den gir oss inntrykk av ungdommens "uforutsigbare vitalitet", slik Jerome H. Buckley uttrykker det i boken *Season of Youth*.⁶⁶ I *Sofies verden* finner vi verken lidenskap eller dumheter, ingen kamp, ingen uforutsigbar vitalitet. Personene er perfekte idealmodeller som skal *illustrere* dannelsens vei. Dessuten: Sofie/Hilde gjennomgår ikke livets harde skole, men rett og slett et kurs. Livet i all sin mangfoldighet, og særlig livets konflikter, som Dilthey refererer til, er bare en svært vag kulisse, og knapt nok det.

Hinsides dannelsen

Fortellingen om Sofie er en allegori over lærebokundervisningens dannelsesbudskap. Fortellingen om Hilde er en illustrasjon, som på direkte vis vil etterligne leversituasjonen. Både allegorien og illustrasjonen sammenfatter og presiserer budskapet i undervisningen, gjennom å sette det inn i en klart definert retorisk situasjon, formulert som et narrativt prosjekt. Det sentrale sammenbindende element mellom filosofikurset og det narrative er *reisen*, en kumulativ økning i filosofisk innsikt, med realiseringen av humaniteten som mål. Femtenåringen Sofie/Hilde går over fra det barnslige til det modne, som i en slags alternativ konfirmasjon, forrettet av filosofen. Denne reisen handler om menneskets totale vekst og modning, ikke bare en intellektuell prosess. Likevel er den retoriske situasjonen som beskrives svært forskjellig fra den vi finner i dannelsesromanen.

Den filosofiske reisen er mer ensidig innadvendt enn dannelsesromanens. Sofies og Hildes selvrealisering er en ren selverkjennelse. Dermed unngås hele den spenningen som ligger i kjernen av dannelsesheltens *Werden*: spenningen mellom indre frihet og det praktiske livets begrensninger.⁶⁷ I boken *Utopi og dannelse* defi-

63 side 48.

64 side 166.

65 Gjengitt og oversatt i Swales (1978), side 3.

66 Buckley (1975), side 27.

67 Swales (1978), side 17

nerer Aage Lærke dannelse som ”den proces ved hvilken det enkelte individ bringes i overensstemmelse med den verden, der omgiver det, og med sig selv.”⁶⁸ Sammenlignet med en slikt dannelsesbegrep, er *Sofies verden* en ren feiring av åndens og fornuftens selverkjennelse. Den innvielsen som filosofien forretter, er ikke en inntrøden i samfunnet, men snarere en *utfrielse* fra den praktiske, begrensede verden, med alle dens hverdagslige bekymringer. Der hvor Goethes *Wilhelm Meister* må lære seg å vokse inn i verden, vokser Sofie i stedet ut av verden. I hennes tilfelle er den filosofiske utfrielsen svært konkret og fantastisk: ledet av filosofen forlater hun verden, gjennom et dimensjonssprang.

Hulelignelsen og tryllekunstneranalogien legger begge vekt på reisen fra mørket til lyset, med andre ord en *opp-lysning* i religiøs forstand. Det er ikke en gradforskjell mellom innsikten før og etter, men en vesensforskjell. Det narrative prosjektets mål er en høyere form for innsikt. Prosjektet settes i gang ved at de blir ”revet ut av hverdagen”,⁶⁹ de blir *vekket* fra en søvn. Budbringeren som vekker Sofie opp, kommer fra en annen verden. *Det påtrengende problem i Sofies verden* er med andre ord definert ut fra en metaforikk de fleste kjenner: lys mot mørke, våkenhet mot søvn. Det som setter det narrative prosjektet i gang, er ikke at Sofie/Hilde er ung, men at hun er forblindet. Dette innebærer også at romanpersonene ikke gjennomgår en etisk vekst, slik som dannelsesromanens helt. Sofies/Hildes moralske instinkter er det aldri noen grunn til å tvile på, selv om den etiske refleksjonen i løpet av kurset selvsagt må stimuleres av filosofien. Hennes reise er ikke etisk dannelse, men indre opplysning.

Det finnes også et markert deliberativt element blandet inn i den epideiktiske retorikken. Hildes far, som er FN-major i Libanon, har konkrete planer:

Det hender jeg spør meg selv om krig og

68 Lærke (1976), side 166.
69 side 17.

vold kunne vært unngått hvis bare menneskene hadde vært litt flinkere til å tenke. Kanskje det beste middel både mot krig og vold ville vært et lite kurs i filosofi. Hva med ”FNs lille filosofibok” – som alle nye verdensborgere kunne få et eksemplar av på sitt eget morsmål? Jeg skal lufte ideen for FNs generalsekretær.⁷⁰

Filosofien til folkeslagene, med andre ord. Lesersituasjonen er en liten del av et universelt vekelsesprosjekt, modellert over den platonske kanin-lignelsen. Den unge er *utvalgt*, ikke for å *opptas* i verden, men for å *forkynne* for verden. For at dette skal skje, må den unge skilles fra verden (hulen). Først da blir det mulig å tre inn i verden som den som er annerledes enn verden, en Sokrates, en joker blant alle de vanlige kortene i kortstokken.⁷¹ Uten denne annerledesheten kan ikke den unge representere lyset, og ikke formidle redning. Dette er ikke en dannelses-tanke, men en misjonstanke.

Utfrielsens arketype er jødefolkets *exodus* fra slaveriet i Egypt. Denne utgangen bekrefter Herrens utvelgelse og atskillelse av sitt eget folk, pakten Herren inngikk med Abraham. Gjennom å skille seg fra folkeslagene, skal Israel til slutt bringe dem den endelige frelse. Dette er utgangspunktet for jødernes særegne og sammenbindende selvforståelse – men også for det nye testamentets frelsesbudskap. Innenfor en gresk-hellenistisk begrepsverden trekker Johannesevangeliet og Paulus forbindelsene til nettopp det platonske verdensbildet. Filosofens evangelium i *Sofies verden* er ikke religiøst i samme forstand som det kristne, fordi det ikke er knyttet til synd og skyld, og heller ikke til en defi-

70 side 219.

71 ”Slik deler menneskeheten seg i to. Stort sett er mennesker enten skråsikre eller også likegyldige (Begge de to slagene kravler og kryper dypt nede i kaninpelsen!). Det er som når man deler en kortstokk i to, kjære Sofie. Man legger de svarte kortene i én bunke og de røde kortene i en annen. Men av og til stikker det fram en joker, en som verken er hjertes eller kløver, ruter eller spar. Sokrates var en slik joker i Athen.” Side 76.

nert guddom. Men fortellingens — og den retoriske situasjonens — struktur er den samme.

Vekkelsesprekenen

Men tilhører en slik situasjonsbeskrivelse noen sjanger? Den mest nærliggende vil paradoksalt nok være en *mundlig* sjanger, nemlig den kristne prekenen, hvis oppgave det er å forkynne kristendommens *exodus*. Predikantrollen er først og fremst *rituell*, i følge Ottar Grepstads behandling av denne sakprosasjangeren. Handlingen predikanten utfører, peker ut over det spesifikke ved situasjonen.⁷² Det som skiller den fra en sekulær tale, er at den er knyttet til evangeliet, bønningen og til gudstjenesten i en eller annen form.⁷³ Prekenens retorikk kan derfor fungere som et paradigmatiske eksempel på en institusjonalisering av overindividuelle og sjangerbestemte intensjoner, eller *sosiale motiver*, som Miller kaller det.

Grepstad definerer tre sjangerkarakteristiske, rituelle predikantroller. Han siterer Olav Skjeveslands prekenlære:

Mens herolden brenner for at budskapet når ut og læreren strever for at kunnskapen kommer inn, er hyrdens hovedanliggende at evangeliet må utvirke noe i menneskers liv.⁷⁴

Disse "funksjonene", som Grepstad kaller dem, dekker godt motivene vi kan lese ut av *Sofies verden*. Filosofen er både lærer, herold og fortrolig hyrde i forhold til Hilde og leseren. På den annen side: i vesentlige trekk kan *Sofies verden* synes å havne på siden av sjangeren. At prekenen er rituell, betyr for det første at den som muntlig sjanger er knyttet til en bestemt objektiv situasjon, og for det andre at talerens personlighet er nedtonet. *Sofies verden* er derimot en skriftlig, frittstående og anti-institusjonell epideiktisk tale,

hvor filosofen står fritt til å framstå som platonsk-sokratisk annerledesmenneske og redningsmann.

Grepstad baserer sine sjangerdrøftelser på den norske kirkens normative prekenlærer, og fanger derfor i svært liten grad opp den frikirkelige vekkelsesforkynnelsen. Den moderne varianten av slik vekkelsesforkynnelse, slik vi møter den innenfor ulike karismatiske bevegelser, er helt utelatt.⁷⁵ Denne formen for preken er ikke nødvendigvis rituell definert, men formidler like fullt prekenens sosiale motiver, forankret i budskapet og tradisjonen. Etter min mening finner vi nettopp i denne typen retorikk flere av de sentrale motivene som preger *Sofies verden*. I likhet med dannelsesromanen beskriver denne prekenen en individuell vekst og modning. Forskjellen er at vekkelsesprekenen forkynner en rent indre reise, en sjelens opplysning, som begynner med vekkelse og ender med utfrielse. Dens opprørske og konservative alternativisme bruker religiøs inderlighetstradisjon som et radikalt våpen mot det institusjonelle så vel som det hverdagslige.

Vekkelsesprekenen konstitueres som en egen under-sjanger av prekenen gjennom sin sterke fokusering på tilhørernes omvendelse. Uansett om det er mange eller få (eller ingen) uomvendte i det objektive publikum, konstruerer vekkelsesevangelisten et publikum som har akutt behov for å bli frelst. Dette publikumet er inkarnert i en ideal-tilhører. Predikanten sier alltid *du*, ikke *dere*. Innbakt i selve evangeliets innhold ligger også en deliberativ appell, en oppfordring om å bli en disippel og bidra til at det gode budskap spres videre.

⁷⁵ Jeg tenker i første rekke på ulike pinseretninger, men også alle andre bevegelser og kirker som ofte refereres til som "den nye karismatikken" – i Norge representert gjennom utspringene fra Ulf Ekmans "Livets Ord" i Sverige og fra den amerikanske *Vineyard*-bevegelsen. Jeg kjenner ikke til noen studier fra norske forhold av den moderne vekkelsesretorikken. I det hele tatt er prekenen som sjanger lite utforsket i Norge, hvis man leter utenom homiletikken. Mine observasjoner baserer seg på erfaringer fra mitt eget engasjement innenfor Pinsebevegelsen fram til 1994.

⁷² Grepstad (1997), side 359.

⁷³ Grepstad (1997), side 361f.

⁷⁴ Gjengitt i Grepstad (1997), side 360.

I vår kulturkrets går den kristne evangelist ut fra at hans publikum kulturelt sett allerede er kjent med verdiene i budskapet, men at de ikke har noe personlig forhold til det. De har en "tomhet i sitt liv", en lengsel etter Gud, men den er sovende, fordi de er alt for opptatt av hverdagen. Predikantens mål er at tilhørerne skal høre Guds stemme, slik at de kan bli ledet ut i friheten. *Alle* mennesker trenger frelse, fordi – som Kristus sa – mennesket lever ikke bare av brød alene. Dette er også filosofipredikantens situasjonsbeskrivelse i *Sofies verden*, som han gjentar fra ulike vinkler både gjennom fortellingen og undervisningen.⁷⁶

Predikantens personlighet har en tvetydig rolle innenfor den moderne vekkelseskristendommen. I utgangspunktet er forkynneridealet krystallklart: det er Ordet som skal frem, ikke predikanten. Likevel behøver man ikke se mange TV-evangelister eller overvære mange vekkelsemøter for å se at talerens personlighet er av avgjørende betydning. Predikanten er karismatisk, glødende og personlig. Jo mindre definert og rituell den objektive situasjonen er, jo mer avhenger av predikantens personlighet og suggererende evner. Når tilhørernes religiøse opplevelse ikke kan knyttes til en ytre, objektiv situasjon, avhenger desto mer av forkynnerens situasjonsbeskrivelse. Derfor må taleren være sterk, selvbevisst og tilstede med hele sin personlighet.

Den sterke selvbevisstheten og sjangerbevisstheten i *Sofies verden* er en variant av det vi kan kalle en profetisk selvbevissthet: den borgerlige rebell har en unik oppgave innenfor situasjonen, som bare han kan fylle. Derfor *må* han tale.

To situasjonsbeskrivelser — én retor

Forkynnelsen av det filosofiske evangelium rokker likevel ikke ved *Sofies verden* som lærebok.

76 Filosofilæreren begrunner filosofiens nødvendighet med at "mennesket lever ikke av brød alene" — et visdoms-ord som uten videre presiseringer tillegges 'filosofene' (!). Side 21.

Boken er faktisk et alternativ til skolens lærebøker, slik fortellingens hovedpersoner er påpasselige med å understreke. Den impliserte forfatteren kombinerer en flammende tale om filosofiens velsignelser med en systematisk og til tider tung undervisning. Begge disse sjangrene er epideiktiske teksthandlingstyper, men på to ulike måter: Vekkelsesprekenen *proklamerer* verdiene, mens læreboken kun implisitt formidler dem.⁷⁷

Derfor gir *Sofies verden* et tvetydig svar på det som Staffan Selander kaller *det pedagogiske spørsmålet*: hva er det tenkt at leseren skal gjøre med boken?⁷⁸ Læreboken er ikke som en politisk tale, som man hører gjennom en gang og så er man ved veis ende. Den er en bruksbok, som leseren skal arbeide systematisk med. Vekkelsesprekenen derimot, definerer leersituasjonen som en engangsopplevelse. Svaret på det pedagogiske spørsmålet er her et annet: leseren skal samle opp innsikt underveis, for å nå fram til *målet*, som er det filosofiske *exodus*. Denne spenningen mellom to ulike typer situasjonsbeskrivelser kommer tydelig til syne gjennom måten romanen er bygget opp på. Det filosofihistoriske kjernestoffet er lagt til egne leksjoner, slik at leseren hele tiden skal ha muligheten til å bytte frekvens, det vil si veksle mellom prekenens situasjon og den rene undervisningssituasjonen.

Spenningen mellom lærebok og vekkelsespreken er en spenning mellom en typisk muntlig og en typisk skriftlig situasjonsbeskrivelse. En lærebok er først og fremst en skriftlig, fiksert tekst, som ikke har som målsetting å overtale om en retorisk, akutt situasjon. Den er ikke en *respons*, men en institusjonalisert vane. Den repeterende, fragmentariske og selektive bruk som den legger opp til, er skriftens eksklusive

77 "Innehållet i den pedagogiska texten karakteriseras också av att kunskap och moral är sammanvävt på ett sätt som har officiell sanktion men som oftast inte er uppenbart i texten utan ligger fördolt i den." Selander (1988), side 17.

78 Selander (1994), side 51.

domene. Den presenterer et emne, og det er kun implisitt at den har et budskap. I den forkynnende og handlingsmotiverende talen er det motsatt. Tilhøreren skal ikke fordype seg i et emne, men fanges av budskapet.

Limet mellom disse to typene av situasjonsbeskrivelse er taleren selv — fortellingens filosof, munk, far og FN-major. Han er Kulturens, Kunnskapens og Åndelighetens opprører, men like fullt trygg, nær og personlig. Kjernen i fortellingens situasjonsbeskrivelse er et fortrolig bånd mellom lærer og elev, en relasjon modellert over forholdet mellom far og datter, og mellom guru og disippel. Det er en bekreftelse av dette intime båndet fortellingen avslutter med:

- Du bare spøker, du. Jeg har kjent at det har vært noen her i hele kveld.
- En av oss må svømme ut.
- Vi gjør det begge to, pappa.⁷⁹

De samme strategiene som definerer guruens faderlige ethos, definerer også guruen som *budskap*. Fortelleren har en dobbeltrolle, som tilsvarende fortellingens dobbeltrolle. Historien han forteller, er historien om *ham selv* og hans relasjon til leseren innenfor lesesituasjonen. Booth beskriver et lignende prinsipp, når han sier om Fieldings forteller i *Tom Jones*: "The gift he leaves – his book – is himself, precisely himself."⁸⁰

Guruens sterke selvbevissthet i den retoriske situasjonen gjør *Sofies verden* til en *karismatisk* lærebok, en lærebok som er uoppløselig knyttet sammen med sin lærer. Lærerens personlige, fortrolige stemme er forankret i undervisningssituasjonens nære relasjon mellom lærer og elev, slik denne defineres gjennom fortellingen om FN-majoren og hans datter. Fortellingens retoriske strategier gir oss, for å bruke et sitat fra *A Rhetoric of Fiction*, "our sense of travelling with a thrustworthy companion."⁸¹

79 side 500.

80 Booth (1987), side 218.

81 Booth (1987), side 214.

Gamle situasjoner, gamle fortellinger

Påtrengende problem er en mengde av bestemte sosiale mønstre og forventninger som til sammen gir et sosialt objektivt motiv for å behandle fare, uvitenhet, atskilthet.⁸²

Sofies verden er en epideiktisk, pedagogisk tale, som griper fatt i og løfter fram et slikt "sosialt objektivt motiv". Menneskene er forblindet av hverdagslivets mørke, og bryr seg ikke om livets store spørsmål. Derfor kan de ikke realisere sin sanne humanitet. Bare ved filosofiens hjelp kan de få et større perspektiv på sine egne liv og redde sin menneskelighet. Dette er den typiske retoriske situasjonen som *Sofies verden* aktualiserer. I denne situasjonen ligger samtidig talerens motiv, grunnen til at han åpner munnen og taler. Å overbevise er å overbevise om en situasjon, om hva situasjonen krever.

I en skriftlig tekst ligger ikke motivet i dagen, i en ytre, objektiv situasjon. Derfor må den impliserte retoren i *Sofies verden* overbevise om sitt motiv, om at det er sosialt gyldig, at det er et motiv som tilhører alle. Dette gjør han gjennom å undervise, og gjennom å fortelle. Både undervisningen og fortellingen reproducerer en urmodell eller urfortelling — fortellingen om redningsmannen og annerledesmennesket, om Platons Sokrates på torget i Athen, om lys som blir tent i mørket, om vekkelsen, utfrielsen og verdensfreden. Denne ur-modellen ikles dannelsesmotivet fra Goethe og Grundtvig, uten at spenningen og motsigelsene som kan ligge i dette blir tematisert.

Lignelser, illustrasjoner og lærefortellinger er vanlig i pedagogisk litteratur, men det er uvanlig at en hel lærebok pakkes inn i én, sammenhengende fabel. Gjennom et allegorisk og illustrerende hendelsesforløp blir ideal-leserens totale leseropplevelse beskrevet. Lærebok-

82 Miller (2001), side 26-27.

undervisningen plasseres inn i en typisk retorisk situasjon som begrunner den. Denne situasjonen tolkes gjennom et narrativt prosjekt, som beveger seg fra mangel til oppfyllelse. Peter Larsen definerer narrativt prosjekt på denne måten:

Et prosjekt er en "stræben" ud over det nærværende, fremad mod et mål, altså et ønske om ændring af den nuværende situation, af "tingenes tilstand".⁸³

Denne "tingenes tilstand" er retorens motiv, hans argument for at han må tale. Fortellingen er derfor ikke først og fremst en pedagogisk ramme rundt kunnskapsformidlingen, men beskriver verdiforkynnens retoriske fundament. Den retoriske situasjonen gis en kjent narrativ struktur, samtidig som den utlegges i en fiksjonsverden, i en hypotetisk modus. Relasjonen mellom den impliserte forfatteren og leseren modelleres over fiksjonsfortellingens relasjon mellom filosof og elev, mellom *giver* og *mottaker* i det narrative prosjektet. Objektet som det narrative subjektet (Sofie/Hilde) streber mot, er filosofiens dimensjonssprengende opp-lysning.⁸⁴ Dette objektet gis en konkret, håndfast form i filosofipermen "Sofies verden", skrevet av FN-majors Albert Knag.

Slik utnyttes fiksjonsfortellingens retoriske potensiale for alt det er verd. Fortellingen om Hilde og faren er en direkte illustrasjon til leserens situasjon i møtet med teksten, men fiksjonsuniverset som dette hendelsesforløpet utspiller seg i står ikke i noe forpliktende forhold til virkelighetens erfaringer. En fiksjonsfortelling er, som Ottar Grepstad påpeker, prinsipielt sett

selvautoriserende.⁸⁵ *Sofies verden* er et eksempel på hvordan fiksjonsfortellingen likevel kan beskrive en retorisk situasjon for en tilhører, like mye som en fakta-forpliktet argumenterende diskurs. Det typiske og velkjente ved den retoriske situasjonen er i dette tilfellet hentet delvis fra andre fiksjonsfortellinger, men enda mer fra den moderne vekkelsesprekenen.

Vekkelsesprekenens typiske situasjonsbeskrivelse er svært gammel, og vel innarbeidet i den vestlige kulturens tenkemåter. Dens fortelling om vekkelse, opp-lysning og utfrielse har dype røtter både i jødisk, gresk og kristen tankegang. Derfor har taleren i *Sofies verden* historiens og mytens tyngde bak sine ord. Kathleen Hall Jamieson hevder i artikkelen "Generic Constraint and the Rhetorical Situation" at enhver ny sjanger blir til med et "genetisk avtrykk" fra historisk etablerte sjangre.⁸⁶ Nye retoriske situasjoner vokser ikke bare ut av den objektive situasjonen de oppstår i, men også ut av tidligere retoriske sjangre. De er kombinasjoner av på den ene siden sjangerens historisk bestemte føringer, og på den andre siden det spesifikke og unike ved situasjonen.

Overfor en objektiv situasjon som kun er svært vagt definert velger den impliserte retoren i *Sofies verden* å lene seg tungt til gamle fortellinger, fortellinger som er fortalt før, både av filosofer, profeter og forkynnere. Som pedagog er han i opplysnings- og vekkelsestradisjonens makt, revet med av tyngden i sine egne motiver.

Some rhetors are more constrained by genre than others because of their sense of the presentness of the past.⁸⁷

83 Larsen (1995), side 69.

84 Begrepene *narrativt subjekt* og *narrativt objekt* henter Larsen fra strukturalisten A.J. Greimas, som mener at det er tre par av aktørfunksjoner, eller *aktanter*, som en fortelling kan inneholde. Foruten *subjekt/objekt* er disse *avsender/mottager* og *hjelper/motstander*. Greimas (1974).

85 Grepstad (1997), side 505.

86 "The chromosomal imprint of ancestral genes is evident at the conception of a new genre." Jamieson (1973), side 163.

87 Jamieson (1973), side 165.

Litteratur

- Andersen, Ø. (1996): *I retorikkens hage*, Universitetsforlaget, Oslo.
- Bitzer, L. (1997 [1968]): "Den retoriske situasjon", i: *Rhetorica Scandinavica* nr. 3/1997. Oversatt av Jens Kjeldsen.
- Booth, W. (1987 [1983]): *The Rhetoric of Fiction*, Penguin, Harmondsworth.
- Buckley, J.H. (1975): *Season of Youth. The Bildungsroman from Dickens to Golding*, Harvard University Press, London og Cambridge.
- Foss, S.K. (1996): *Rhetorical Criticism. Exploration and Practice*, Waveland Press, Prospect Heights.
- Gaarder, J. (1996 [1991]): *Sofies verden*, Aschehoug, Oslo.
- Greimas, A.J. (1974): *Strukturel Semantik*, Borgen, København.
- Grepstad, O. (1997): *Det litterære skattkammer: sakprosaens teori og retorikk*, Samlaget, Oslo.
- Harrell, J. og Linkugel, W. (1980): "On Rhetorical Genre: An Organizing Perspective", i: Brock, B.L. og Scott, R. (red): *Methods of Rhetorical Criticism*, Wayne State University Press, Detroit, s.404–418.
- Jamieson, K.H. (1973): "Generic Constraints and the Rhetorical Situation", i: *Philosophy and Rhetoric* nr. 6, s.162–170.
- Klevjer, R. (1999): *Sofies exodus. En retorisk sjangeranalyse av Sofies verden*. Hovedoppgave i medievitenskap, Universitetet i Bergen.
- Larsen, P. (1995): *TV-analyse for mediestuderende. Tre kapitler om betydning og fortælleanalyse*, Institutt for medievitenskap, Universitetet i Bergen.
- Lothe, J. (1996 [1994]): *Fiksjon og film. Narrativ teori og analyse*, Universitetsforlaget, Oslo.
- Lærke, A. (1976): *Utopi og dannelse*, Berlingske Forlag, København.
- Miller, C. (2001): "Genre som sosial handling", i: *Rhetorica Scandinavica* nr.18/2001. Oversatt av Kjell Lars Berge.
- Ong, W.J. (1982): *Orality and Literacy: The Technologizing of the Word*, Methuen, London og New York.
- Perelman, C. og Olbrechts-Tyteca, L. (1971): *The New Rhetoric: a Treatise on Argumentation*, University of Notre Dame Press, Notre Dame og London.
- Ricoeur, P. (1994 [1981]): *Hermeneutics & the Human Sciences*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Selander, S. (1988): *Lärobokskunskap*, Studentlitteratur, Lund.
- (1994): "Pedagogiska texter och retorik", i: Selander, S. og Englund, B.: *Konsten att informera och övertyga*, HLS förlag, Stockholm.
- Swales, M. (1978): *The German Bildungsroman from Wieland to Hesse*, Princeton University Press, Princeton.
- (1990): *Genre Analysis*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Vagle, W. Sandvik, M. og Svennevig, J. (1994): *Tekst og Kontekst. En innføring i tekstlingvistikk og pragmatikk*, Cappelen, Oslo.
- Vatz, R.E. (2000): "Myten om den retoriske situation", i: *Rhetorica Scandinavica* nr.15/2000. Oversatt av Jonas Gabrielsen og Christina Pontoppidan.

Läs intervjun med fyra nordiska forskare
om genrebegreppet
på Rhetorica Scandinavicas hemsida:
<http://www.retorik.net/rhetorica/genre>