

## Giambattista Vico's Conception of Imagination and Its Educational Implications

Ashkan Karimi<sup>1</sup>  | Seyed Mahdi Sajadi<sup>2</sup>  | Meisam Sefidkhosh<sup>3</sup>  | Mohsen Imani<sup>4</sup> 

1. PhD Candidate in Philosophy of Education, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran. E-mail: [ashkan.karimi@modares.ac.ir](mailto:ashkan.karimi@modares.ac.ir)
2. Corresponding Author, Professor, Department of Educational Sciences, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran. E-mail: [sajadism@modares.ac.ir](mailto:sajadism@modares.ac.ir)
3. Assistant Professor, Department of Theology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran. E-mail: [m\\_sefidkhosh@sbu.ac.ir](mailto:m_sefidkhosh@sbu.ac.ir)
4. Associate Professor, Department of Educational Sciences, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran. E-mail: [eimanim@modares.ac.ir](mailto:eimanim@modares.ac.ir)

### Article Info

#### Article type:

Research Article

#### Article history:

Received 16 March 2026

Received in revised form 02  
June 2026

Accepted 12 June 2026

Published online 18 July 2026

#### Keywords:

Imagination, Education,  
Imaginative Universals,  
Eloquence, Vico

### ABSTRACT

In the dominant philosophical tradition, imagination has generally been regarded as subordinate and ancillary to reason. This article examines the concept of imagination in the philosophy of Giambattista Vico and demonstrates that, in his thought, imagination is not a secondary faculty but rather the foundational basis for the possibility of thought, knowledge, and truth. Criticizing Cartesian rationalism, Vico considers imagination a fundamental element of human nature and a necessary condition for learning, self-knowledge, and social life. The present study shows that, according to Vico's principle that "truth is made" (*verum factum*), knowledge is not the mere accumulation of abstract concepts but the product of human creative activity manifested in language, myth, metaphor, and narrative. From this perspective, poetry, history, literature, and rhetoric acquire a central role in contemporary moral and intellectual education. Vico presents imaginary forms as the primary origin of human thought and culture. In his view, metaphor, myth, and poetic language are not merely ornamental or literary devices; rather, they constitute primary cognitive mechanisms that enable the understanding of the world and self-knowledge. Analysis of the interconnection between imagination and rhetoric in Vico's thought reveals that effective education requires the integration of reason and imagination, as well as attention to the emotional, symbolic, and linguistic dimensions of human experience. The article argues that the exclusion of imagination from the educational process reduces education to the mere transmission of information, whereas the true aim of education is the transformation of character and the cultivation of sound judgment and wisdom. Ultimately, this study emphasizes the necessity of rethinking contemporary educational systems in light of Vico's imagination-centered and humanistic approach.

**Cite this article:** Karimi, A.; Sajadi, M.; Sefidkhosh, M. & Imani, M. (2026). Giambattista Vico's Conception of Imagination and Its Educational Implications. *Journal of Philosophical Investigations*, 20 (55), 747-766. <https://doi.org/10.22034/jpiut.2026.71798.4455>



© The Author(s).

Publisher: University of Tabriz.

## **Extended Abstract**

### **Introduction**

In the philosophical tradition, imagination and image have often been assigned a lower position, secondary to reason, serving solely as aids to conceptual thought or as devices in art, detached from genuine philosophical inquiry. Vico directly challenges such legacy, thereby affirming the indispensable role of the poetic and imaginative in human understanding. He regards imagination highly crucial for everyday life and sustaining reason in the world. Vico equates poetry with wisdom, treating the poetic (synonymous with myth) as the origin of knowledge. Metaphysics originates in the poetic experience of early humans, who projected divinity (e.g., Jove) onto nature. History is nothing but poetic: early humanity thought and ordered civil institutions through a "common mental language" and "sensory topics," creating poetic characters from sensory qualities. Only later did abstract reflection emerge. Vico defends the rhetorical and poetic nature of thought, replacing the Cartesian method with eloquence, where philosophy becomes "wisdom speaking." Through his discovery of imaginative universals, Vico establishes imagination as a mode of thought and action, founding Western philosophy on imagination rather than pure reason. Therefore, the article explores Vico's concept of imagination and its significance for human affairs, especially education, arguing that if imagination is integral to human nature and the root of knowledge in imaginative activities, a logical connection arises between imagination and pedagogy.

### **Methodology**

The article's method of study relies on a close interpretive reading of Vico's primary texts, particularly the *New Science*, supplemented by his earlier writings (*On the Study Methods of Our Time*, *On Humanistic Education*, and *The Autobiography of Giambattista Vico*) and also relevant secondary interpretations, including Verene, Marcus and Trabandt. Key concepts are explored through Vico's tripartite historical ages (Age of Gods, Heroes, Men), each tied to distinct languages and modes of thought, with imagination dominant in the early stages. The study traces the development of Vico's ideas from his critique of Cartesian rationalism to his mature theory in the *New Science*. It employs conceptual explication of terms such as "imaginative universals" (poetic characters reducing species to singular imaginative forms), the *verum-factum* principle ("the true is what is made"), and the correlation between metaphor, myth, and language as cognitive mechanisms. Educational implications are derived directly from Vico's pedagogical reflections, contrasting ancient humanistic methods, like that of highlighting imagination, rhetoric, poetry with modern Cartesian approaches which rests on prioritizing abstract reasoning and geometric method.

### **Discussion**

Vico's epistemology revolves about "imaginative universals," defined as the originary power of the mind from which all human thought and culture arise, representing primitive perception of reality by early humans. Imagination is strongest when reason is weakest, prevailing in the Age of Gods, where humans, lacking abstraction, deified nature through sensory logic and created poetic characters. These universals are creative: early humans imposed order on chaotic sensory experience by fabricating ideal images and myths, not through abstraction but through bodily, vigorous imagination. The *verum-factum* principle, formulated against Cartesianism, asserts that true knowledge has reference only to what humans make. Humans are incapable of attaining knowledge in geometry because they create it themselves; physics remains probable since humans do not make nature come into being. This critiques Descartes' *cogito* as yielding mere certainty rather than truth. Truth aligns with making, attaching epistemology to creative imagination. Metaphor, myth, and language interconnect in Vico's theory: metaphor functions as the primary cognitive mechanism for early humans, transforming sensory impressions into

meaningful forms via imaginative projection. Myths are "true narratives," each a condensed metaphor. Language evolves from divine signs (Age of Gods) to heroic metaphors and finally human prose. Imagination underpins civil institutions and prevents barbarism by sustaining cultural unity. Education-wise, Vico critiques the modern neglect of imagination in favor of abstract criticism and geometric method, which fragments knowledge and withhold natural development. Ancient education cultivated imagination, memory, and eloquence alongside reason. Vico advocates balance: fortify imagination and memory in youth through poetry, literature, rhetoric. Eloquence is "wisdom speaking," uniting philosophy and rhetoric for self-knowledge which is regarded as the pinnacle of humanistic *paideia* and moral education. Poetry and art foster ethical growth superior to abstract philosophy, enabling participation in meaning-making through narrative and symbol. Neglecting imagination risks "barbarism of reflection," reducing education to technical mastery over nature rather than self-knowledge and civic virtue.

## Conclusion

Vico challenges Cartesian epistemology's rationalist bias by restoring imagination to the center of cognition. Imaginative universals represent the primal creative power underlying thought, culture, and institutions. The *verum-factum* principle reframes truth as constructed, linking knowledge to human making via imagination. Truth emerges historically through metaphor, myth, and language as inseparable from creation. This demands a fundamental rethinking of education, namely that humans are simultaneously rational and imaginative beings. Modern overemphasis on abstraction marginalizes poetry, literature, history, and rhetoric. A Vichian pedagogy prioritizes self-knowledge, moral cultivation, and holistic development over instrumental mastery. Imagination is fundamental to creative, meaningful learning; eloquence integrates wisdom and expression, enabling ethical transformation. Reviving imagination's role prevents reductionist education and secures against intellectual barbarism, affirming the necessity of poetic wisdom for authentic human flourishing.



## تخیل از منظر جامباتیستا ویکو و دلالت‌های تربیتی آن

اشکان کریمی<sup>۱</sup> | سید مهدی سجادی<sup>۲</sup> | میثم سفیدخوش<sup>۳</sup> | محسن ایمانی<sup>۴</sup>

۱. دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران. رایانامه: [ashkan.karimi@modares.ac.ir](mailto:ashkan.karimi@modares.ac.ir)

۲. نویسنده مسئول، استاد گروه علوم تربیتی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران. رایانامه: [sajadism@modares.ac.ir](mailto:sajadism@modares.ac.ir)

۳. استادیار گروه حکمت و کلام، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران. رایانامه: [m\\_sefidkhosh@sbu.ac.ir](mailto:m_sefidkhosh@sbu.ac.ir)

۴. دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران. رایانامه: [eimanim@modares.ac.ir](mailto:eimanim@modares.ac.ir)

| اطلاعات مقاله                                                                                                                                                                                                                                                                | چکیده                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>نوع مقاله:</b> مقاله پژوهشی</p> <p><b>تاریخ دریافت:</b> ۱۴۰۴/۱۲/۲۵</p> <p><b>تاریخ بازنگری:</b> ۱۴۰۵/۰۳/۱۲</p> <p><b>تاریخ پذیرش:</b> ۱۴۰۵/۰۳/۲۲</p> <p><b>تاریخ انتشار:</b> ۱۴۰۵/۰۴/۲۷</p> <p><b>کلیدواژه‌ها:</b><br/>تخیل، تعلیم و تربیت، صور خیالی، فصاحت، ویکو</p> | <p>در سنت غالب فلسفی، تخیل عموماً به مثابه قوه‌ای فرعی و تابع خرد مفروض شده است. این مقاله به بررسی مفهوم تخیل در فلسفه جامباتیستا ویکو می‌پردازد و نشان می‌دهد که تخیل در اندیشه او نه قوه‌ای تبعی، بلکه بنیان امکان اندیشه، معرفت و حقیقت است. ویکو با نقد عقل‌محوری دکارتی، تخیل را عنصری بنیادی در طبیعت بشر و شرط امکان یادگیری، خودشناسی و حیات اجتماعی می‌داند. مقاله حاضر نشان می‌دهد که بر اساس اصل «حقیقت ساخته می‌شود»، دانش نه حاصل انباشت مفاهیم انتزاعی، بلکه محصول کنش خلاقه انسان در زبان، اسطوره، استعاره و روایت است. از این منظر، شعر، تاریخ، ادبیات و فصاحت جایگاهی محوری در تربیت اخلاقی و فکری معاصر می‌یابند. ویکو صور خیالی را خاستگاه اولیه تفکر و فرهنگ بشری معرفی می‌کند. از منظر وی استعاره، اسطوره و زبان شاعرانه نه ابزارهای تزئینی و ادبی صرف، بلکه مکانیسم‌های شناختی اولیه‌اند که امکان فهم جهان و معرفت نفس را فراهم می‌آورند. تحلیل پیوند تخیل و فصاحت در اندیشه ویکو آشکار می‌سازد که آموزش مؤثر مستلزم ترکیب خرد و تخیل و توجه به ابعاد عاطفی، نمادین و زبانی تجربه انسانی است. مقاله استدلال می‌کند که حذف تخیل از فرآیند آموزشی به فروکاستن آموزش به انتقال اطلاعات می‌انجامد، در حالی که هدف تربیت، دگرگونی شخصیت و پرورش توان قضاوت و حکمت است. در نهایت، این پژوهش بر ضرورت بازاندیشی در نظام‌های آموزشی با الهام از رویکرد تخیل‌محور و انسان‌گرایانه ویکو تأکید می‌کند.</p> |

**استناد:** کریمی، اشکان؛ سجادی، سیدمهدی؛ سفیدخوش، میثم و ایمانی، محسن. (۱۴۰۵). تخیل از منظر جامباتیستا ویکو و دلالت‌های تربیتی آن، پژوهش‌های فلسفی،

۲۰ (۵۵)، ۷۶۶-۷۴۷. <https://doi.org/10.22034/jpiut.2026.71798.4455>



ناشر: دانشگاه تبریز. © نویسندگان.

## مقدمه

در سنت فلسفی، تصویر و تخیل غالباً به منزله کُنیز اندیشه و مفهوم تلقی شده‌اند. در نظریه شناخت، تخیل بین ادراک و اندیشه جای می‌گیرد. همچنین به حواس صورت می‌بخشد و در قلمرو هنر، از دغدغه‌های ظریف معرفت‌شناختی منفک می‌شود و تصویر، جدای از مفهوم، به حوزه آزادی خود گام می‌نهد. با این حال، چه در نظریه معرفت و چه در نظریه هنر، تخیل پیوسته موضوعی برای فلسفه بوده است، نه جزئی از اندیشه فلسفی. در بهترین حالت، تصویر و استعاره ترفندهایی جهت نمایش معانی فلسفی به حساب می‌آیند که در بنیان، مفهومی قلمداد می‌شوند. در نتیجه، تصویر همچنان خارج از اندیشه فلسفی می‌ماند و تنها زمانی مورد بهره‌برداری قرار می‌گیرد که استدلال مفهومی به سمت نگرشی کل‌نگر گام بردارد. به تعبیر گاست

برخی باورها بنیادین، اساسی و ریشه‌ای است و بعضی باورهای دیگر از این‌ها سرچشمه می‌گیرند، به‌وسیله آن‌ها حمایت می‌شوند و در واقع فرعی محسوب می‌گردند (گاست، ۱۹۶۱، ۱۶۸).

نزاع کهنه افلاطونی با شاعران که مبتنی بر جدایی تصویر و مفهوم است به جامباتیستا ویکو نیز رسیده بود. محل نزاع، فهم متفاوت از ارزش و جایگاه شعر و فلسفه است. ویکو بزرگترین دفتر کتاب خود، علم جدید را «حکمت شاعرانه» نام می‌نهد. این عنوان خود پاسخی درخور به نزاع کهنه مذکور است. ویکو می‌داند که سنت کهن ایده عقلانی یا صورت عقلانی و سنت مدرن دکارتی حقیقت همواره تحت تأثیر اعتبار آنچه کنار گذاشته شده، قرار دارد - قدرت تصویر (ورین، ۱۹۹۵، ۲۰۲). تصویر برای حیات روزمره و تثبیت خرد در جهان ضروری است.

از جمله معضلات همیشگی فلسفه سروکار داشتن با شاعران بوده است. ویکو چاره را در هم‌ارزی شعر و حکمت می‌داند. حکمت، نزد ویکو، وجه باطنی امر شاعرانه تلقی می‌گردد. در تلقی ویکو، امر شاعرانه مترادف با اسطوره بوده و آن را سرآغاز معرفت می‌داند. متافیزیک یا علم «هستی» فلاسفه خاستگاهش در توش شاعران است تا هستی را همچون خداوند، در تجربه نخستین ژوپیتتر عرضه کند (ورین، ۱۹۹۵، ۲۰۳). به تعبیر ویکو هر ملت غیریهودی ژوپیتتر خود را داشت (ویکو، ۱۹۴۸، ۶۵). امر شاعرانه یا اسطوره پیوندی ژرف با خاستگاه دارد.

ویکو تاریخ را نیز شاعرانه می‌بیند. تاریخی که بشر ابتدائاً مطابق با قدرت تصویر یا شخصیت‌های اسطوره‌ای خود، مبتنی بر «زبان ذهنی مشترک» و «مقولات حسی» اندیشیده و نهادهای مدنی خود را نظم بخشیده است. «در سرشت امور انسانی باید زبان ذهنی مشترکی وجود داشته باشد که متعلق به همه ملت‌ها باشد؛ زبانی که ذات و حقیقت آنچه در زندگی اجتماعی انسان ممکن و شدنی است را به یکسان دریافته، و آن را با همان تغییرات متنوعی که همان چیزها ممکن است جنبه‌های مختلفی داشته باشند، ابراز دارد. گواه این امر را می‌توان در ضرب‌المثل‌ها یا پندهای حکمت‌آمیز یافت که در آن‌ها معانی یکسان، در اساس، به شمار ملت‌های باستانی و مدرن تقریرات گوناگونی یافته‌اند» (ویکو، ۱۹۴۸، ۶۰). او معتقد است: «نخستین بنیان‌گذاران بشریت خود را به «مقولات حسی» معطوف ساختند که به واسطه آن، ویژگی‌ها، کیفیات یا روابط افراد و گونه‌ها را که به اصطلاح عینی بودند، گرد آورده و از آن‌ها صور شاعرانه خود را خلق کردند» (ویکو، ۱۹۴۸، ۱۴۹).

بشر تنها در مراحل آتی سیر تطور خود قادر به شکل‌بخشی به اندیشه‌ها و نهادهای مدنی بر حسب توان تأملی و فهم انتزاعی گردید. ویکو بر خلاف اسلاف خود از اصول فلسفی امر شاعرانه و ماهیت خطابی اندیشه دفاع می‌کند که در مطابقت با نحوه

<sup>1</sup> poetic wisdom

بیان فلسفی آراء و عقایدش قرار دارد. فلسفه در باور ویکو «به سخن درآمدن حکمت است» (ویکو، ۱۹۷۵: ۱۹۹). ویکو فلسفه را مترادف با فصاحت مفروض داشته است. در واقع، او «روش» دکارتی را با دریافت خود از «فصاحت» جایگزین می‌سازد. فلسفه ویکو آغاز جدیدی را پیش می‌کشد و تفسیر بدیع او از هومر در کانون نظریه حکمت شاعرانه‌اش، به فهمی نو از نسبت تصویر و ایده عقلانی ختم می‌گردد که از خلال آن به فهم نوینی از تصویر و ایده عقلانی دست پیدا می‌کنیم... از طریق کشف خود از صور خیالی، از تخیل به مثابه شیوه‌ای از اندیشه و عمل، ویکو خاستگاهی نو برای تفکر فلسفی می‌یابد (ورین، ۱۹۸۱: ۳۵). بنیان اصالت اندیشه ویکو در تصور از تخیل نهفته است؛ تصور و دریافتی که با اتکا به آن فلسفه غرب بر تخیل و نه خرد مبتنا می‌یابد.

درخصوص ویکو و اندیشه‌اش آثار پژوهشی چندانی صورت نگرفته است. با این وجود، می‌توان به پژوهش‌های انجام شده رجوع نمود. مقاله «روش‌شناسی تاریخی ویکو» (زائری و راغب، ۱۳۹۳) به ارزیابی آراء ویکو پیرامون ماهیت تاریخ می‌پردازد و مدعی است که فیلسوف ایتالیایی به دنبال تأسیس الهیات منطقی مدنی مشیت الهی بوده است. در مقاله دیگر «وجه استعاری فهم در هرمنوتیک ضد دکارتی ویکو» (فریدزاده، ۱۳۹۴) ضمن ارزیابی جایگاه استعاره و زبان در اندیشه ویکو، فهم بشری را مبتنی بر حس مشترک و خرد جمعی دانسته و همچنین بر نقش استعاره در ادراک حقیقت تصریح می‌کند. پژوهش ثالث «بررسی و تحلیل شیوه‌های تفکر در فلسفه ویکو و نقدهای وی بر دکارت از این منظر» (زمانی‌ها، ۱۳۹۴) به نقش قوه خیال و مفهوم ویکویی حکمت شاعرانه در تقابل با عقل‌گرایی تحلیلی دکارت پرداخته و خیال را عنصری بنیادی در تکوین مفهوم تاریخ برآورد کرده است. افزون بر موارد فوق‌الذکر، دو مقاله «متدولوژی ویکو در فلسفه تاریخ» (حیدری و فلامرزی، ۱۳۹۶) و «انتقادات ویکو به تفکر دکارتی به منزله یکی از مهم‌ترین سرآغازگاه‌های ظهور تفکر تاریخی» (دربانیان و عبدالکریمی، ۱۴۰۱) بر نقش ویکو در بنیان‌گذاری فلسفه تاریخ، نقد روش دکارتی و تأکید بر تاریخی بودن فهم و معرفت اذعان داشته‌اند. با این وجود، پژوهش‌های مذکور به هیچ‌یک از امکانات پداگوژیک اندیشه ویکو نظر نداشته و عمدتاً بر ابعاد معرفت‌شناختی، تاریخی و هرمنوتیکی فلسفه وی معطوف بوده‌اند و همچنین به تحلیل نظام‌مند ماهیت و کارکرد تخیل و وجوه تربیتی آن نپرداخته‌اند.

این مقاله می‌کوشد ضمن تبیین مفهوم تخیل در نظرگاه ویکو به اهمیت آن در امور بشری و خاصه تعلیم و تربیت بپردازد. برای نخستین بار است که دلالت تربیتی تخیل نزد ویکو در ارتباط با فصاحت در کنار یکدیگر در چارچوب فلسفه تعلیم و تربیت مورد بحث قرار می‌گیرد. تلاش نوشتار حاضر آن است که ویکو را در بستر نظرورژانه تعلیم و تربیت قرار داده و امکانات نظری وی در این زمینه مورد شناخت و ارزیابی قرار گیرد. استعاره، زبان و اسطوره ذیل مفهوم تخیل با دلالت تربیتی فصاحت در چارچوب فلسفی تعلیم و تربیت سهمی نو در این حیطه مطالعاتی محسوب می‌گردد. تربیت اخلاقی، فصاحت، خودشناسی با ارجاع به اسطوره، شعر، ادبیات، تاریخ و هنر از جمله مضامین تربیتی اندیشه تخیل-محور ویکو هستند. با نظرداشت آراء ویکو می‌توان جایگاه تخیل را در تعلیم و تربیت خلاقانه و امروزی تقویت نمود.

## ۱. صور خیالی<sup>۱</sup>

علم جدید ویکو مبنایی برای فهم طرح انسان‌باورانه خودشناسی فراهم می‌آورد. شکلی از کنش‌ورزی که طی آن آدمی به معرفت عینی از خویش و ماهیتش، به واسطه ادراک ماهیت جهان دست می‌یابد. این امر مستلزم شناخت منطق شیء و جهان خارج نیست، بلکه نیازمند منطق تخیل، منطق تصویر، آفرینش و دخل و تصرف در تصاویر است. ویکو کلید فهم علم جدید خود را مفهوم صور خیالی می‌داند و مراد وی از این مفهوم، در تلقی‌اش از تخیل آشکار می‌شود. «این مفهوم برای ویکو به قدرتی آغازین در

<sup>1</sup> Imaginative Universals

ذهن و روح انسان اشاره دارد که تمام افکار و فرهنگ انسانی از آن برمی‌خیزد» (ورین، ۱۹۹۵، ۲۰۴). شافر در تعریف صور خیالی می‌نویسد «ادراک بدوی واقعیت توسط انسان‌های نخستین» (شافر، ۱۹۹۷، ۴۲).

ویکو قوه تخیل را در نسبت با سه عصر مشهور تاریخی پیوند می‌دهد: عصر خدایان، عصر قهرمانان و عصر بشر. هر یک از این اعصار زبان ویژه خود را داراست. ویکو معتقد است که تخیل به همان نسبت که قدرت استدلال ضعیف باشد، قوی‌تر است (ویکو، ۱۹۴۸، ۶۳). در حقیقت، ویکو می‌گوید تخیل من حیث دوره‌های تاریخی بشریت شدت و ضعف داشته و در عصر نخست، در اوج تسلط و نیرومندی بوده است. انسان‌های نخستین یا به تعبیر ویکو «وحوش» عاری از قوه خرد بودند و جملگی دریافت‌شان از جهان بر اساس حواس بوده و تا جایی که طبیعت انسان با طبیعت حیوانات مطابقت دارد، باید به حواس به عنوان تنها وسیله شناخت چیزها تکیه کند (ویکو، ۱۹۴۸، ۱۰۴). آنگاه که خرد بسیار ناتوان و قادر به نظم بخشیدن به ادراکات خود نیست، حساسیت تاخته و خرد را در معرض محاسبه نادرست قرار می‌دهد، چرا که او جاندار، زنده و خواهان همان واقعیتی است که به تصور درمی‌آید. مطابق با این پندار جامع است که ذهن پاگانی متافیزیک خود را بنا می‌کند که در آن رابطه علت و معلول یک عمل بی‌واسطه و واقعی، و ماده در ذات خود دارای اصل وجود و تعیین است.

انسان بدوی جهان را از رهگذر تخیل پویا و سرگردان خود الهی می‌فهمید. در واقع، پیوند وثیقی میان تخیل و امر الهی وجود دارد. انسان‌های نخستین از منطقی مبتنی بر روابط شباهت‌های محسوس پیروی می‌کردند. آن‌ها چیزها را بر پایه تشخیص تخیل از شباهت‌ها و تفاوت‌ها شناسایی می‌کردند و باورهای حسی خود را با ادراک‌شان درمی‌آمیختند. تصور الوهیت در ذهن انسان بدوی از منطقی حسی و تخیلی پدید آمد. نخستین بنیانگذاران بشریت خود را به مقولات حسی معطوف ساختند که به وسیله آن، ویژگی‌ها یا کیفیات یا روابط افراد و گونه‌ها را که به اصطلاح عینی بودند، گرد هم آوردند و از این طریق، کیفیات شاعرانه خود را خلق کردند (ویکو، ۱۹۴۸، ۱۴۹). جوهر الهی نیز چنین است: تمام طبیعت برگرفته از جوهر الهی است؛ چرا که زنده است، ژوپتر همه جا هست، زیرا طبیعت آشکارا در همه‌جا زنده است. در «وحوش» ویکویی، شکلی از ذهنیت بنیادی وجود دارد که تا امروز تداوم یافته است. ذهن مدرن از توان انتزاع برخوردار است، توانی که ذهن «وحوش» فاقد آن بود. انتزاع، توانایی است که بشریت به قیمت خطاهای بی‌شمار و مداوم خود به دست آورده است. انسان نخستین قوه‌ای قادر به انتزاع نداشت، بلکه دارای تخیل نیرومندی بود. هنگامی که ویکو به شاعران متاله می‌پردازد، از تخیلی نیرومند سخن می‌گوید. منظور وی تخیلی نیست که به دلیل قدرت ویژه‌اش بتواند خود را بر خرد تحمیل کند. تخیل، واقعیتی را که توسط اسطوره‌ها به تصویر کشیده شده، برای ذهن بازنمایی می‌نماید. ویکو تفسیر تمثیلی شعر الهیاتی را مردود می‌شمارد: به این نخوت ملت‌ها، می‌توان نخوت دانش‌وران را نیز افزود که معتقدند هر آنچه می‌دانند، به قدمت [تاریخ] عالم است (ویکو، ۱۹۴۸، ۵۵). تفاسیر تمثیلی از این دست، مستلزم توانایی انتقال معنایی غیر تحت‌اللفظی از طریق معنای تحت‌اللفظی است که هنوز در عصر شاعران متاله بسط نیافته است. به این ترتیب، تفسیر تمثیلی از شعر کهن بر این فرض نادرست استوار است که نثر حالت نخستین زبان است. ویکو بر خلاف، استدلال می‌کند

از همه این‌ها به نظر می‌رسد ثابت شده است که به ضرورت طبع بشر، سبک شاعرانه پیش از سبک منثور پدید آمده است؛ همانطور که بنا بر همان ضرورت، افسانه‌ها یا صور خیالی پیش از صور عقلانی یا فلسفی از خلال گفتار منثور شکل گرفته‌اند (ویکو، ۱۹۴۸، ۱۳۸).

این خطا تحول زبان را بر برتری معنای فلسفی و تزیینی و لفاظی بودن معنای شاعرانه بنا می‌کند. بر خلاف، استعاره ویکو از کشف حقیقت در شعر باستانی نه حجاب شاعرانه، بلکه درخت شاعرانه معرفت است. در دیدگاه ویکو تخیل قوه مولد خام و کاملاً حسی است. ریشه همه هنرها و علوم در تخیل، و بنابراین کاملاً شاعرانه است (مارکوس، ۲۰۰۱، ۵۶). در عصر خدایان، انسان‌های نخستین به «زبانی الهی» سخن می‌گفتند که زبان نشانه بود. در عصر قهرمانان، به «زبان شاعرانه» یا استعاره سخن می‌گفتند. «مردمان غیریهود اولیه، بنا به ضرورت اثبات شده، شاعرانی بودند که با شخصیت‌های شاعرانه سخن می‌گفتند... شخصیت‌های شاعرانه... انواع تخیلی بخصوصی بودند (تصاویری عمدتاً از موجودات زنده، از خدایان یا قهرمانان، مخلوق تخیل‌شان) که تمام گونه‌ها یا کلیه جزئیات مربوط به هر جنس را به آن‌ها تقلیل می‌دادند» (ویکو، ۱۹۴۸، ۱۹). نتیجتاً، به روایت ویکو، دو مرحله نخست تحول ذهن بشر بر پایه تصاویر تخیلی بیانگر تجربه شکل گرفته‌اند.

تخیل انسان شاعرانه ویکو اساساً قوه‌ای خلاقه است که تصاویر مشخص یا «شخصیت‌های شاعرانه‌ای» از سیلان احساسات نامتمایز و بی‌معنا را خلق می‌کند. فرآیند خلق شخصیت‌های شاعرانه، ناشی از جریان نامتمایز برخورد با نیروهای طبیعت، فرآیندی برای تحمیل نظم به تجربه یا خلق معنا از آن بود. معانی از طریق هیچ فرآیند انتزاعی از داده‌های تجربه کشف نشدند. معانی توسط تخیل نیرومند و «کاملاً جسمانی» انسان‌های نخستین خلق شدند. «انسان‌های نخستین از ملت‌های غیریهود... چیزها را مطابق با تصور خود به وجود آوردند» (ویکو، ۱۹۴۸، ۱۰۵). به تعبیر ورین از منظر ویکو، انسان‌های نخستین، نظم را در تجربه به وجود آوردند، نه با انتزاع یک ویژگی مشترک بین مجموعه‌ای از موجودیت‌های خاص، بلکه با خلق یک تصویر ایده‌آل. این تصویر شکل یک افسانه را به خود گرفت (ورین، ۱۹۸۱، ۷۳-۷۴). بنابراین، صور خیالی ذاتاً نظریه تصویر به مثابه شیوه‌ای از تفکر است.

## ۲. اصل «حقیقی ساخته می‌شود»<sup>۱</sup>

ویکو اصل «حقیقت ساخته می‌شود» را در کتاب در باب کهن‌ترین حکمت ایتالیایی‌ها مطرح کرد. زمینه اصل بنیادی ویکو دورانی دکارتی است که در آن می‌زیست. در واقع، نخستین مرحله نظریه شناخت ویکو، به شکل انتقاد مستقیم و در تضاد با دکارت‌گرایی است که بیش از نیم قرن اندیشه اروپایی را هدایت کرده بود و قرار بود تفوق خود را بر ذهن‌ها و روح‌ها تا صد سال دیگر حفظ کند (کروچه، ۱۹۱۳، ۱). محرک اصلی نوآوری ویکو، گرایش ضدتاریخی دکارت بود و در پس‌زمینه نقد دکارتی است که باید اندیشه وی درک و ارزیابی شود. البته همانطور که فیش در مقدمه خودزندگی‌نامه ویکو اشاره می‌کند فیلسوف ناپلی تا چهل سالگی بزرگترین دکارتی ایتالیا بود (ویکو، ۱۹۷۵، ۳۶). پدیداری کتاب در باب روش‌های مطالعه زمان ما نارضایتی ویکو از نظریه دکارت را اعلام داشت. اگرچه در اثر مذکور اصول بنیادی مکتب دکارتی مورد حمله قرار نگرفت، لکن علیه تمامی گرایش‌هایش حیث واکنشی از خود بروز داد (آدامز، ۱۹۳۵، ۸۸-۸۹).

کتاب در باب روش‌های مطالعه زمان ما رساله‌ای پداگوژیکی است که در آن ویکو کاربرد نادرست روش هندسی در علوم طبیعی را نقد می‌کند و آن را ظاهری گمراه‌کننده از اثبات واقعیت می‌داند. اصول فیزیک که به عنوان حقایقی بر اساس روش هندسی مطرح می‌شوند، در واقع حقیقت نیستند، بلکه ظاهری از شباهت دارند. روشی که با آن به این اصول رسیده‌اند، روش هندسه است، اما حقایق فیزیکی که از این طریق استخراج می‌گردند، به اندازه اصول هندسی قابل اعتماد نیستند (ویکو، ۱۹۹۰، ۲۳).

ویکو استدلال می‌کرد که هندسه قابل اثبات است، زیرا انسان آن را به وجود آورده است.

<sup>1</sup> Verum Factum

ما می‌توانیم گزاره‌های هندسی را اثبات کنیم، زیرا آن‌ها را خلق می‌کنیم؛ اگر برای ما ممکن بود که گزاره‌های فیزیک را اثبات کنیم، می‌توانستیم آن‌ها را از عدم خلق کنیم (ویکو، ۱۹۹۰، ۲۳).

ویکو هم‌ترازی گزاره‌های هندسی و فیزیکی را مغالطه‌آمیز می‌دانست و استدلال می‌کرد که انسان تنها چیزی را به‌راستی می‌شناسد که بتواند بسازد و اثبات کند. بنابراین، نخستین صورت‌بندی اصل «حقیقی ساخته می‌شود» در کتاب در باب روش‌های مطالعه زمان ما پدیدار شد. این رساله، بی‌آنکه مستقیماً به دکارت حمله کند، معیار تازه‌ای برای شناخت عرضه کرد که با تلقی دکارتی‌ها تفاوتی بنیادین داشت. البته دیری نپایید که حمله مستقیم با انتشار کتاب در باب کهن‌ترین حکمت ایتالیایی‌ها آغاز گشت. این اثر رساله‌ای متافیزیکی بود که در آن ویکو حمله‌ای شدید به موضع دکارتی نمود.

دکارت، در نظرگاه ویکو، از تمایز نهادن میان آنچه که حقیقی<sup>۱</sup> و آنچه که قطعی<sup>۲</sup> است، ناکام مانده و نتیجتاً قادر نیست تا دو نوع معرفتی را که ویکو بدان نظر دارد— معرفت علمی و آگاهی— تمیز دهد. معرفت علمی که هدف آن امر واقعی است، مستلزم شناخت علل است. چنین معرفتی نیازمند آن است که ذهن فرمی داشته باشد که از آن خود را بسازد. در من/اندیشنده، متفکر خود را به مثابه یک یقین کشف می‌کند؛ او با خود به عنوان یقینی مواجه می‌شود که بدون شک از آن آگاه است (ورین، ۱۹۸۱، ۴۳).

آگاهی از نشانه هستی، معرفتی نسبت به حقیقت نیست. معیار امر حقیقی به هیچ لحظه مبتکرانه‌ای نیاز ندارد. من اندیشنده آن امر بیرونی است که فطری غایی پنداشته می‌شود. «نه براهین وجود من/اندیشنده و نه براهین وجود خداوند، هیچ کدام برای حقیقت معیاری ارائه نمی‌دهند» (ورین، ۱۹۸۱، ۴۴). پس معرفت علمی به امر حقیقی، و آگاهی به حیطه امر قطعی تعلق دارد. حوزه امر قطعی آگاهی است. «اما همانطور که حقیقت با عقل اثبات می‌شود، یقین نیز بر اساس مرجعیت [اثبات] می‌شود» (مک‌نامارا، ۲۰۱۶، ۱۶۰). برای مثال، تاریخ در قلمرو امر قطعی قرار می‌گیرد، چرا که روایتش بر شهادت یا مرجعیت استوار است. تأثیر امر قطعی آن است که ذهن را نسبت به تردید رهایی بخشد. قلمرو واقعی، معرفتی است در خصوص علت. واقعی محصول معرفت علمی و قطعیت، تأثیر آگاهی است. نتیجتاً، در بهترین حالت، یقینی روان‌شناختی خواهد بود. ویکو با تمایز میان معرفت علمی و آگاهی، به دکارت انتقاد کرد و استدلال نمود که من اندیشنده نه بنیانی یقینی برای دانش، و نه پاسخی به شکاکیت است؛ زیرا اندیشیدن نه علت هستی، بلکه صرفاً نشانه‌ای از آن است.

می‌توان گفت، به واسطه کوگیتو یا من اندیشنده است که آدمی از هستی‌اش آگاه می‌شود، اما منجر به معرفت نسبت به آن هستی نمی‌شود. من اندیشنده مبنایی فراهم می‌آورد، نه از معرفت علمی بلکه آگاهی. از آنجا که من اندیشنده به حوزه آگاهی مرتبط است، هر چیزی که از آن استنباط گردد، باید در قلمرو آگاهی باقی بماند. در نتیجه، ادراک‌های واضح و متمایز نمی‌توانند، به عنوان معیار شناخت پذیرفته شوند، زیرا آن‌ها تنها دلالت بر آگاهی روان‌شناختی دارند. مازلیش می‌نویسد

فیلسوف ناپلی، با عباراتی که بعدها توسط دیوید هیوم تکرار شد، خاطرنشان ساخت که درک روشن از یک ایده تنها با اعتقاد راسخ برابر است. وضوحی که ما با آن چیزی را درک یا تصور می‌کنیم، آزمونی برای حقیقت آن نیست، بلکه صرفاً نشان‌دهنده شور و اشتیاقی است که ما با آن به آن باور داریم (مازلیش، ۱۹۶۶، ۲۰).

<sup>1</sup> verum

<sup>2</sup> certum

از منظر ویکو معرفت نسبت به چیزی به واسطه علل آن بر این مهم دلالت دارد که آدمی ترکیب یا عناصر سازنده آن را می‌فهمد. هنگامی که آدمی چیزی را می‌داند، عناصرش را گرد هم می‌آورد و آن چیز را شکل می‌دهد. ویکو می‌نویسد «لکن دانستن، ترکیب عناصر چیزها است» (به نقل از دِ آنّا، ۲۰۱۶، ۲). ویکو بر این باور بود که قرار دادن عناصر چیزی کنار یکدیگر همچون ساختن آن است. هدف فرآیند شناخت، حقیقت بود و هنگامی که شناسنده به فعالیت معرفت‌شناختی می‌پرداخت، چه کاری جز اثبات یا ساخت حقیقت انجام می‌داد. نتیجتاً، در تحلیل ویکو، واقعی ساخته می‌شد؛ «واقعی» مترادف بود با «آنچه ساخته می‌شود». مبنای اصلی ضدیت ویکو با فلسفه دکارت و عقلانیت دکارتی منتج از بخشی از ذهن است که دکارت نادیده می‌انگارد. ویکو در باب *روش‌های مطالعه زمان ما* می‌گوید که دستاوردهای بزرگی چون دستگاه ارشمیدس و گنبد کلیسای سانتا ماریا دل فیوره که توسط فیلیپو برونولشی طراحی شده، با اتکا به روش هندسی نبوده که پدید آمده، بلکه قوه ابداع علت وجودی پدید آمدن چنین نمونه‌هایی از نبوغ آدمی است (ویکو، ۱۹۹۰، ۲۹). در *سخنرانی‌های افتتاحیه*، ویکو دریافتی متفاوت از تجربه بشری را در نسبت با دکارت نشان می‌دهد. «بر خلاف دکارت، ویکو هیچگاه منکر خاستگاه‌های بلاغی و تخیلی ذهنیت [بشر] نمی‌شود» (ورین، ۱۹۸۱، ۴۹). ویکو بر خلاف دکارت نظر به خاستگاه‌ها دارد و نقادی وی از دکارت از این جا نشأت می‌گیرد.

در علم جدید، اصل حقیقی ساخته می‌شود، در مفهوم تخیل گنجانده شده است. در دیدگاه ویکو، تخیل قوه‌ای از ذهن نیست که به عنوان ضمیمه‌ای برای شناخت عمل کند؛ بلکه قوه‌ای ازلی در ذهن است که خود شناخت را ممکن می‌سازد (ورین، ۱۹۹۵، ۲۰۴).

تفکر شناختی نیازمند فرهنگ و یک نظم معنوی کلی از جهان است که در آن عمل کرده و هم‌چنین به جهت این که نتیجه آن فعالیت معنادار باشد. فرهنگ و نظم کلی جهانی که کنش‌های شناختی در آن به وقوع می‌پیوندند، محصول تخیل هستند. تخیل، اصطلاح ویکو برای چیزی است که جهان انسانی یا جهان امور مدنی، هم برای خاستگاه و هم برای وجود مداوم خود به آن وابسته است (ورین، ۱۹۹۵، ۲۰۵). در واقع، ویکو در حال بر هم زدن بساط اتکا بر عقل و روش دکارتی است.

### ۳. پیوند استعاره، زبان و اسطوره در نظریه تخیل ویکو

مطابق با اصل «حقیقی ساخته می‌شود» که معرفت و دانش را در ظرف امکانات بشری به منظور ساختن و پدید آوردن قرار می‌دهد، ویکو معرفت‌شناسی خود را به بنیان انسان‌شناختی فراخ‌تری بسط می‌دهد: نخستین کنش‌های بشر در فهم، کنش‌های آفرینش تخیلی بودند. در این چارچوب، استعاره نه به مثابه یک ابزار سبک‌شناختی، بلکه در مقام مکانیسم شناختی اولیه فهم می‌شود که انسان‌های ابتدایی توسط آن تأثرات حسی را به صور معنادار تبدیل می‌کردند. چنانکه از علم جدید استنتاج می‌شود، نخستین انسان‌ها، نخستین استعاره‌ها را به عنوان ضرورتی برای قوای عقلانی محدود خود خلق نمودند. در واقع، استعاره روشی شهودی و همدلانه برای ارتباط با واقعیت است. وسیله‌ای نمادین برای ارتباط که بنیادی‌تر از اشکال مرسوم زبان دلالت‌گر است. ویکو در علم جدید، استعاره را چنین مفهوم‌سازی نموده است: وسیله خودانگیخته بیان انسان‌های بدوی و نه همچون یک استراتژی کلامی هوشمندانه نویسندگان و خطیبان ماهر که توانایی دستکاری و شکل‌بخشی بیان را مطابق با اصول بلاغت دارند. بنابراین، استعاره به عنوان شیوه بنیادی ساخت جهان به واسطه تخیل محسوب می‌گردد. تخیل برای ویکو، بنیان امور مدنی نیز است؛ به بیان دیگر، آن تصویر خلق‌کننده است. تخیل قوه‌ای است که از خلال آن تمام مفاهیم متعالی ضروری برای اندیشه

و رسم‌ورسوم نضج می‌گیرد. فرم طبیعی تخیل که بر اساس آن «واقعیات» پدید می‌آیند، داستان یا افسانه است و ویکو می‌نویسد هر افسانه‌ای «روایتی راستین است و به طور خلاصه یک استعاره است» (ویکو، ۱۹۴۸، ۱۱۶-۱۱۵).

باید در نظر داشت که تأمل در باب استعاره از منظر ویکو که یکی از کلیدهای وی در بحث از مفهوم تخیل است با پیچیدگی‌های مفهومی چندوجهی روبه‌روست. به تعبیری «هرگونه بحثی پیرامون استعاره در چارچوبی ویکویی ضرورتاً پیچیده است و با اسطوره، شعر، تخیل، هوش، اندیشه ازل و زبان گره خورده است». ویکو استعاره را برای نخستین بار در باب *روش‌های مطالعه زمان* ما تعریف می‌کند. او روش هندسی دکارت را رد می‌کند زیرا سوگیری قیاسی آن، قوای خلاقه هوش را کرخت می‌سازد. از آنجا که عقل قوه‌ای است که «شامل ادراک شباهت‌های ایده‌آل در چیزهای بسیار دور و متفاوت است»، منبع هر «شکل ادبی نافذ و آراسته» و بنابراین همچنین منبع استعاره است که بیش از هر چیز دیگری، درخشندگی برجسته و زینت‌بخش هر سخن آراسته‌ای است» (دِ آلفونسو، ۱۹۹۵، ۵۳-۵۲).

قوة تخیل ریشه در حس مشترک دارد که روش هندسی دکارت با تقلیل معرفت به زنجیره‌ای از صرف استدلال، آن را به حاشیه می‌راند. بنابراین، رد سوگیری قیاسی دکارت در باب *روش‌های مطالعه زمان* ما نه تنها نقدی آموزشی، بلکه دفاع از پویایی تخیل است. استعاره در این منظومه، کلیدی برای فهم تاریخی و انسان‌شناختی است، زیرا زبان اولیه بشر زبانی شاعرانه و استعاری بوده که از طریق اسطوره و شعر معنا می‌آفریده است.

چنین نگاهی به استعاره برخاسته از سنت خطابی است. ویکو نیز استعاره را دارای وجه تعلقی می‌داند؛ تعلق به حیطه کلام نافذ. نتیجتاً، قوه‌ای ساخت‌مند و خلاقه است که بیش از جست‌وجوی مشابهاً، امور و ایده‌های جدید را جسته و با نشان دادن آنان در کنار یکدیگر پدیدآورنده دانش محسوب می‌شود.

در بنیان اندیشه و فرهنگ بشر استعاره قرار دارد و در بنیان استعاره، به تعبیر ویکو، *صور خیالی*. پیش از هر چیز، مفهوم *صور خیالی* ویکو، تصویری از استعاره است (ورین، ۱۹۹۵، ۲۰۵).

استعاره نزد قدما جایگاه ویژه‌ای داشته است. ارسطو در *بوطیقا* می‌گوید:

بهترین امر تسلط بر استعاره است. استعاره چیزی است که نمی‌توان آن را از دیگران فراگرفت؛ و همچنین نشانه‌ای از نبوغ فرد است، از جایی که استعاره‌ای خوب دلالت‌گر ادراک شهودی همانندی در چیزهایی است که با یکدیگر نامتجانس‌اند (ارسطو، ۱۳۳۷، ۱۵۹).

برداشت ویکو از *صور خیالی* مفهوم کهن از استعاره را به عنوان معنای انتقال یافته به چالش می‌کشد؛ به این معنا که در آرایه استعاره، آنچه که در یک موقعیت تحت‌اللفظی است، در موقعیتی دیگر چنین نیست. ارسطو می‌گوید «استعاره عبارت است از انتقال نامی به چیزی که متعلق بدان نیست» (ارسطو، ۱۳۳۷، ۱۴۴). نبوغ در انتقال معنا، یافتن مشابهت در امور نامتجانس، یا به تعبیری، انتقال معنا که در سنت خطابی رنسانس ریشه دارد و ویکو عمیقاً وامدار آن است، خاستگاه خود را در قوه ابداع می‌یابد. پس استعاره و خطابه نسبت وثیقی با یکدیگر دارند. ویکو برای خلق استعاره شأن بخصوصی قائل است. سیر شکل‌گیری اندیشه ویکو در این خصوص را در دو مرحله دانسته‌اند:

در مرحله نخست ویکو به شدت تحت تأثیر ارسطو است. در این دوره مفهوم استعاره، استعداد و ذوق وامدار دیدگاه‌های ارسطو است. هوشمندی از دید وی در مقابل قوه خیال و حافظه قرار دارد. سخنور یا تعلق به جماعت هوشمندان و مستعدان دارد و یا به گروهی با حافظه درخشان. اما هر دو ویژگی با هم در یک جا جمع نمی‌شود. قدرت و قابلیت هوش و ذوق در کشف تشابه مابین دو چیز متفاوت و برقراری قیاس از منظر ارسطویی بین آن دو نهفته است. نظریه استعاره که در این دوره مطرح می‌گردد مبتنی بر اصل تشابه و تفکیک ارسطویی میان کلام حقیقی و کلام غیر حقیقی یا مجازی است.... [ویکو] به شدت در مقابل حکمی که معتقد به تعلق حقیقت به عقل و تعلق زیبایی به ذوق است مخالفت می‌کند.... ویکو در دوره متأخر سیر فکری خود، مسیرش را از مرحله نخست جدا می‌سازد. او دیگر میان میان سه قوه شعور و ذوق، خلاقیت و حافظه تمایز قائل نیست و هر سه قوه را در کنار هم و یکجا می‌نگرد. هم‌بودگی و تعامل این سه قوه... موجب پیدایش استعاره می‌گردد. او در فصل «در باب ماهیت و چیستی انسان» در نوشته خود با نام *حقوق عمومی* (۱۷۲۲) قوه خلاقه و حافظه را در مقابل عقل قرار می‌دهد (فریدزاده، ۱۳۹۴، ۲۰۸-۲۰۹).

ویکو بیش از کلام حقیقی، قائل به کلام مجازی است و آن را در صدر می‌نشاند. حقیقت را نمی‌توان خارج از کلام شاعرانه و ادبی جست. استعاره‌ها به عنوان زبانی حقیقی، داستان پیدایش بشر (دوران ابتدایی بشر) را روایت می‌کنند. این برداشت و مفهوم تازه از استعاره دیگر بر پایه و اساس اصل تشابه و همانندی ارسطویی استوار نیست، بلکه قائم به اصل هم‌بودگی است (فریدزاده، ۱۳۹۴، ۲۰۸-۲۰۹). چنین تطابقی از منظر ویکو اساس شکل‌گیری حقیقت است؛ در واقع، استعاره و حقیقت از خاستگاهی مشترک برخوردارند. از جایی که ویکو حقیقت را بر ساخته بشر می‌داند، فهم حقیقت وجهی استعاری قلمداد می‌شود. استعاره که سنتاً به مثابه قیاس نهفته فهم می‌شود و استوار بر «مانندی» چیزی در نسبت با چیزی دیگر است، مانند عبارت «فلانی چون گل زیبا است» برای ویکو محلی از اعراب ندارد، زیرا استعاره در بنیان خود ایده مشابهت را یدک می‌کشد، حال آن که اصل مهم برای وی «این‌همانی» است. در این‌همانی نسبت دو چیز که قرار است با یکدیگر پیوند بخورند، به شکل پیشینی مفروض است. صور خیالی نیز بنیان‌اش نه در مشابهت، بلکه در این‌همانی است. مهم‌ترین صور خیالی برای ویکو، ژوپیتتر است. ژوپیتتر اسم نخستین است. اما ژوپیتتر در معنای سنتی یک استعاره نیست؛ یعنی ترتیبات ادراکی یا معنایی وجود ندارد؛ ترتیبی از تأثرات تجربی و ترتیبی معنوی که در آن انتقال معنا توسط انسان‌های اولیه صورت می‌گیرد. نزد ویکو چیزی به معنای این که به چیز دیگری مشابهت یافته باشد، وجود ندارد. در عوض، در تجربه ژوپیتتری‌اش، صحنه اولیه از پیدایش تفکر، حقیقت وجود چیزی به طور کلی برای آگاهی است که رخ می‌دهد؛ ژوپیتتر نخستین نمایش و ابراز «بودن» است. انسان‌های اولیه، مطابق با طرح مرحله‌ای ویکو، هنوز مجهز به زبان استعاری و تفکر مبتنی بر تأمل نبودند؛ در نتیجه، نمی‌توانستند ژوپیتتر را نماد یا استعاره‌ای از چیزی جز خدا در نظر آورند. این امر تنها در عصر سوم - عصر انسان‌ها - است که ممکن می‌گردد. تصور انسان‌های اولیه یا وحوش منتج از تجربه مستقیم خودشان با پدیده‌های طبیعی بود. ویکو می‌نویسد:

وقتی که آن‌ها آسمان‌ها را با چشمان جسم‌شان می‌دیدند... نه با چشمان ذهن‌شان (ویکو، ۱۹۴۸، ۱۱۰).

نتیجتاً، پیوندی میان تخیل، استعاره، اسطوره و زبان می‌یابیم. ویکو می‌گوید که از تصاویر ذهنی، مفاهیم که مبدل به اسطوره‌های شاعرانه شدند، برخاستند و از اسطوره‌های شاعرانه، کلمات پدید آمدند. اسطوره‌های شاعرانه از تخیل انسان ساخته می‌شدند و ویژگی‌هایی را که مردم با آن‌ها آشنا بودند به وقایع و نیروهایی نسبت می‌دادند که با آن‌ها ناآشنا بودند.

وقتی انسان‌ها از علل طبیعی پدیدآورنده‌ی چیزها بی‌اطلاع باشند و حتی نتوانند آن‌ها را با قیاس با چیزهای مشابه توضیح دهند، طبیعت خودشان را به آن‌ها نسبت می‌دهند (ویکو، ۱۹۴۸، ۱۱۰).

در حالی که ابداعات تخیل تلاش بشر برای فهم ناشناخته را بازنمایی می‌کند، دانشی که حاصل می‌آید، همواره با احتیاط و مزین به عدم اطمینان است، زیرا این دانش مجعول بشر است. با بهره‌گیری از استعاره‌ها، شعرا راه به کنایه یافتند، از کنایه به مجاز، و در نهایت از مجاز به آبرونی. در واقع، هر عصری حالت بیان و تقریر خاص و متمایز خود را دارا بود. از منظر ویکو، تمامی اشکال گفتار به این چهار آرایه تحویل می‌شوند. استعاره زبان عصر خدایان، کنایه زبان عصر قهرمانان و مجاز زبان عصر انسان‌ها است. استرور مناسبات میان این آرایه‌ها را چنین تشریح می‌کند:

کنایه، مجاز، و استعاره زبان را به مثابه نظامی-چندوجهی و تاریخی ترسیم می‌کنند. ویکو بر ماهیت زمانی این فرآیند تأکید می‌کند: یک مفهوم ابتدایی برای رسیدن به سطح عالی‌تر تفصیل یا پیچیدگی تلاش می‌کند: زبان به مجموعه‌ی اصلاحات محدود ذهن مربوط می‌شود، مجموعه‌ای که در کاربست دارای امتیازاتی است (استرور، ۱۹۷۶، ۱۸۰).

ویکو منشأ استعاره را در فرافکنی عواطف و اعضای انسانی بر طبیعت از جانب انسان‌های اولیه می‌داند؛ به این معنا که از طریق استفاده از استعاره بود که شاعران اولیه توانستند ویژگی‌های انسانی را به اشیاء و رویدادهای طبیعی فرافکنی، و از آن‌ها اسطوره بسازند. در این جا وجه تصویری و تخیلی شکل‌گیری اندیشه کاملاً هویداست. دلالت چنین دریافتی آن است که ویکو در حال نقادی متافیزیک عقلانی است که صیوریت انسان را منوط به هر چیز ممکن تنها به واسطه فهم عقلانی می‌داند. ویکو اعتقاد دیگری دارد: انسان صیوریت می‌یابد اما نه [تنها لزوماً] به واسطه فهم و ادراکش (ویکو، ۱۹۴۸، ۱۱۶). این دریافت به نظریه تربیتی ویکو پیوند می‌یابد؛ جایی که با نقد عقل-محوری دکارتی، تخیل را وارد حیطه شناختی انسان می‌کند و به مسائلی چون شعر، اسطوره، تاریخ، زبان، استعاره و فصاحت که دکارت منکرشان بود، توجه ژرفی نشان می‌دهد. تفکر انسان‌های اولیه حسانی و تخیلی بود و نه هرگز منطقی و عقلانی. «حواس تنها راه شناختن چیزها هستند» (ویکو، ۱۹۴۸، ۱۰۴). قوه خلاقه بدون در نظر گرفتن استعاره معنایی ندارد و اساساً کلید خلاقیت و یادگیری را استعاره دانسته‌اند (دِ آلفونسو، ۱۹۹۵، ۵۶). تخیل، در مقام تصویرساز، هم در خلق و هم در فهم آنچه که خلق شده، فعال است.

#### ۴. تخیل، فصاحت و تعلیم و تربیت

عموماً در قیاس با کارکرد و اهمیت خرد در امر تعلیم و تربیت، برای تخیل شأن پایین‌تری لحاظ شده است. چنین نگره‌ای منتج از دو مسأله است: غفلت از نقش تخیل در تعلیم و تربیت به طور کلی و همچنین غفلت از خود مفهوم تخیل. این در حالی است که تخیل بخشی بنیادین از تعلیم و تربیت است. مطابق با دریافت ویکو از تخیل که نه تنها ردیه‌ای قدرتمند از تضاد میان خرد و تخیل است، بلکه بنیانی فلسفی در آن می‌توان یافت که تخیل را به مثابه عنصری ضروری در طبیعت بشری لحظ کرده و در نظریه و کنش تربیتی گنجانده شود، ویکو بشر را موجودی ذی‌تخیل و ذی‌خرد در عین حال می‌داند. این اندیشه در مقایسه‌ی روش

آموزشی قدما با روش آموزشی دکارت توسط ویکو در در باب *روش‌های مطالعه زمان* ما بحث شده است. ویکو به این پرسش می‌پردازد که کدام روش برای تعلیم و تربیت بهتر است: روش قدما که استوار بر قوه خیال، ادبیات، خطابه و شعر است یا روش جدید دکارتی که بر تفکر مفهومی و روش خشک ریاضیاتی مبتنا دارد (ویکو، ۱۹۹۰، ۶). ویکو هر دو روش را حیاتی می‌شمارد و معتقد است این دو روش مکمل یکدیگر هستند.

تخیل قوه‌ای خلاقه است که بنیانش در توان نمادین تصویر است و از این رو عمیقاً در فرآیند شناخت نقش ایفا می‌کند. تخیل هم در به وجود آوردن تجربه و هم در فهم تجربه دخیل است. در این جا می‌توان به خاصیت بنیادین هنر، شعر و ادبیات به طور کلی، خطابه و دیگر امکانات علوم انسانی اشاره داشت که دکارت آن‌ها را خوار می‌داشت و به تبع آن از دایره روش شناخت انسانی به دور افتادند و تنها بر عقل و ایده‌هایی چون وضوح و تمایز و روش هندسی اتکا شد. از منظر ویکو هدف شیوه تفکر دکارتی، شناخت طبیعت و فائق آمدن بر آن است در حالی ویکو غایت نظام تربیتی را شناخت خویش می‌داند (پومپا، ۱۹۹۰، ۱۸۴). بنا بر تفکر دکارتی، امکانات تربیتی بر خاسته از قوه تخیل ادبیات و هنر که مشحون از اسطوره، استعاره، نماد و خردورزی هستند، بدین‌سان نادیده انگاشته می‌شود:

قلمروهای [تربیتی] وسیعی در شعر پندآموز وجود دارد که در آن‌ها صرف فکر بیان شده و، البته، به نظم درآمده و به زیور استعاره و تمثیل آراسته شده است. داستان‌هایی به قصد بیان افکار نوشته شده‌اند... که در آن‌ها از «مسائل» فلسفی و اخلاقی و اجتماعی بحث شده است (ولک و وارن، ۱۹۵۶، ۱۲۲).

البته باید در نظر داشت که هنر و زندگی حقیقی نقاط مشترکی دارند که با خرد محض نمی‌توان هیچ‌یک را دریافت؛ چرا که اساساً سروکار زندگی حقیقی و هنر «با وضعیت‌های نامحتمل و انگیزه‌های خیالی است» (ولک و وارن، ۱۹۵۶، ۹۷). تی. اس. الیوت در ابراز عقیده‌ای که بسیار ویکویی می‌نماید می‌نویسد

شیوه اندیشیدن قبل از منطق در انسان متمدن وجود دارد، اما فقط شاعر بدان دسترسی دارد. یا به واسطه او می‌توان بدان دسترسی یافت (ولک و وارن، ۱۳۸۲، ۸۶).

قوه خیال یا به تعبیر ویکو «حکمت شاعرانه» برقرارکننده حیطه‌های گوناگون معرفت بشری است و ابتکار در معرفت بشری ناشی از همین مهم است. نظریه ویکو در باب تخیل نظر به ترکیب خرد و تخیل دارد (ترابانت، ۲۰۰۴، ۳۳). ویکو خود نیز شاعر بود و از این رو اهمیت و جایگاه شعر برایش نیک رفیع بود. به تعبیر الیوت «نظریه آدمی در خصوص جایگاه شعر جدای از نگرش کلی‌اش به زندگی نیست» (الیوت، ۱۹۳۳، ۱۱۹). هنرها سازنده‌اند؛ به حقایق شکل می‌بخشند و این مهم را به مدد زبان به انجام می‌رسانند. در واقع این تخیل است که در هنر شعر فعال است و می‌تواند وجوه تربیتی داشته باشد. «شعر یک هنر است، و هنر توانایی ساخت امور است. هنرمند کسی است که می‌داند چگونه چیزی بسازد» (بونجورنو، ۱۹۴۷، ۵۰۱). به تعبیر گویای بونجورنو «انسان بودن یعنی شاعر بودن» (بونجورنو، ۱۹۴۷، ۵۰۴). شعر قادر است که زمینه معرفتی و حکمی دانش‌آموزان را تقویت بخشد. ماهیت چندوجهی زندگی را عیان ساخته و در تربیت فکری و اخلاقی‌شان نقشی سازنده ایفا کند. شعر به مثابه فرم عالی تخیل در بیان، تنها به دانش‌آموزان حکمت را نشان نمی‌دهد، بلکه این امکان را به ایشان می‌دهد تا پیرو آن باشند. بنابراین

تربیت اخلاقی کودکان از طریق داستان بهتر از فلسفه انجام می‌شود، و هم در دوران باستان و هم در دوران مدرن، شعر مقدمه‌ای خوب برای فلسفه اخلاق در نظر گرفته شده است (بونجورنو، ۱۹۴۷، ۵۰۷).

فلسفه تخیل ویکو نه تنها بر خاستگاه تخیل-محور آگاهی بشر بلکه همچنین بر قدرت خلاقه و تأثیر شگرف تخیل بر حیات اجتماعی تأکید دارد. پس تخیل را علاوه بر امکاناتی که جهت شناخت خویشتن عرضه می‌کند، می‌بایست در راستای محقق ساختن اهداف اجتماعی مطلوب نیز دنبال نمود. تخیل هم خاصیت تربیتی فردی و اجتماعی در عین حال دارد. به تعبیری ویکویی، فعالیت‌های تخیل که در دوران کودکی بشر نهادهای اجتماعی را شکل بخشیدند، هم‌چنان ضروری هستند تا این نهادهای اجتماعی دچار فروپاشی نشده و بشر دچار بربریت نشود. ایده «تاریخ جاودان ایده‌آل»<sup>۱</sup> ویکو به خطر جداسازی فعالیت‌های عقل از تأثیر تخیل اشاره دارد؛ چنانچه تولیدات فکری بشر از اعصار مختلف که شامل اسطوره‌ها، حکایات و اشعار است با عنوان خرافه در نظر آورده شوند، بشر به «بربریت اندیشه» که متأثر از ایده «خرد ناب» است، دچار می‌گردد.

فصاحت نقطه مرکزی است که مباحث ویکو حول زبان، اندیشه، استعاره، خودشناسی و تربیت به یکدیگر گره می‌خورند. فصاحت قوت‌بخش معرفت است. ویکو توجه‌اش به وجه تربیتی و معرفتی فصاحت را وام‌دار سنت بلاغی لاتین و اومانیستی است. ویکو «تأکید دارد که فصاحت اوج خودشناسی است، که محور تعلیم و تربیت اومانیستی یا پایدیا تلقی می‌گردد» (مارکوس، ۲۰۰۱، ۱۱۱). عالی‌ترین دلالت تربیت برای ویکو خودشناسی است که از طریق فصاحت حاصل می‌گردد. ویکو در خودزندگی‌نامه می‌نویسد:

او هرگز درباره مسائل مرتبط با فصاحت، جدای از حکمت، بحث نمی‌کرد بلکه می‌گفت فصاحت چیزی جز به سخن درآمدن حکمت نیست (ویکو، ۱۹۷۵، ۱۹۹).

او هم‌چنین در باب روش‌های مطالعه زمان ما دیدگاه ایده‌آل‌گرایی دوران باستان از فصاحت را در تضاد با غفلت دوران جدید از آن قرار می‌دهد. ویکو تذکر می‌دهد که در دوران باستان فصاحت و فلسفه در اتحاد با یکدیگر قرار داشتند:

دوره‌ای وجود داشت که «فلسفه چهارگانه» (یعنی منطق، فیزیک، متافیزیک و اخلاق) توسط آموزگاران آن به شیوه‌ای مناسب برای پرورش فصاحت منتقل می‌شد؛ یعنی تلاش می‌شد فلسفه با فصاحت ترکیب شود. دموستن محصول لیستوم بود؛ سیسرو، محصول آکادمی؛ شکی نیست که آن دو از مهم‌ترین سخنوران دو زبان باشکوه بودند (ویکو، ۱۹۹۰، ۳۷).

در مقابل، ویکو می‌گوید «امروزه، آن شاخه‌های نظریه فلسفی با چنان روشی آموزش داده می‌شوند که هرگونه سرچشمه بیان قانع‌کننده، بیان مفصل، نافذ، آراسته، شفاف، پخته، از نظر روان‌شناختی مؤثر و پرشور را می‌خشکانند» (ویکو، ۱۹۹۰، ۳۷). از جایی که رویکرد ویکو به فلسفه و فصاحت نه در تطابق با عصر مدرن خود، بلکه با جهان باستان است، او انتقادی را پیش‌بینی می‌کند «ممکن است برخی از دانشمندان صاحب‌نظر اعتراض کنند که در شیوه زندگی، من از دانش‌آموزان جوان‌مان بخواهم که آجودان شوند، نه فیلسوف؛ به حقیقت توجه کمی داشته باشند و به عوض واقعیت، از ظواهر پیروی کنند؛ اخلاق را کنار بگذارند و «جلوه» فریبنده‌ای از فضیلت به خود بگیرند» (ویکو، ۱۹۹۰، ۳۷). به روشی سیستمی ویکو پاسخ می‌دهد

من چنین قصدی ندارم. در عوض، دوست دارم که آن‌ها حتی در دادگاه نیز مانند فیلسوفان عمل کنند؛ به حقیقتی که در باطن حقیقت است و هم ظاهر حقیقت را دارد، اهمیت دهند و از چیزی پیروی کنند که از نظر اخلاقی خوب بوده و همگان آن را تأیید می‌کنند (ویکو، ۱۹۹۰، ۳۷-۳۸).

<sup>1</sup> ideal eternal history

فلاسفه مدرن، مانند دکارت و لاک فصاحت را به سفسطه صرف تقلیل داده‌اند و ویکو در ارزیابی فوق، به اختصار خود را در چارچوب پذیرش باستانی و رد مدرن اتحاد فلسفه و فصاحت قرار می‌دهد. به این طریق، فصاحت از دایره تأثیرگذار امر تربیتی و خودشناسی کنار گذاشته خواهد شد. چنانچه ویکو از منظرگاه فلسفه مدرن خوانده شود که هر شکلی از رتوریک را به مثابه سفسطه طرد می‌کند، و نه با مقتضیات سنت رنسانسی، تنها آن زمان است که به نظر می‌آید ویکو به فلسفه پشت‌پا می‌زند. زمینه شناخت و فهم ویکو به جهت قدر فلسفی‌اش تعیین‌کننده است. به تعبیر مارکوس «ویکو اگر در رنسانس تضادی با حقیقت می‌دید، آن را به خاطر فصاحت ستایش نمی‌کرد» (مارکوس، ۲۰۰۱، ۱۲۵).

ویکو نسبت فصاحت و حکمت را ارجمند می‌شمرد که این برخاسته از سنت اومانیستی مأخوذ از دوران باستان تا رنسانس است. در واپسین سخنرانی عمومی‌اش در خطاب به آکادمی اوزیوتسی می‌نویسد: «من معتقدم که اگر فصاحت در زمان ما، زمانی که علوم ما به اندازه و شاید حتی بیشتر از پیشرفت‌های یونانیان و رومیان رسیده، نتواند درخشش لاتین‌ها و یونانی‌ها را بازگرداند، به این دلیل خواهد بود که علوم کاملاً عاری از هرگونه نشان فصاحت تدریس می‌شوند» (ویکو، ۱۹۹۰، ۸۷).

آرمان والا که آموزگار با شاعر و سخنور در آن سهیم دانسته می‌شود، اصل «به سخن درآمدن حکمت» است. غایت شاعر و سخنور از زمان سیسرو و هوراس ایجاد لذت، تعلیم، و متأثر ساختن بوده است. این مهم هدف آموزگار نیز بوده، خصوصاً آموزگار علوم انسانی که فلسفه هم در عالی‌ترین شکل خود بخشی از آن محسوب می‌گردد. به مثابه دلدادگی حکمت، فلسفه در عین حال سرسپردگی به زبان نیز به شمار می‌آید که می‌تواند افاضه حکمت کند. چگونه حکمت می‌تواند به سخن درآید مگر آن که فصیح و بلیغ باشد؟ فصاحت تنها به عبارت‌شناسی عالی اشاره ندارد، بلکه به سخنی می‌پردازد که به کلیت یک موضوع می‌پردازد. فصاحت حاوی بینش کل‌نگر است. به تعبیر گاست «ما به یک پرسپکتیو جامع، پیش‌زمینه و پس‌زمینه نیاز داریم، نه یک منظره ناقص» (گاست، ۱۹۴۱، ۱۷).

امروزه در عصری که بلاغت رو به روال است، فصاحت با ظرافت برابر دانسته می‌شود. فصاحت، نحوه بیان یک چیز خاص است، اغلب به شیوه‌ای که در حافظه بماند - شکلی از چرخش عبارات. فصاحت، سخن گفتن در مورد کل موضوع است و بنابراین، حکمت سخن می‌گوید. حکمت، آن طور که گذشتگان می‌فهمیدند و سیسرو گزارش داده است، «دانش امور الهی و بشری» است (سیسرو، ۱۸۸۷، ۴۳). حکمت، گفتاری دیالکتیکی است که بر اساس اضداد ترکیب و حرکت می‌کند، و اضداد نهایی، الهی و بشری هستند.

چنان که گفته شد فصاحت، که سخن امر کلی است مانند شعر باید لذت‌بخش، آموزنده و برانگیزاننده باشد. گفتار معلم باید علاقه را جلب کند تا بتواند مطالب حقیقی آموزنده را بیان کند. در نهایت، سخن وی باید تأثیرگذار باشد. باید بر احساسات تأثیر بگذارد و فرد را به نحوی تغییر دهد تا حقیقت آموزش در جان وی پذیرفته شود. چنانچه این امر محقق نشود، هیچ آموزشی رخ نداده است. آموزش معطوف به دگرگونی خویشتن آدمی به سوی خرد است. هدف آموزش، پرورش شخصیتی است که بتواند فکر کند. اطلاعات و مهارت از پس این مهم قرار دارند (ورین، ۱۹۹۹، ۲۰). در واقع، خودشناسی در گرو فصاحت است. به تعبیر ماتسون «خودشناسی یعنی متحول شدن» (ماتسون، ۲۰۰۴، ۹).

ویکو معتقد است خودشناسی به معنای دانستن این است که می‌توانی به حکمت دست یابی، زیرا برای حکمت زاده شده‌ای (ویکو، ۱۹۹۳، ۴۰). او به شنوندگانش تأکید می‌کند تا شجاعت انسانی‌سازی وضعیت خویش را به حد اکمل برسانند و آن چیزی نیست جز دستیابی به امور الهی و بشری: حکمت. ویکو، خودشناسی را که منتج از فصاحت است:

در قالب اصطلاحات تربیتی می‌فهمد، نه در قالب اصطلاحات روانشناختی یا روانکاوانه‌ای که امروزه ممکن است با آن‌ها به فهم آید. خودشناسی برای ویکو و سنت اومانیستی، دغدغه مدرن تأمل در خود،

تأمل فرد در مورد آنچه فردیت او را تشکیل می‌دهد، در مورد تجربیات، تاریخ، احساسات و انگیزه‌های خودش نیست. خودشناسی در معنای سقراطی، مواجهه فرد با آنچه که مختص طبیعت انسان است، می‌باشد. انسان به مثابه حیوان عقلانی، طبیعت خود را به طور کامل در جستجوی حقیقت می‌یابد، حقیقتی که به شکل‌های مختلف حوزه‌های دانش درمی‌آید (ورین، ۲۰۰۳، ۷۱-۷۲).

ویکو فرآیند تعلیم و تربیت را از نظر اخلاقی خنثی نمی‌داند. بخشی از تمایل طبیعی به کسب دانش، ارتقای توانایی پرسش در باب زندگی و قضاوت در خصوص مفاهیمی چون خیر و شر است. حکمت نه تنها با فصاحت بلکه با تدبیر یا فلسفه اخلاق نیز باید ملازم باشد. عشق به حکمت، امری از اساس اخلاقی است. سقراط فلسفه خود را با نگاهی به فرامین الهی در معبد آپولو در دلفی - نخستین حکمت غرب - خلق کرده است. فلسفه بشری از طریق این کنش حافظه پدید می‌آید. سقراط ویکو بیش از هر کس دیگری، سیسرو است. ویکو به هنگام پرداخت به دیالوگ‌های افلاطونی، دیدگاه رایج که سقراط خصم بلاغت است را نمی‌پذیرد... سیسرو می‌گوید بی‌معنا است که زبان را منفک از خرد بفهمیم؛ در حقیقت سقراط فصیح‌ترین سخنوران است (ورین، ۲۰۰۳، ۷۲). سقراط که از منظر ویکو در کنار سیسرو، «فصیح‌ترین سخنوران» قلمداد می‌شود و دست به تعلیم اجتماعی شهروندان زد، از قوه تخیل با پرداخت به اشعار، اساطیر و افسانه‌ها، استعاره‌ها، تشبیهات و تاریخ به اندازه قوه خرد بهره جسته است. بنابراین، فصاحت که ریشه در امر عقلی و خیالی در عین حال دارد، می‌تواند اقناع و تشویق کرده و بدین‌سان نقش تربیتی خود را ایفا کند. فصاحت از منظر ویکو با حکمت عملی نیز در ارتباط وثیق قرار دارد. ویکو می‌نویسد

در حقیقت فصاحت چیست، جز خردی که با کلماتی آراسته و مفصل و متناسب با عقل سلیم نوع بشر سخن می‌گوید؟» (ویکو، ۱۹۹۰، ۷۸).

درنهایت، شکایت ویکو از مفهوم مدرن و دکارتی تعلیم و تربیت دو جنبه دارد: این که معرفت را که موضوع حقیقی آن کل است، تکه‌تکه می‌سازد و دیگر آن که برای رشد قوای انسانی غیرطبیعی است. ذهنی که با اصول دکارتی تربیت گردد، نگاهی عاری از احساس به موقعیت و وضعیت‌های تاریخی خواهد داشت. مدرن‌ها هیچ ترتیبی برای مطالعات به دست نمی‌دهند، بلکه تنها به یک روش واحد بسنده می‌کنند که باید در همه زمینه‌های مطالعاتی مورد تسلط بوده و به کار گرفته شود. از منظر ویکو، تعلیم و تربیت باید از مسیر طبیعی رشد استعدادها پیروی کند. جوانان به طور طبیعی در استعدادهای مرتبط با دانش باستانی - حافظه، تخیل و نبوغ - برتری دارند. تعلیم و تربیت در این موارد، پایه و اساس قوای آتی فکری مورد نیاز به منظور تفکر تحلیلی و انتقادی مدرن‌ها را فراهم می‌کند (ورین، ۲۰۰۳، ۸۵).

فصاحت همچنین در نسبت با نوشتار نیز قرار دارد. نوشتار، رابطه‌ای تعلیمی بین آموزگار و دانش‌آموز را مفروض دارد. ویکو می‌گوید هوراس در سه سطر، شیوه مطلوب به‌کارگیری زبان در نظم و نثر را به‌اختصار بیان کرده است:

تفکر درست، اصل اول و منبع نوشتن است، زیرا بدون حقیقت و وقار، فصاحت وجود ندارد؛ از این دو بخش، حکمت تشکیل شده است. «نوشته‌های سقراطی [احتمالاً به معنای آثار افلاطون، گزنفون، اسخینس، و دیگران] شما را در انتخاب موضوعات راهنمایی می‌کنند، یعنی مطالعه اخلاق، که اساساً حکمت انسان را شکل می‌دهد، که سقراط بیش از سایر بخش‌های فلسفه، خود را وقف آن کرد، از آنجا که درباره او گفته شده است: «سقراط فلسفه اخلاق را از آسمان‌ها فراخواند.» و «هنگامی که موضوع به خوبی درک شود، کلمات خود به خود به دنبال آن می‌آیند،» به دلیل پیوند طبیعی که ما ادعا می‌کنیم

زبان و قلب به وسیله آن به هم متصل هستند، زیرا هر ایده‌ای صدای مناسب خود را به طور طبیعی به آن متصل می‌کند. بنابراین، «فصاحت چیزی جز حکمت نیست که سخن می‌گوید (ویکو، ۱۹۹۰، ۸۹).

#### ۴-۱. چالش‌های عملی کاربست دلالت‌های تربیتی تخیل در جهان معاصر (هوش مصنوعی و تفکر انتقادی)

اگرچه ابزارهای هوش مصنوعی امکان دسترسی سریع به اطلاعات و تولید متن را فراهم ساخته‌اند، اما اتکای افراطی به آن‌ها می‌تواند به تضعیف برخی توانایی‌های بنیادی مورد تأکید ویکو، از جمله تخیل، روایت‌پردازی، آفرینش معنا و خودشناسی بینجامد. ویکو معرفت را نه دریافت صرف اطلاعات، بلکه فرآیندی خلاقانه می‌داند که از طریق زبان، استعاره، اسطوره و تجربه‌زیسته شکل می‌گیرد. نتیجتاً، نظام‌های آموزشی معاصر با این چالش مواجه‌اند که چگونه از ظرفیت‌های هوش مصنوعی بهره‌گیرند، بی‌آنکه دانش‌آموزان را به مصرف‌کنندگان منفعل اطلاعات تبدیل کنند. چنانچه آموزش تنها به پاسخ‌های آماده و تولیدات ماشینی متکی شود، همان وضعیتی پدید می‌آید که ویکو آن را نوعی «بربریت اندیشه» می‌نامید؛ وضعیتی که در آن توانایی خلق معنا و داوری انسانی به تدریج رو به تضعیف می‌رود.

از دیگر سو، اندیشه ویکو می‌تواند مبنایی برای تقویت تفکر انتقادی در عصر هوش مصنوعی فراهم آورد. آموزش تفکر انتقادی نباید به تحلیل منطقی گزاره‌ها محدود شود، بلکه باید دانش‌آموزان را به تفسیر روایت‌ها، مقایسه دیدگاه‌های مختلف، تحلیل استعاره‌ها و ارزیابی انتقادی محتوای تولیدشده توسط سامانه‌های هوش مصنوعی نیز توانا سازد. در چنین رویکردی، تخیل نه رقیب تفکر انتقادی، بلکه مکمل آن خواهد بود؛ چرا که آدمی تنها زمانی می‌تواند دیدگاهی را مورد نقادی قرار دهد که بتواند چشم‌اندازهای بدیل را متصور گردد.

مطابق با دلالت‌های تربیتی اندیشه ویکو، می‌توان پیشنهاد‌های عملی مشخصی برای نظام تعلیم‌وتربیت ارائه نمود. نخست آنکه برنامه‌های درسی باید بر اهمیت ادبیات، تاریخ، اسطوره، هنر و روایت‌گری تأکید ورزند تا توانایی تخیل و خلق معنا در دانش‌آموزان تقویت شود. ثانیاً، معلمان می‌توانند از ابزارهای هوش مصنوعی نه در مقام جانشین تفکر، بلکه به مثابه محرکی برای گفت‌وگو، نقد و بازآفرینی استفاده کنند. ثالثاً، آموزش نگارش، فصاحت و مهارت‌های بیانی بیش از پیش مورد توجه قرار گیرد. در پایان، طراحی فعالیت‌های آموزشی مبتنی بر داستان‌نویسی، بازسازی رویدادهای تاریخی، تفسیر اسطوره‌ها، تولید روایت‌های خلاقانه می‌تواند زمینه تحقق عملی رویکرد تخیل‌محور ویکو را در مدارس و دانشگاه‌ها فراهم ساخته و مانع تحویل آموزش به صرف انتقال اطلاعات شود.

#### نتیجه‌گیری

معرفت‌شناسی معاصر از دکارت به این سو، معرفت را بر پایه فعالیت‌های عقلانی و منطقی بنا نهاده و نقش نیروهای متأثر از تخیل را نادیده گرفته است. در برابر این سنت، ویکو با طرح علم جدید خود، بنیانی انسان‌باورانه برای خودشناسی ارائه می‌کند که در آن معرفت انسان از خویش‌شنی نه از طریق شناخت منطق اشیاء، بلکه از راه فهم منطق تخیل و تصویر حاصل می‌شود. مفهوم محوری در اندیشه ویکو «صور خیالی» است که در مقام قدرتی آغازین تصور می‌شود؛ قدرتی که خاستگاه جملگی افکار، فرهنگ و نهادهای بشری است. صور خیالی بیانگر ادراک بدوی انسان‌های نخستین از واقعیت‌اند و تخیل در این معنا، قوه‌ای خلاق و کاملاً حسی است. از منظر ویکو، هرچه عقل ضعیف‌تر باشد، تخیل نیرومندتر است.

ویکو اصل «حقیقی ساخته می‌شود» را در تقابل با عقلانیت دکارتی و معرفت‌شناسی مبتنی بر روش هندسی قرار می‌دهد. او معیار تازه‌ای برای شناخت عرضه می‌کند که مطابق با آن، انسان تنها نسبت به آنچه خود می‌سازد می‌تواند معرفت حقیقی داشته باشد. این مبنای نقد ویکو بر کوگیتوی دکارتی می‌شود: «من می‌اندیشم» تنها دلالت بر آگاهی از وجود دارد و نه بر شناخت علی

آن. ویکو، تخیل را بنیان نخستین شناخت انسانی و شرط امکان ساخت جهان انسانی، فرهنگ و نظم مدنی که در قالب استعاره، اسطوره و زبان متجلی می‌شود، معرفی می‌کند. بر اساس این چارچوب، حقیقت امری برساخته و تاریخی، و از خاستگاهی مشترک با استعاره و تخیل برمی‌خیزد. ویکو با بازگرداندن تخیل به مرکز شناخت، عقلانیت مدرن را که تخیل را قوه‌ای فرعی یا منبع خطا می‌دانست، به چالش می‌کشد. تخیل در اندیشه وی، شرط امکان هرگونه فهم است. استعاره، به عنوان صورت بنیادین فعالیت تخیلی، نقشی ایفا می‌کند که در آن شناخت و آفرینش از یکدیگر تفکیک‌ناپذیر می‌شوند. حقیقت، همان قدر که معرفتی است، روایتی نیز هست؛ روایتی که در قالب اسطوره‌های شاعرانه، جهان انسانی را برای نخستین بار قابل سکونت و معنا می‌سازند.

آنچه از تأمل در نسبت تخیل و تعلیم و تربیت در اندیشه ویکو به دست می‌آید، بازاندیشی بنیادین در باب ماهیت تربیت انسانی و حدود عقلانیت تربیتی مدرن است. ویکو بی‌توجهی عملی به تخیل را ناشی از بدفهمی نظری نسبت به خود مفهوم تخیل می‌داند. در چارچوب ویکویی، انسان نه موجودی صرفاً عاقل و نه صرفاً خیال‌پرداز، بلکه موجودی ذی‌خرد و ذی‌تخیل به طور هم‌زمان است. این هم‌بودگی، بنیان هر نظام تربیتی معطوف به انسان است. ویکو با تأکید بر خصلت خلاقه تخیل و بنیان نمادین آن، نشان می‌دهد که فرآیند شناخت نه صرفاً با انتزاع مفهومی، بلکه از خلال تصویر، استعاره و روایت شکل می‌گیرد. تخیل هم در ساخت تجربه و هم در فهم آن نقش ایفا می‌کند و بدین سان، هنر، شعر، ادبیات و علوم انسانی به طور کلی، نه حاشیه‌های غیرضروری نظام آموزشی، بلکه بخش‌های بنیادین آن محسوب می‌شوند. نادیده گرفتن این حوزه‌ها، آن گونه که در سنت و روایت دکارتی رخ می‌دهد، به تقلیل تربیت به آموزش تکنیکی و ابزارمحور می‌انجامد؛ آموزشی که غایت آن تسلط بر طبیعت است، نه شناخت خویشتن. در مقابل، نظام تربیتی ویکویی، غایتی انسان‌محور دارد و پرورش اخلاقی و خودآگاهی را در کانون توجه قرار می‌دهد. از این منظر، جایگاه شعر و هنر در تعلیم و تربیت اهمیتی مضاعف می‌یابد. تربیت اخلاقی و فکری هنگامی ثمربخش است که متعلم در فرآیند ساخت معنا مشارکت داشته باشد، نه آن که صرفاً دریافت‌کننده گزاره‌های عقلانی از پیش ساخته باشد. بنابراین، روایت، داستان و استعاره، ابزارهایی تزیینی نیستند، بلکه شیوه‌هایی اساسی برای شکل‌گیری حکمت عملی‌اند. بازاندیشی در تعلیم و تربیت، بدون بازگرداندن تخیل به جایگاه شایسته آن ناممکن است و فصاحت می‌تواند به مثابه یکی از عالی‌ترین امکانات قوام‌بخش قوه خیالی تربیت، نقش حیاتی ایفا کند.

## منابع

ارسطو. (۱۳۳۷). *بوطیقا*. ترجمه فتح‌الله مجتبائی. بنگاه نشر اندیشه.

فریدزاده، رائد. (۱۳۹۴). *وجه استعاره‌ی فهم در هرمنوتیک ضد دکارتی ویکو*. دو فصلنامه فلسفی شناخت. ۷۲ (۱)، ۲۰۳-۲۱۲.

<https://civilica.com/doc/1300047>

## References

- Aristotle. (1958). *Poetics*, Translated by Fathollah Mojtabaei, Andisheh Publishing House. (In Persian).
- Adams, H. P. (1935). *The Life and Writings of Giambattista Vico*, George Allen & Unwin Ltd.
- Bongiorno, A. (1947). *Poetry as an Educational Instrument*. Bulletin of the American Association of University Professors, 33 (3), 500-509. <https://doi.org/10.2307/40220702>
- Cicero, M. T. (1887). *Ethical Writings*, Little, Brown, and Company.
- Croce, B. (1913). *The Philosophy of Giambattista Vico*, The Macmillan Company.
- D'Alfonso, A. (1995). *Metaphor and Language Learning: A Vichian Perspective in Giambattista Vico and Anglo-American Science*, Marcel Danesi (Ed). Mouton de Gruyter.

- D'Anna, G. (2016). "Genese" und "Komposition" in Vico's *De uno*. *Laboratorio dell'ISPF*, 13 (6), 1-9. <http://dx.medra.org/10.12862/ispf16L503>
- Eliot, T. S. (1933). *The Use of Poetry & The Use of Criticism*, Faber and Faber.
- Faridzadeh, R. (2015). *The Metaphorical Aspect of Understanding in Vico's Anti-Cartesian Hermeneutics*, *Knowledge Quarterly*, 72 (1), 203-212. (In Persian).
- Gasset, J. O. Y. (1941). *Toward a Philosophy of History*, W. W. Norton & Company.
- Gasset, J. O. Y. (1961). *History as a System*, W. W. Norton & Company.
- Marcus, N. D. B. (2001). *Vico and Plato*, Peter Lang Publishing.
- Mattson, C. E. (2004). Wisdom and Eloquence in the Tacit Dimension: Vico and Polanyi on Knowing and Making. *Tradition and Discovery*, 31, (2), 6-17. <https://doi.org/10.5840/traddisc2004/200531224>
- Mazlish, B. (1966). *The Riddle of History- the Great Speculators from Vico to Freud*, Harper & Row.
- McNamara, C. J. (2016). *Quintilian's Theory of Certainty and Its Afterlife in Early Modern Italy*, (PhD Dissertation), Columbia University, New York.
- Pompa, L. (1990). *Human Nature and Historical Knowledge*, Cambridge University Press.
- Schaeffer, J. (1997). *From Natural Religion to Natural Law in Vico: Rhetoric, Poetic, and Vico's Imaginative Universals*, *Rhetorica: A Journal of the History of Rhetoric*, 15 (1), 41-51. <https://doi.org/10.1525/rh.1997.15.1.41>
- Streuver, N. (1976). *Vico, Valla, and the Logic of Humanist Inquiry* in Giambattista Vico's Science of Humanity, G. Tagliacozzo and D. P. Verene, (eds). Baltimore, pp. 173-185.
- Trabant, J. (2004). *Vico's New Science of Ancient Signs: A Study of Somatology*, Trans. S. Ward. Routledge.
- Verene, D. P. (1981). *Vico's Science of Imagination*, Cornell University Press.
- Verene, D. P. (1995). *Imaginative Universals* in Giambattista Vico and Anglo-American Science, Marcel Danesi (Ed). Mouton de Gruyter.
- Verene, D. P. (1999). Two Letters on Pedagogy, *The Journal of Aesthetic Education*, 33 (2), 19-32. <https://doi.org/10.2307/3333684>
- Verene, D. P. (2003). *Knowledge of Things Human and Divine: Vico's New Science and Finnegan's Wake*, Yale University Press.
- Vico, G. B. (1948). *The New Science*, Cornell University Press.
- Vico, G. B. (1975). *The Autobiography of Giambattista Vico*, Cornell University Press.
- Vico, G. B. (1990). *On the Study Methods of Our Time & The Academies and the Relation between Philosophy and Eloquence*. Cornell University Press: London.
- Vico, G. B. (1993). *On Humanistic Education (Six Inaugural Orations, 1699-1707)*. Cornell University Press: London.
- Wellek, R & Warren, A. (1956). *Theory of Literature*. Harcourt, Brace & World.