



Tidskr.

7

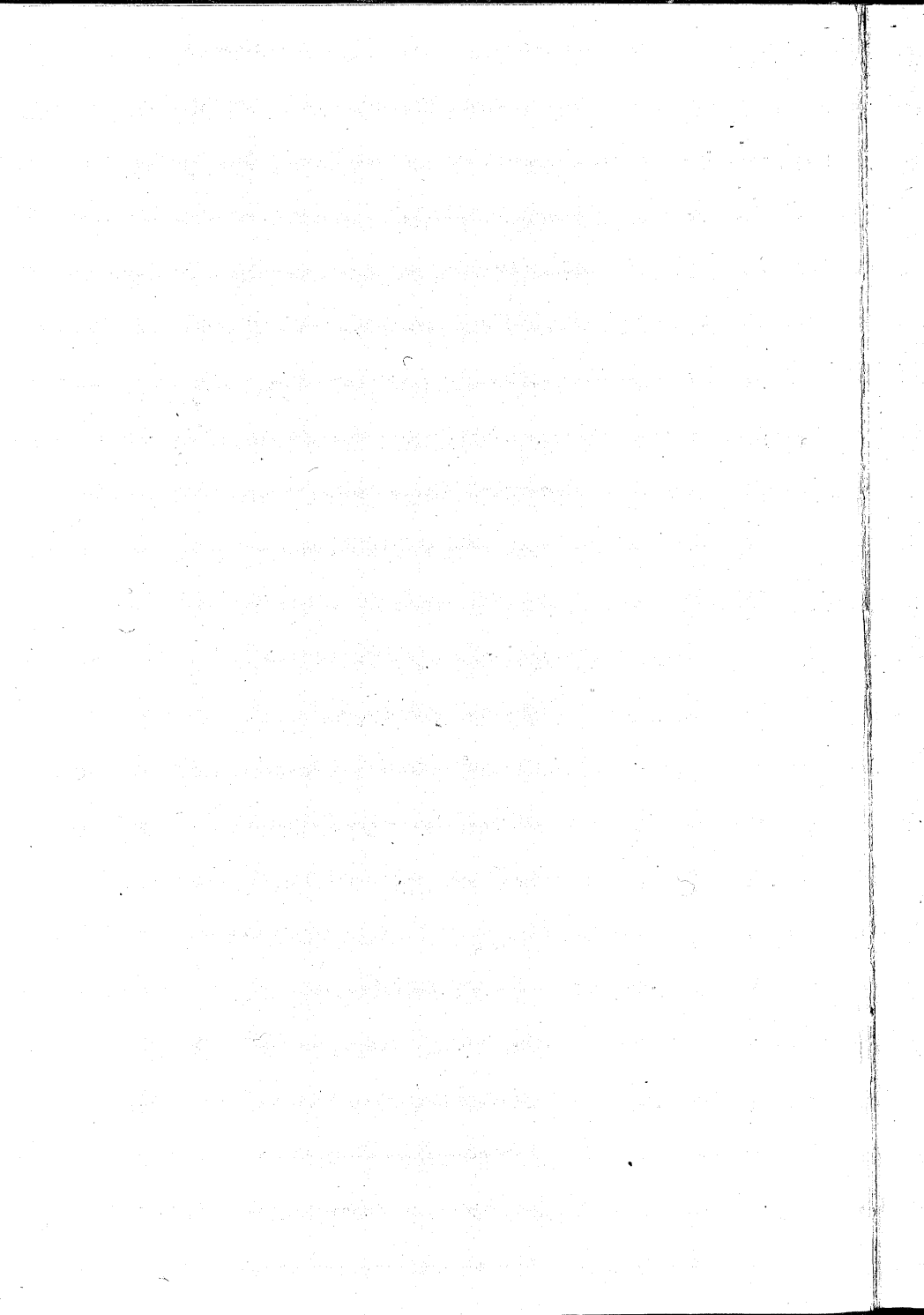




PEDAGOGISKA

\* BIBLIOTEKET \*

STOCKHOLM



# VERDANDI

TIDSKRIFT

FÖR

UNGDOMENS MÅLSMÄN OCH VÄNNER

I

HEM OCH SKOLA

UTGIFVEN

AF

"UFFE" OCH LARS HÖKERBERG

---

FÖRSTA ÅRGÅNGEN

1883.



STOCKHOLM  
LARS HÖKERBERGS FÖRLAG



# INNEHÅLL 1883.

	Sid.
<b>Anmälan</b> .....	I.
<b>Undervisning och uppfostran.</b>	
<b>Alcuno:</b>	
Några tankar med afseende på handarbetet i flickskolorna.....	137.
<b>Berg, Fridtjuv:</b>	
Om folkskolelärares utbildning (början) .....	125.
»           »           »           (slutet).....	145.
<b>Drake, Axel:</b>	
Om öfversträngningen vid de allmänna läroverken .....	209.
<b>Flodström, Isidor:</b>	
Tankar om skolundervisningen i modersmålet.....	38.
Svenska grammatiken såsom skolstudium.....	186.
Hvad bör en svensk läsebok innehålla? .....	195.
Hvad är den högre skolans hufvuduppgift?.....	265.
<b>Holmberg, Teodor:</b>	
Nordiska folkhögskolemötet i Testrup (början) .....	175..
»           »           »           (slutet) .....	243.
<b>Holmström, Hedvig:</b>	
Om principerna för undervisning i qvinlig slöjd .....	52.
<b>M—r, T—e:</b>	
En hufvuduppgift för flickskolan och ett förslag till dess lösning. 61.	61.
<b>Personne, John:</b>	
Katekes och dogmatik i skolan .....	120.
Svar på H. Å:s anmärkningar till Herr Personnes uppsats .....	295.
<b>Quisque:</b>	
Vägen till ett nationellt skolsystem .....	5.
Småskolan och öfversträngningen .....	275.
<b>Robinson:</b>	
Om det gamla idealet och de nya idealen för skolbildning.....	49.

	Sid.
<b>Sjögren, Otto:</b>	
Om historiens betydelse för undervisningen .....	34.
<b>Uffe:</b>	
Om språkundervisning:	
1. Språkkulten .....	13.
2. Språkundervisningens plats i ett nytt system .....	22.
3. Temaskrifningen .....	70.
Spencer och uppfostringsfrågan .....	76.
<b>Å., H.:</b>	
Några anmärkningar till Herr Personnes uppsats om katekes och dogmatik .....	197.

### Literaturhistoria.

<b>Hagberg, Theodor:</b>	
Camões Lusiader.....	254.

### Bokanmälan.

<b>—e:</b>	
Folkskolan såsom bottenskola. Ett inlägg i en viktig samhällsfråga af Fridtjuv Berg .....	141.
I folkhögskolans tjänst. Några småskrifter af P. A. Gödecke.	
I. Skrifter om folkhögskolan .....	142.
Folkhögskola och folkupplysning. Uppsatser och tankar af Teodor Holmberg.....	202.
Sveriges ungdom. Tidskrift för skola och hem .....	299.
<b>—g:</b>	
Berättelse om det fjerde allmänna nordiska skolmötet i Stockholm den 10, 11 och 12 augusti 1880 .....	143.
<b>Ldt:</b>	
Om Opdragelse. En Fremstilling af Pædagogiken tillige med et Omrids af dens Historie, af S. Heegaard .....	201.
Om kristlig uppfostran i skolan och hemmet af Fr. Fr. Giersing. Bemynd. öfvers. af E. J. Holmberg .....	202.

### Diverse.

Frågor. Insända af —m .....	200.
Literaturanvisningar .....	203.



Årspris (för 6 häften) 3:75. — Lösa häften à 75 öre.

# VERDANDI

TIDSKRIFT

FÖR

UNGDOMENS MÅLSMÄN OCH VÄNNER

I

HEM OCH SKOLA

1883

Första häftet

Första häftets innehåll:

Anmälan . . . . .	sid.	1
Vägen till ett nationelt skolsystem, af <i>Quisque</i> . . . . .	„	5
Om språkundervisning, af <i>Uffe</i> :		
1. Språkkulten . . . . .	„	13
2. Språkundervisningens plats i ett nytt system . . . . .	„	22
Om historiens betydelse för undervisningen, af <i>O. S.</i> . . . . .	„	34
Tankar om skolundervisningen i modersmålet, af <i>Isidor Flodström</i> . . . . .	„	38



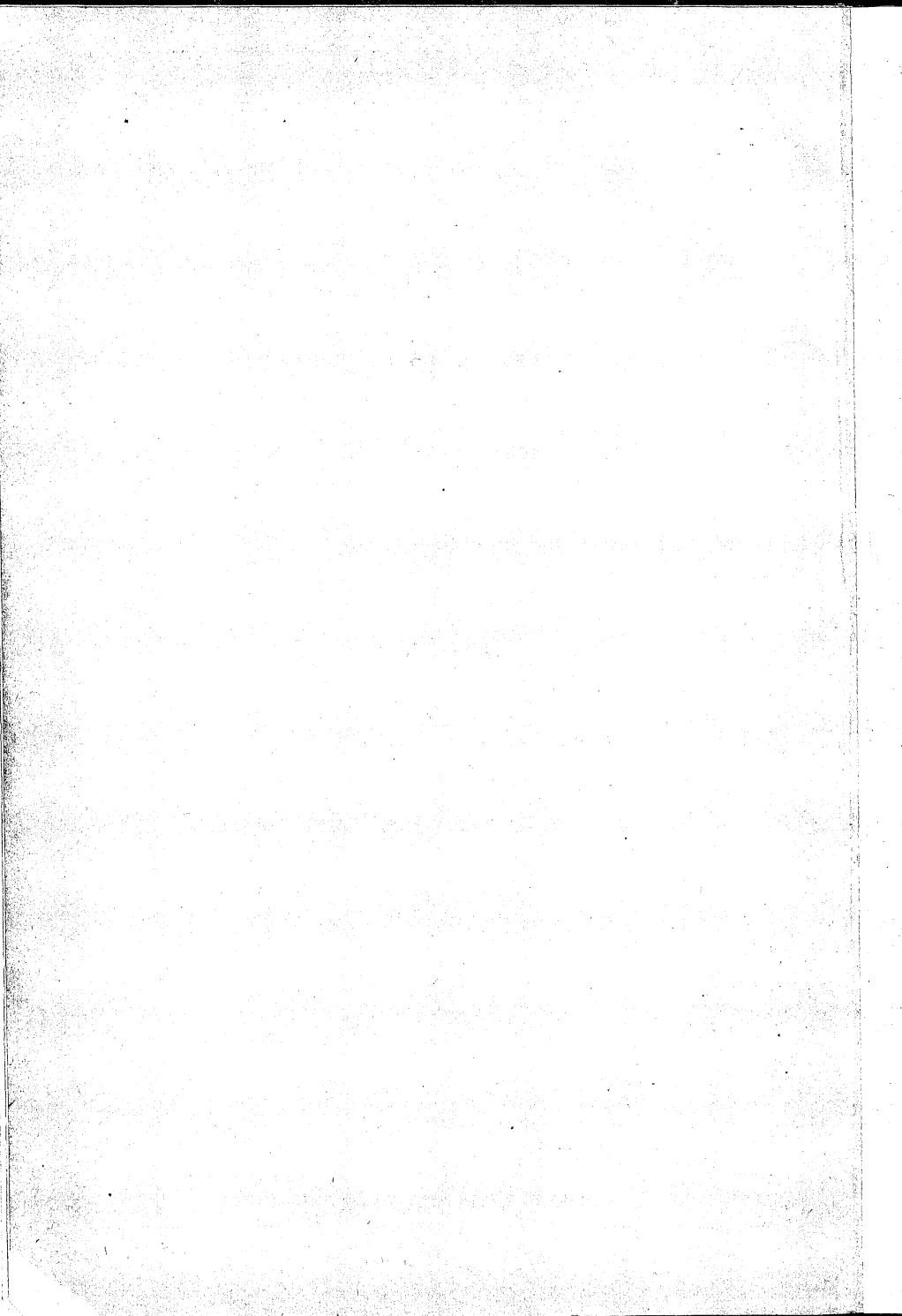
STOCKHOLM 1883

LARS HÖKERBERGS FÖRLAG

Utgifvare: "UFFE" och LARS HÖKERBERG.

Anmälan!  
Prenumeration sker i landsorten & postanstalt eller i bokhandel. Se vidare

Prenumeration sker i landsorten & postanstalt eller i bokhandel. Se vidare



## ANMÄLAN.

I en tid, då allt, hvad till undervisningen hörer, följes med långt allmännare intresse, än hvad fordom varit fallet, och då numera en ytterst viktig brytningsperiod på detta område otvifvelaktigt står för dörren, är det helt naturligt, att man från flere håll försport saknad af ett organ, der de nya tankarna kunde framträda och der olika principer kunde fritt bryta sig med hvarandra. För afhjelpandet af denna brist våga undertecknade härmed framlägga och inbjuda till prenumeration å

# VERDANDI,

TIDSKRIFT

FÖR

UNGDOMENS MÅLSMÄN OCH VÄNNER

I

HEM OCH SKOLA.

Vår afsigt är att i denna tidskrift erbjuda en plats för offentlig diskussion af principer och utbyte af erfarenheter inom undervisning och uppfostran. Flere kända förmågor och högt uppburne skolmän hafva ock till detta företag utlofvat sitt benägna bistånd. Genom lättlästare uppsatser i pedagogiska spörsmål våga vi jämväl hoppas att med denna tidskrift kunna väcka och nära intresset för dessa icke blott bland lärare och lärarinnor, men äfven bland den bildade allmänheten öfver hufvud, hvilken ju till stor del utgöres af föräldrar och andra ungdomens målsmän.

Hvad undervisningens *yttre* historia vidkommer, sådan den afspeglar sig i komitéutlåtanden, riksdagsbeslut och k. förordnin-

gar m. m., ämna vi beröra denna endast då, när vi deri spåra något, som synes oss särskildt betecknande för utvecklingsgången i det hela. I främsta rummet skall derimot tidskriftens utrymme egnas åt utredandet af sådana spörsmål som t. ex. följande:

*Hvilka äro uppfostrans och dermed äfven undervisningens hufvudsakligaste uppgifter?*

*Hvad bör vara **undervisningens** egentliga innehåll, och huru skall detta lämpligen fördelas på olika åldersstadier?*

*Huru skall den så mycket omtalade **koncentrationen** af skolstudierna kunna åstadkommas?*

*Hvarpå beror **öfveranstängningen** och huru skall den säkrast kunna förebyggas?*

*Huru skall jämvigt nås mellan fysisk utveckling och intellektuel utveckling?*

*Huru bör grunden läggas för det undervisningssystem, framtiden skall erbjuda i stället för det nu bestående? o. s. v.*

Ehuru tidskriftens redaktion, med afseende på samtliga dessa frågor, hyser ganska utpräglade åsikter, skall hon dock tacksamt mottaga och aktningsfullt bemöta äfven sådana uttalanden, som hvila på en uppfattning, olika eller motsatt hennes egen. Ur meningsbrytningen, hoppas hon, skall sanningen säkrast framgå, och i en så viktig angelägenhet, som den om undervisningens rätta handhafvande, hvarpå det uppväxande slägtets framtid är i så hög grad beroende, bör det för *en hvar* — man eller qvinna — med erfarenhet och öfvertygelse, vara icke blott en pligt att låta sin mening höras, men ock en rättighet att få den hörd. Sålunda — och under förhoppning att äfven från flickskolans representanter, äfvensom från folkhögskolans och jämväl folkskolans, erhålla värdefulla och upplysande bidrag — skulle afsigten kunna nås: *att inom ramen af denna anspråkslösa skrift upptaga från uppfostringens skilda områden det, som i samtiden håller på att bildas — det vardande.*

Stockholm i maj 1883.


UFFE.

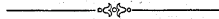
LARS HÖKERBERG.

Tidskriften utgifves under detta år med sex (6) häften, hvardera om minst 3 oktavark. De två första häftena utkomma före juni månads slut, och de fyra öfriga inom hvar sin af årets fyra sista månader.

**Prenumerationspriset** för året är **3 kronor 75 öre**, postbefordringsafgiften till landsorterna deri **inberäknad**.

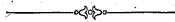
**Prenumeration sker:** *i landsorten* på postanstalt eller i bokhandel; samt i *Stockholm* hos Lars Hökerberg, Mäster Samuelsgata 57, eller i närmaste bokhandel. Hembärning inom Stockholm gratis.

 För **skolor**, till hvilka ett flertal exemplar (minst *fem*) få sändas under en och samma adress, **nedsättes priset till 3: 25**, då beställning, åtföljd af penningar, insändes direkt till Lars Hökerberg, Stockholm. Exemplaren sändas då jämväl *portofritt* i korsband, efter uppgifven adress *inom* riket.



Detta, det första häftets innehåll må af läsaren benäget uppfattas, mindre såsom uttryck för en bestämdt utpräglad färg, den der allt framgent skulle vara för tidskriften utmärkande, än snarare såsom uppslaget och inledningen till en diskussion, till hvars fortsättande i följande häften vi härmed vördsamt inbjuda en hvar för skolans och ungdomens sak intresserad, af hvad mening i dithörande ämnen han vara må. — Detta till förklaring af det förhållandet, att det 1:a häftets samtliga uppsatser representera hufvudsakligen blott en riktning inom pedagogiken.

Utgifvarne.



## Vägen till ett nationellt skolsystem.

Det bittraste klander, den skoningslösaste kritik har nu i lång tid utgjutits öfver våra läroanstalter. Både fackmän och utanför stående hafva täflat om att slunga anklagelser, den ena småaktigare än den andra, mot den undervisning, som meddelas det uppväxande släktet. Följderna häraf hafva i många fall varit ganska menliga. Så t. ex. har förtroendet för skolan rubbats i betänkelig grad inom de hem, hvilka i någon mån äro uppe i tidens frågor och som genom sin bildning och sitt intresse skulle kunnat verka stödjande och värmande på skolan i stället för att, såsom nu oftast är fallet, göra bördan tyngre, särskildt för de ingalunda få lärare, hvilka med full insigt om vådorna af det nu varande systemet uppbjuda all sin förmåga för att motverka följderna af detsamma. Dessa arbeta i allmänhet nu under ständig misstanke från hemmen, som hafva fått klart för sig blott ett: undervisningen sker efter förkastlig metod af omdömeslösa personer, och hela skollifvet utöfvar ett förderfligt, om ej rent af ett förderfvande, inflytande på våra barn; vi måste vara på vår vakt. Detta påvaktskap mot skolan har, utom obehaget för lärarne, äfven den ledsamma sidan, att det slappar vaksamheten öfver de missförhållanden i hemmen, som verka hämmande på barnens fysiska och moraliska utveckling. Det har verkligen gått derifrån, att skolan i detta fall är alldeles själfskrifven att bära hundhufvudet för allt: för hemmens oförstånd, för familjeläkarens försumlighet så väl som för sina egna synder.

Å andra sidan får man ingalunda vara blind för den stora vinst skolsaken skördat af att på ofvannämnda sätt hafva blifvit föremål för allmän — om icke välvilja — dock uppmärk-

samhet. Bristerna hafva trädt i dagen, de skära i ögonen, de kunna icke ignoreras eller bortresonneras. Våra skolmän hafva blifvit öfverbevisade om olämpligheten af det gamla; för det nya är sålunda jordmänen i viss mån beredd. Det gäller icke längre att uteslutande rifva ned; en verksamhet i positiv riktning måste framkallas och omhuldad. Frågan är imellertid, huruvida man bör anse sig ega välgrundade förhoppningar om möjligheten af en sådan verksamhet under den närmaste framtiden och hvilka mått och steg böra tagas för att framkalla och främja densamma.

Hvad första delen af frågan angår, anse vi oss trygt kunna besvara den med ett obetingadt och eftertryckligt *ja*. Undersöka vi nämligen de uppsatser i skolsaken, som sett dagen under de senaste 10 åren, så spåra vi bland alla negativa inlägg en och annan fingervisning i själfständig positiv riktning, ja t. o. m. upprättningen till nya system, hvilket bevisar, att vi från vår skolkår — vi fästa oss f. n. afsigtligt endast vid förslag som otvetydigt härleda sig från fackmän — kunna hoppas och vänta initiativ till något nationellt nytt och ursprungsfriskt, då vi inom densamma ega skapande krafter.

Det gäller därför hufvudsakligen att åvägabringa sådana förhållanden, att det nya kan framträda, afsätta sig och vinna burskap midt under den oro, som nu jäser i sinnen, som kommer samvetsömma föräldrar att jägta sina barn från den ena undervisningsanstalten till den andra för att komma i åtnjutande af en skolvård, som ännu icke fins; och som drifver samvetsgranna fackmän utan skapande förmåga att nöta bort tid och krafter, än i dräpande kritiker öfver den ena eller andra saken, än i ansträngningar och agitationer att genom en förändring i smått lugna de upprörda sinnen — ansträngningar och agitationer, som ingalunda hafva saknats, vare sig från deras sida, hvilka utan biasigter ifrå för återställande af förtroendet för skolan, eller från latinkultens ifrigaste adeptes, hvilka till hvarje pris vilja bortvända uppmärksamheten från sitt hotade trosföremål. Så har den svenska allmänheten gång på gång



hugnats med från Tyskland importerade palliativ, och den tyska repertoiren har härvid anlitats så grundligt, att den för närvarande tyckes så godt som uttömd, efter som den numera icke har att bjuda på någonting annat än feriefrågan och den preussiska skolorganisationen. I hvad mån kortare ferier eller efter preussiskt mönster utarbetade skolstadgar skulle kunna gagna under våra förhållanden, lemna vi för tillfället derhän och tillåta oss blott i förbigående fasta uppmärksamheten på, att samma klagan öfver skolarbetets skadliga inflytande på lärjungens fysiska, intellektuella och i vissa afseenden äfven moraliska utveckling höres lika fulltonigt, lika skarpt och lika ihållande i Tyskland, Danmark och Norge som hos oss, och detta *trots* alla de företräden af längre läsår m. m., hvilka dessa land skulle ega framför oss och som många af våra pedagoger tyckas högligen afundas dem.

Alla dessa småfrågor hafva imellertid, utom andra olägenheter, medfört äfven den, att de vändt bort uppmärksamheten från skolfrågans hjärtpunkt: en reform, genom hvilken *alla*, icke minst af pedagoger, öfverklagade förhållanden skulle kunna afhjälpas. Härvid skulle föga gagna: längre terminer, högre löner, reseunderstöd, tidsenligare skolsalar, åskådningmateriel, ombyte af grundläggande språk, sammansläendet af folk- och lärdomsskola, fri flyttning, upparbetandet af metoden i ett eller annat ämne — med ett ord allt, som hittills med uppoffring af stat, kommun och i kanske högsta grad af glänsande lärarekrafter gjorts för upphjälpanDET af saken. Lika gagnlöst vore bildandet af skolkomitéer och diskuterande i allmänhet, *så länge man icke vill komma öfverens om hufvudsaken*: det att hela det nu gällande systemet är förkastligt, och att hvarje försök till reform *med bibehållande af detta, såsom grund*, blott kan frampressa ett *skenbart* resultat, bakom hvilket skolmännen sedan kunde förskansa sig samt i sin ordning skjuta all skuld för påtagliga brister öfver på hemmen.

*Det första*, man derfor har att göra för framkallandet af det nya, är att taga mod till sig, se sanningen i ansigtet och

enas om detta: vi behöfva i främsta rummet icke penningar, icke nya läroanstalter, icke ny skola, icke högre statsanslag för vissa skolor, *vi behöfva ett nytt system*, och den reform, som det härför blir fråga om, är af den omfattning och af den genomgripande art, att — såsom vid hvarje fruktbärande ombildning — det gamla helt och hållet måste kastas öfver bord, så att det nya kan få rum att fritt utveckla sig. Det duger icke längre med lappverk; ordet om nya klutar på gammalt kläde har här sin fulla tillämpning. Man eger redan allt för många sorgliga erfarenheter om, huru alla dessa nya lappar icke mäktat följa hålet, om det också icke kan bevisas att det blifvit större, något hvarom likväl vi för vår del, då vi öfverblicka hela det svenska skolnätet, äro innerligt öfvertygade.

*Det andra steget* på reformvägen blir sedan att med lugn och försigtighet söka vinna *tid* och *ro* för det nya att småningom arbeta sig fram. Ty lika kortsynt som det vore att icke inse och medgifva nödvändigheten af det gamlas undanrödjande, lika ovist vore det att med ens predika lössläppningens evangelium och lemna åt slumpen eller godtycket att frambringa det nya. Det är *reform*, vi vilja, ja till och med i visst afseende *revolution*, men alldeles icke *anarki*. Ett tillfredsställande skolsystem *kan icke diktas*, icke i en eller tio komitéer *diskuteras* fram, icke genom riksdagsbeslut framtvingas, och om det skall motsvara vårt specifikt svenska lynne, *får* det icke från utlandet *införskrifvas*; — det måste *skapas*, skapas af en ensam eller flere samverkande *personer*, hvilka under praktisk tillämpning kunna utveckla, sofra och stadga detsamma. Men ett sådant nyskapande kan naturligtvis icke ske med ens, i ett nu. *Tid* är tvärtom *ett* af de nödvändiga villkoren härför. Riksdagsmän, föräldrar, lärare, publicister, med ett ord *alla*, som yrka på snabba åtgärder, måste bringas till insigt om, att — så snart ej endast yttre och disciplinära förhållanden afses — det vore en orimlighet att fordra någon ny och fullständigt genomförd organisation af vårt undervisningsväsen förr än efter åtminstone fem eller kanske tio års experimenterande. Hvad som derimot utan

uppskof kunde och efter vår mening äfven borde göras, det vore att bereda tillfälle och möjlighet för ett nytt system att på sätt, vi nyss antydt, utveckla sig, och försöket skulle erbjudas åt den eller de pålitliga och erfarna lärare, som, af tro på sin sak, kunde känna sig manade att ikläda sig det stora ansvaret af ett sådant företag.

Emellertid är det själfklart, att en sådan skapande verksamhet icke vore möjlig under trycket af nu gällande skolstadgar, hvilka dels alstrat, dels själfva alstrats af det gamla systemet och därför falla med det. *Frihet* måste alltså framhållas såsom det andra hufvudvilkoret för erhållande af ett nytt system. Friskolor och friklasser — vi mena här, som öfverallt i det följande, skolor *fria från trycket af några utifrån gifna stadgar* — måste inrättas, der rektor — i friskolan — eller lärare — i friklasser — finge fullkomligt själfrådande genomföra och praktiskt »afprofva» sina åsigter samt sålunda göra en verklig insats i bildandet af ett nytt system. Vi anse det viktigt att betona ordet *själfrådande*: friskolornas rektorer måste ega att i allt, från val af lärare till bestämmandet af läsårets längd, handla såsom om den skola de förestode vore deras egen privatskola, och der — i ett redan ordnadtt läroverk — endast en friklass inrättades, skulle dess lärare, så vidt det gälde klassen, komma i åtnjutande af samma oberoende.

Blott under sådana förhållanden vore det *möjligt* att framkalla och utveckla ett i alla detaljer efter svenska ungdomens behof lämpadt, naturligt och nationelt system, och vi våga uttala såsom en af våra innerligaste förhoppningar, att det uppslag i saken, hvilket vi härmed gifvit, måtte upptagas, bearbetas och vidare utföras af någon af de erfarna lärare, som möjligen kunde finna våra åsigter värda en allvarligare uppmärksamhet. Friskolor äro emellertid en nödvändighet, och för att vinna ett på mångsidig erfarenhet grundadt resultat, vore det af stor vikt, att staten till sådana skolor omdanade några af sina nu befintliga läroverk eller ock inom dessa upprättade friklasser. Privata gosskolor måste ju helt naturligt förblifva en sällsynt-

het, och i öfrigt, då staten en gång tagit om hand den manliga ungdomens undervisning och derigenom åvägabragt en uniformitet, som med auktoritetstryck återverkat på privatskolornas flertal såväl som på folkskolan, så borde det ju också vara en för staten oafvislig pligt att, då undervisningen råkat på afvägar, själf taga första steget till framkallandet af en reaktion.

Mången torde anse, att staten i detta fall redan gjort hvad på den ankommer i och genom tillsättandet af en komité, som har till uppgift att undersöka och utreda förhållandena samt, der så synes nödigt, framlägga förslag till förbättring. Men — vi upprepa det — hvad vi behöfva är ett nytt system, och ett sådant *kan icke framdiskuteras* vare sig på grund af de noggrannaste primäruppgifter från hem, skola och läkare, eller medelst jämförande, afvägande och gallrande af de nu för handen varande olika skolformerna, hvilka alla äro länkar i samma naturvidriga och därför ohjälpliga system. En sådan diskussion, hvilken blott utgår från det *bestående* i dess olika former, skulle nämligen på sin höjd leda till insigt om, att reformer äro af en skriande nödvändighet (förutsatt likväl, att man kunde uppmäta och finna en statistisk formel för den intellektuella afmattning, som är den kanske sorgligaste följden af vårt nuvarande undervisningsväsen). Men för ett nybildningsarbete eger komitén icke och kan icke ega annat än en *negativ* erfarenhetsgrund; en *positiv* sådan kan endast vinnas genom experimenterandet, här genom *friskolorna*.

För att fullfölja vår mening om dessa friskolors ändamålsenliga ordnande må vi tillägga, att de skapande krafter, som i dem skulle, under ständigt skolarbete och spejande efter hvad lärjungarne på ett naturenligt sätt kunde tillägna sig, söka framarbete ett system, i detalj egnadt att tillfredsställa krafvet på verkligt vetande hos lärjungen, — att dessa skapande krafter, säga vi, under inga vilkor borde få störas i sitt arbete genom en oupphörligt ingripande, qväfvande kritik eller göras till föremål för detaljstudier förr, än de i någon mån vunnit ett

resultat. Såsom ett tredje huvudvilkor till de två, vi förut påpekat, skulle vi således vilja framhålla: *ro*.

Den kontrollerande myndighet, som sättes öfver friskolorna, borde därför väl genom att åhöra lektioner och genom att taga noggrann kännedom om alla de förändringar i yttre och inre anordningar, som vidtagas, ständigt följa utvecklingen, så att den vid en kommande redovisning kan dels gifva stöd åt lärarens uppgifter, dels hafva bildat sig en på tillräcklig erfarenhet grundad åsigt om hans system. Deremot bör intet ingrepp ega rum under den tid systemet skapas, vare sig i form af öfvertalningsförsök till att afstå från en eller annan ändring, som kunde stöta ett konservativt sinne, eller i form af kritik öfver till utseendet mindre lyckliga handgrepp, och minst af allt i form af dämpande faderlig myndighet. Läraren bör under denna tid komma i samma ställning af statens förtroendeman, som chefen i vissa embetsverk, och kontrollen bör ha karaktär af vänligt intresse för utgången af hans försök, ej af ängsligt, misstroget öfvervakande.

Blott genom att på detta sätt erbjuda tid, frihet och ro för de skapande förmågor, som finnas inom vår lärarekår, skulle man, enligt vår mening, kunna vinna ett verkligt godt resultat. Då ett större antal lärare fått tillfälle att sålunda realisera sina undervisningsteorier — men först då — vore tidpunkten inne för tillsättandet af en komité, hvars uppgift vore att pröfva de system, som utvecklats inom de olika friskolorna. Komitén egde då, hvad den nu *icke* eger, material för en diskussion, som kunde blifva i sanning fruktbarande. Det arbete, som då föreläge, vore att utvälja de om originel och själfständig uppfattning vitnande förslag, hvilka mest närmade sig idealet — det att på kort tid, utan öfveranstängning, nå ett fullgodt bildningsresultat, — samt vidare att ur dessa uttaga det för dem alla gemensamma. Detta, det väsentliga, vore naturligtvis det enda, som lämpligen kunde bilda grundstommen för en ny allmän skollag; variationerna i bisaker torde kunna gifva uppslag till olika arter af sko-

lor. Dock är det vår öfvertygelse, att man på den väg, vi här föreslagit, skulle komma till en förvånande enhet i resultat, ja att till och med den nu så svårlösta frågan om folkskolans förhållande till lärdomsskolan skulle vinna en enkel och alla partier tillfredsställande lösning. Vi grunda denna tro på det faktum, att alla de fackmän, af hvilkas enskilda åsikter och önsknings rörande det nyas beskaffenhet vi hafva varit i tillfälle att få del, i hufvudsak sträfvat åt samma håll, samt att äfven de folkskollärare, som ifrå för en bättre framtid för sin skola, i allt hvad denna har gemensamt med lärdomsskolan — hvilket utan tvifvel är det för båda vigtigaste, d. v. s. de nationela och religiösa elementen samt alla disciplinära förhållanden — haft samma önskemål som den lärda skolans målsmän. — Utgången må nu emellertid blifva hvilken den blifva månde, så se vi för vår del ingen väg, som säkrare kan leda till ett mål, väl värdt att sträfva för, än den, som vi med denna uppsats velat antyda; och vi hysa det förtroendet till svenska folkets representanter, att de både kunna och vilja dana förhållanden, under hvilka bärarna af de nya skolidéerna kunna i frihet utveckla desamma. Vinsten för folk och land skulle blifva en ungdom, fostrad i svensk jordmån, utrustad med kraft och mod att taga upp kampen icke blott för tillvaron utan derjämte för mensklighetens högre syften.

Quisque.

---

# Om språkundervisning.

Af Uffe.

## 1. Språkkulten.

*Idealitet* är ett uttryck, som af många anses beteckna den allra högsta graden af moralisk utveckling och ädel mensklighet. Det innebär ju, att den person, som eger denna egenskap, i allt sitt görande och låtande sträfvar efter idealet. Men idealisten utmärkes också ofta af en viss rädsla och skygghet för att företaga något, som han på förhand vet ej kan uppnå idealet. En sådan måste — om han har någon kännedom om världen och sig sjelf — följdriktigt snart stanna i överksamhet. Han skulle gerna vilja grunda en barmhertighetsanstalt, företaga sig något större literärt eller praktiskt gagnande arbete, men han känner, att på hans nuvarande utvecklingsstadium, med den bristfulla erfarenhet, de ej alltomfattande kunskaper, hvaröfver han förfogar, kunde arbetet ej framträda nog fullkomligt för att tillfredsställa hans sjelfkritik. Hvad gör han då? Han afstår från företaget, eller också uppskjuter han det, — tills alla förberedande arbeten äro avslutade. Denna tidpunkt få många äkta idealister aldrig upplefva; en och annan lyckas kanske tillfredsställa sitt samvetes fordringar och skrida till verkställandet af sin plan, men, ack, allt för ofta hardå inspirationen hunnit försvinna, glöden kallnat, och det moment i stats- eller samhällsutvecklingen, der *hans* tanke skulle ha befruktande gripit in, är för alltid borta. Hans verk blir korrekt, men matt, utan den lifsgnista, som gör det ofullkomligaste till en drivande *kraft*. Hans kraft gick åt till att bereda det stora, som komma skulle, men som aldrig kom.

I denna skeft idealistiska riktning se vi för vår del en af orsakerna till den sterilitet, som för närvarande utmärker vår nation, och hvarom det nuvarande släktet är så medvetet,

att det knappast utan ett hemligt hänlöje öfver sig sjelft och sin egen tid kunnat fira minnesfesterna öfver sina hädangångne store. Om så den falska idealiteten utsträckes ej blott till ens egen, utan äfven till andras verksamhet, uppgår den i skepticism, ja i nihilism, ty den måste ju enligt sin teori förkasta allt, som icke är fullkomligt, eller åtminstone allt, som utmärkes af i ögonen fallande brister; och då nu allt menkligt är styckeverk, kan den icke af hjertat gilla vare sig det ena eller det andra. Dess valspråk blir därför: lägg händerna i kors, sök på sin höjd att utveckla dig sjelf!

Denna lifsåskådning kan synas hafva föga att göra med pedagogik, men sammanhanget är kanske närmare än man skulle kunna tro. För det första är det just den motsatta uppfattningen eller en varm önskan att i all *ofullkomlighet och trots all svaghet och alla brister söka verka just nu i denna tid*, som föranlett uppkomsten af detta pedagogiska blad; för det andra är enligt vår öfvertygelse den falska idealiteten just en af grundpelarne till vårt nuvarande skolsystem. Detta hvilat nämligen på den förutsättningen, att bildningen, för att vara af värde, måste vara »fullständig», d. v. s. i viss grad fullkomlig, och af denna orsak fäster man så mycken vikt vid främmande språk, så väl klassiska som moderna. Den bildning, som det kan höfvas oss svenskar att grundlägga hos våra barn, får ej vara ensidig och inskränkt, nej, den måste omfatta hela den bildade världen; den måste öfverskåda kulturen ända från dess djupaste rötter hos forntidens nationer intill dess yngsta grenar hos de moderna kulturfolken. Och allt detta skall icke meddelas genom läraren såsom mellanhand; nej, hvarje elev skall sjelf ur literaturen och framför allt ur *språkens* olika daning inhemta en fin och säker uppfattning af kulturens innersta mening, ja af folkanden, som ju på ett så åskådligt och lättfattligt sätt lär ha afspeglat sig i språkformerna.

En sådan bildning vore verkligen kolossal. Tänk blott: vi svenskar, ett litet afsides boende folk, vi finna tid att meddela våra barn för det första allt det svenskt nationela (ty icke försumma vi väl det?) och sedan det bästa af allt, som för greker, romare, engelsmän, tyskar och fransmän är det nationela — allt inhemtadt på grundspråket! Det är ett storverk icke mindre än Gustaf Adolfs segrar i Tyskland och Karl XII:s i Polen. Och vi gå icke den *kortaste* vägen till detta storartade mål, vi lägga icke an på att så fort som möjligt knäcka språkskalet: åh nej, medvetna om våra jättkrafter och vårt öfver-



flöd på tid, låta vi icke ett ord, en bokstaf passera förbi utan att deraf draga lärdom och undervisning. Vi göra, såsom det berättas om en spränglörd judisk rabbi, hvilken från hornet af hvarje bokstaf i Mose böcker drog fram hela skäppor af lagbestämmelser. Denna liksom på vägen upphemtade kunskap lämpar sig ju särskildt för de yngre lärjungarne, hvilka ännu ej kunna smälta sjelfva innehållet, ej uppfatta språk- och folkanden i dess fina nyanseringar. Att denna kost är något mager, det medgifva nästan alla, men man säger, att den skärper aptiten. Dessutom behöfver man ju icke gifva matsäck åt den, som är på väg till ett kungligt gästabad. Och våra skolbarn — så är ju idealet — lemna skolan för att genast sätta sig ned vid den europeiska civilisationens uppdukade bord. Vår språk- undervisning tyckes dock ingalunda gå ut på att göra barnen till endast *passiva* mottagare af andra folks häfvor; hvad man nästan mest tyckes lägga an på, är snarare att drifva dem till att *producera* på det främmande språket. Idealet, drivfet till sin högsta spets, synes då vara att göra lärjungarne till författare, hvilkas snillrika verk, ej nöjda med fäderneslandets beundran, skulle söka en publik i Tyskland, England och Frankrike.

Denna storartade kunskap skulle otvifvelaktigt vara af mycket gagn såsom hjälpmedel för en rik, originel och produktiv begåfning. Skada blott, att systemet blifvit frambragt i en så ytterst ogynsam tid, hvilken är så fattig på genier och så rik på stackars medelmåttor, som ej ha krafter nog att sätta det stora maskineriet i gång. Att hela detta idealistiska system till anläggningens djerfhet, byggmästarnes förhoppningar och företagens utgång har starkt tycke med Babels torn, vilja vi icke fördölja. Basen är bred, men murarna äro ruiner, och toppen har aldrig funnits.

I motsats till denna i svensk storhetsanda, men ock i modernt svenskt själförakt, hållna skolplan ville vi för vår del kämpa för en skolbildning, som hade det nationela till sin kärna, som — därför att hon ej är så storartadt anlagd — kunde vara helgjuten utan främmande språk, men som hos de mera begåfvade vore nog stark för att kunna bära dessa och använda dem såsom medel för sina syften.

Vår grunduppfattning af undervisningen är nämligen den, att *språken ej bära bildningen*, utan att *bildningen bör uppbära språken*. Eller med andra ord: *språkkunskap är ej vilkor för*

*bildning, men bildning är vilkor för ett rätt begagnande af språkkunskap.*

Att kunskap i främmande språk är en nödvändighet för dem bland oss svenskar, hvilka eftersträfvat en *högre* bildning, hvarförutan den äfven för flere rent praktiska ändamål är af stor nytta, betrakta vi rent af som ett axiom. Men vi äro böjda för att anse, att detta är en sorglig nödvändighet. Säkert är, att det är en dryg utgift af krafter och tid, som vi måste vidkännas, därför att vi — ehuru en liten nation — vilja lefva med i stora världen. Men låt oss blott icke handla såsom vissa fåfänga personer af lågt stånd och små inkomster, hvilka arbeta och försaka, ja, kanske frysa och svälta hela månader igenom, för att en eller annan gång i värdig kostym kunna uppträda i den fina societeten. Sådana dåraktiga individer få ofta till lön för sina mödor ingenting annat än en tråkig afton i ett sällskap, der man föraktar eller förbiser dem; de få nu lära, att det ej är nog med kostymen; man måste ock ha den rätta tonen. Och det som ger ett folk den rätta civiliserade tonen, det som hjälper det att göra sig gällande bland andra, det är sannerligen icke i främsta rummet språkkunskap, utan det är dess fysiska och moraliska sundhet, dess arbetskraft och dess originalitet. Och dessa egenskaper kunna aldrig i någon högre grad främjas genom språkstudiet. Arbetskraften kan visserligen stärkas genom det samma, men den stärkes genom öfvervinnande af *alla* svårigheter, och efter sådana behöfver man icke leta i något kunskapsämne. Och hvad den förståndsutveckling angår, som språkstudiet tillvällat sig nästan såsom monopol, vilja vi visst icke förneka den, men vi tro, att man högligen öfverskattat dess betydelse. Det är bestämdt en öfverdrift att påstå, det språkstudiet genom sin formela tukt förbereder själsförmögenheterna att mottaga snart sagdt all sorts kunskap. Vi tro deremot, att denna utveckling är i hög grad speciell. Den, som lärt ett främmande språk, har derigenom onekligen utvecklat sin förmåga att inhemta just språk, men huruvida han på samma gång förvärfvat en så mycket större andlig mögenhet i allmänhet, det förefaller oss ganska tvifvelaktigt. Måne det icke härvidlag förhåller sig med själsförmögenheterna som med de fysiska organen: att liksom en person, som arbetar uteslutande med armar och händer, omsider utvecklar dessa till stor kraft, så kan man, genom att uteslutande eller hufvudsakligen odla språkförmögenheten, upparbeta denna till en hög grad af skärpa? Men vi veta ju, att en stark utveckling af ett organ icke så alldeles utan vidare

är ett *plus* i hela organismens utveckling; den verkar nästan alltid hämmande på de andra organen; så vida den nämligen öfverskrider måttet. Och nu är språkstudiet enligt vår öfvertygelse icke någon allsidig gymnastik, som med blicken fäst på hela kroppens sundhet utvecklar hvarje särskild lem, utan den är ett lika ensidigt uppdrifvande af *en* färdighet som smedens arbete vid släggan. Men det värsta med saken är, att under det en smed medels sina starka armmuskler förtjenar sitt uppehälle och har föga olägenhet af sina svaga ben, hafva dessa unga medborgare, som med utveckladt språksinne utträda i världen, föga eller ingen nytta af sin färdighet, men en bestämd olägenhet af sina brister i öfriga afseenden. Det är ju endast ett fåtal som kunna blifva språkforskare, icke heller så många, som efter slutad skolgång lära sig flere främmande språk, och det är egentligen dessa, som kunna hafva någon större nytta af sina språkstudier. Det är visserligen sant, att den, som har ett fint utveckladt språksinne, kan mer än andra njuta af språkliga skönheter äfven i arbeten på modersmålet — men det finnes nu en gång mycket annat i världen än böcker och äfven i dem mycket annat än språklig form. Embetsmannen, konstnären, affärsmannen, läkaren, ja äfven författaren, märka snart, att deras språkkunskap alls icke har uppöfvat förmågan att skarpt uppfatta det verkliga lifvets företeelser, ännu mindre att af dessa draga förnuftiga slutsatser. De märka snart, att filologien har få eller inga anknytningspunkter till den tarfliga värld, i hvilken de befinna sig.

Men det ensidiga upphöjandet af språkens bildningsvärde beror nog bland annat äfven derpå, att dess försvarare aldrig på allvar vilja *jämföra* språkstudiet med studiet af andra kunskapsämnen: i dess ställe afsöndras det och liksom upplyftes på en piedestal för sig, hvarefter dess beundrare anstränga all sin fantasi för att upptäcka ständigt nya företräden hos det samma. Den dyrkan, de egna sitt favoritämne, har mycken likhet med den förälskades beundran: han ser ingenting annat än föremålet, och han jämför henne aldrig med några andra; han vet ju, att hennes kinder äro de rosigaste, hennes ögon de klaraste; ju mer han betraktar henne, dess flere behag och förfräffligheter upptäcker han. Det ingår icke heller så litet af svärmeri och mysticism i språkkulten.

Måne det icke för öfrigt på grund af historiska skäl är orimligt att antaga språkstudiet såsom medelpunkt i den mänskliga bildningen? Historien lär oss åtminstone, att nationernas

språkkunskap alldeles icke står i direkt förhållande till deras framsteg i kultur. Annars måste vi ju djupt beklaga så väl egypter som kineser och greker, hvilka, så vidt vi veta, ej kommo i tillfälle att lära främmande språk. Vi måste ställa ryssarne högre på odlingens skala än de i allmänhet föga språkkunnige fransmännen, och hvilken utomordentlig förståndsskärpa, hvilken literär och vetenskaplig blomstring skulle man ej ha att förutse för *finnarne*, detta lyckliga folk, hvilkas söner utom modersmålet få lära: svenska, ryska, franska, tyska, engelska samt många äfven latin, grekiska och hebreiska.

Är det verkligen möjligt, att hela vår bildning skulle vara baserad på den historiska tillfälligheten, att de europeiska nationerna för närvarande bilda ett kongregat af stater, hvilka alla hafva samma religion och samma civilisation? Hur skulle det gå, om, såsom ansedda språkforskare antaga, det en gång skulle uppkomma ett universalspråk för hela den kristna världen? Skulle vi då sjunka ned i barbari, eller skulle vi kanske bli tvungna att upplifva studiet af de klassiska språken, hvilka då troligen några hundra år varit förvisade från skolan?

Nej, det måste finnas en bildningskälla, som är gemensam för alla människor, i hvilka politiska och nationela förhållanden de än må lefva, och ur hvilken så väl skalders som vetenskapsmän, konstnärer så väl som kroppsarbetare kunna hemta näring för sin intellektuella varelse. Detta gemensamma, evigt menskliga kan ej vara något annat än *naturen* och *människolifvet*. Från dessa källor hemtade grekerna sin bildning; till dem gingo renaissancens forskare och konstnärer tillbaka, och till dem måste menskligheten återvända hvarje gång hon förvillat sig i förkonstling och mekanism. Från dem hafva sångare och skalders i alla tider hemtat sin inspiration, och de hafva varit stora i samma mon som deras förhållande till dessa källor varit innerligt och omedelbart.

Vi kunna ej underlåta att äfven i detta sammanhang erinra om vår nations nuvarande brist på literär och konstnärlig produktivitet. Det är onekligen ett egendomligt förhållande, att denna skulle inträffa just nu, när vi så väl känna vårt modersmåls lagar och resurser, då en lärjunge i 6:te nedre kan hänle åt de »stilistiska oegentligheterna», som förekomma hos skalderna från 20- och 30-talet, och då vår skolungdom så grundligt inhemtat konsten att uttrycka sig. Dock, det är sant — vi hafva ej rätt att klaga öfver improduktivitet: det diktas ganska mycket bland Sveriges ungdom. Hvem har ej någon gång beundrat

de 13—17-åriga ynglingar, som på skolfester uppträda med högstämda, formfulländade qväden, hvilka komma systrar och kusiner att gråta af rörelse och hos föräldrarne väcka förhoppningar om en ny Tegnér eller Runeberg. Men hvart taga de vägen, dessa unga skalder? Ja, säkert är, att de allra flesta blifva sin lyra otrogna; en och annan eignar sig kanske åt att öfversätta småbitar af utländska författare, men den originela produktionen blir allt mera sällspord. Skälet tro vi ligga deri, att de varit inspirerade hufvudsakligen af språk- eller formstudium, och den inspirationen åstadkommer intet annat än *efterbildning*, eller på sin höjd ett slags »ekopoesi», i hvilken andra författares tankar utgöra grundtonen. Förmåga att bilda en skön form är ju en god sak, som icke är att förakta, men ingalunda är den det väsentligaste kännetecknet på en *verklig* skald.

Men, kan med skäl invändas, icke är det rättvist att lägga undervisningen till last, att hon ej skapar skalder och författare — detta är något som tillkommer naturen allena. Ja, visserligen; undervisningen kan ej *skapa* genier, men hon kan antingen främja eller hämma utvecklingen af sådana, som redan finnas till möjligheten och anlaget. Och vi kunna icke återhålla det i många tanke kanske vågade påståendet, att under de sista årtiondena har mångt konstnär- och skaldegyr analyserats hardt när till döds i skolan. Åtminstone är det säkert, att undervisningen i de allra flesta fall icke har kunnat gifva dessa naturer sådana starka, lifliga intryck af något stort eller skönt, hvilka verkat såsom tändande gnistor på deras slumrande krafter. Och icke nog med denna svältkur, hvilken är så mycket betänkligare, som många konstnärer och skalder hemta så väl sin inspiration som sina djupast kända motiv från barndoms- och de första ungdomsåren: dessa lärjungar hafva dessutom svårare än andra för att följa den schematiska undervisningen, de äro ej sällan ouppmärksamma, falla i drömmier och kunna ofta följa en liten flugas säfliga promenad på pulpeten med mycket större intresse än lärarens logiska utveckling. De anses lata, förföljas med anmärkningar och omlexor samt lemna slutligen skolan antingen med djupt misskännande af egna krafter eller med ett bittert förakt för allt hvad teoretisk kunskap heter. Vi behöfva icke härvidlag tänka endast på genier; den ensidigt formela undervisningen öfvar ett lika hämmande inflytande på de produktiva, sjelfständiga begåfningarna af lägre art. De ha ofta förlorat modet och förmågan att »gripa sig an» med något, hvilket annars just är sådana naturers styrka; skolan har icke

gifvit dem hvad de behöfde — öppnad blick för livets verklighet, frisk arbetslust och framför allt tro på det ärliga arbetets betydelse i världen. I stället taga de med sig en ängslig skygghet för andras kritik, hvilken drifver dem att qväfva sin egen originalitet och slutligen öka antalet af dessa alltbegripande, alltförkastande unga kritici, hvilka tyckas vara den följdriktigt drifna metodens finaste frukt. Nu är det tämligen allmänt erkänt, att det herskande skolsystemet ej tillfredsställer det *praktiska livets* kraf, att det hvarken gifver det kunskapsinnehåll eller den art af förståndsutveckling, som det stora flertalet af medelmåttor skulle behöfva; om det derjämte visar sig, att det icke främjar, utan snarare hämmar det som man är van att betrakta som blomman af all *andlig kultur* — från hvilken synpunkt låter då detta system försvara sig? Vill skolan göra hvad på henne ankommer för att befordra en rik utveckling af vårt literära och konstnärliga lif, så må hon se till att lägga mera innehåll i sin undervisning. Finge vi blott originela skalders, nog kunde det blifva någon råd för att få dem översätta på franska och tyska, äfven om de sjelfva vore litet osäkra i sin språkkunskap.

Det öfverdrifna uppskattandet af språkstudiets värde kan visserligen ej försvaras, men väl förklaras. Det är ett inom kulturhistorien ständigt återkommande fenomen, att människorna nedlägga allt sitt skarpsinne, all sin tankekraft i ett försvinnande litet innehåll. Så t. ex. byzantinerna och skolastikerna, då de ansträngde sitt förnuft att lösa de viktiga frågorna, huruvida keruberna voro födda eller skapade, om brödet i nattvarden skulle vara syradt eller osyradt. Det ser verkligen ut, som om någon mot civilisationen fiendtlig makt roade sig med att under vissa perioder göra med den menliga intelligen sen som konung Salomo enligt *Tusen och en Natt* med en och annan upprorisk ande, hvilken ehuru hög som bergen, måste, beqväma sig till att krypa in i en väl förseglad flaska. Det är de skarpa hufvudena utan lifserfarenhet, som äro mest utsatta för vådan af en sådan instängning; och sedan de väl inkommit i fångelset, fins det många bland dem, som af beqväm lighetskäl trivas ganska bra. Att det nu för tiden är språken, som fått den äran att blifva en dylik flaska, är icke deras fel eller förtjenst. Hvarje vetenskap eller kunskapsämne skulle kunna göra samma nytta: flaskans material betyder föga. Vi hysa t. ex. den största sympati för naturvetenskaperna, men vi äro långt ifrån säkra på, att icke de också en gång skulle

kunna lägga lika ensidigt beslag på själsförmögenheterna. Det skulle nämligen kunna hända, att de uppvaktade med mera tänder, extremiteter, fenor och antenner, än som vore strängt taget nödvändigt för en grundlig kunskap om naturen.

Men om ett dylikt pedanteri är skadligt för det vetenskapliga lifvet, är det rent af dödande för skolan. För att undvika denna fara måste hon framför allt akta sig för att, såsom hitintills skett, låta sitt innehåll och sin undervisningsmetod beherskas af en speciel vetenskap. Hon måste allt mer och mer betona sin själfständiga ställning gent emot *alla* vetenskaper, äfven mot den, som för tillfället är mest upparbetad och räknar de ifrigaste forskarne. Man måste göra klart för sig, att i det kunskapsurval, som är egnadt att utveckla ett barn till en sund man eller qvinna, kunna de olika vetenskapernas innehåll efter all sannolikhet icke ingå i samma proportion som den, i hvilken de förekomma i vetenskapliga tidskrifter och bokkataloger. Den rätta proportionen inom undervisningen bestämmes endast och allenast af barnets behof. Hvad man först af allt har att göra, är att samvetsgrant och fördomsfritt studera *barnet* och dess natur och sålunda gifva pedagogiken en verkligt empirisk grund. Ett sådant studium skall snart, synes det oss, gifva vid handen, att det, som först drager de smås uppmärksamhet till sig, är de yttre, konkreta föremålen och den yttre, praktiska verksamheten. Barnet gör gerna sådana frågor som: hvar bor ekorren? eller: hvarför gör pappa så eller så? Men aldrig frågar det: hvarför säger pappa *brast* och inte *bristade*? Språket är för barnet en samling *namn*, hvilka det eftersäger utan reflektion; den yttre världen åter väcker oupphörligen dess undran och eftertanke: här hvimlar det af *hvarför*. Denna riktning af barnets frågor häntyder på det val af innehåll, som i och för sig sjelf, utan hänsyn till barnets kommande behof, hvilket ju kan kräfva språkkunskap, är det nödvändigaste för dess utveckling. Språkstudiet besvarar inga frågor; hvad det gifver barnen är något, som de aldrig sjelfva längtat eller frågat efter.

Låtom oss nu i korthet sammanfatta våra påståenden.

Betraktar man språkstudiet såsom blott en väg till bildande innehåll, så mena vi, att denna väg för de fleste är allt för lång. Förordas det på grund af den förståndsutveckling det medför, så hålla vi före, att denna utveckling är allt för ensidig, att de förmögenheter, som dermed uppdrivas, icke äro de, af hvilka flertalet lärjungar kunna hafva

mesta gagnet för lifvet, och att den dessutom, drifven till sin höjd, verkar förlamande på andra förmögenheter, såsom t. ex. förmågan af själfständig produktion. Derjämte finnas historiska skäl, som tala *mot* åsigten om språkens allmänt giltiga bildningsvärde. Ännu ett skäl skulle vi vilja framhålla: språkstudiet, framför allt det formela, egnar sig föga till fortsatt arbete på egen hand. Det väcker i allmänhet inga behof, ingen eggande känsla af okunnighet. Realkunskapen är en linie, som kan utdragas i oändlighet; den växer med hvarje erfarenhet, hvarje ny åskådning — grammatikstudiet åter är en orm, som biter sig själf i stjerten.

## 2. Språkundervisningens plats i ett nytt system.

Om språkkunskapen alltså icke är det väsentligaste i skoldbildningen, följer dock ingalunda deraf, att den ej skulle vara af någon vikt. Språken äro i högre läroverk en nödvändighet, och det af många skäl. Framför allt därför, att det i vårt land är *sed och bruk*, att medlemmar af de högre klasserna lära främmande språk, och att en fullkomlig okunnighet i detta hänseende kan sticka af på ett för vederbörande obehagligt sätt. Vidare äro de, som egna sig åt åtskilliga *praktiska yrken*, såsom ingenjörer, handlande, telegrafister etc., i behof af en praktisk kunskap i möderna språk, hvilken de fordra att skolan skall grundlägga. Man måste äfven och kanske i främsta rummet taga hänsyn till den klass af lärjungar, som, i fall de sporades af en i öfrigt innehållsrik undervisning, skulle af *vetgirighet* vilja utsträcka sina studier utanför öfversättningarnas område. Slutligen komma de få, hvilka i språkligt afseende verkligen äro så begåfvade, att de *för språkets skull* finna en större njutning i att läsa ett arbete på grundspråket än i öfversättning. Det nuvarande systemets målsmän tyckas antaga, att flertalet elever höra till denna grupp; vi åter tro, att de, som verkligen kunna komma derhän att sentera själfva »bouquet'n» af ett språks form, och som kunna sätta denna i förbindelse med det nationela lynnet, i skolan bilda en ytterst svag minoritet.

Under nuvarande förhållanden få de, som af konventionela och ekonomiska skäl behöfva språkkunskap, sitt behof ej till-



fredsständt, därför att undervisningen är allt för litet praktisk. Den andra klassen — de som *skulle* kunna söka språkkunskap för innehållets skull — få vanligen icke genom den öfriga undervisningen *smak* på hvad som är verkligt innehåll och icke heller *anvisningar* på, hvar de skulle hemta sådant i de utländska litteraturerna. Under skolfiden genomgå de därför en sorts svältkur, medan innehållet anses ligga och vänta på dem i literaturen. Den sista gruppen, de som hafva utpräglade anlag för språkstudier, äro väl de som lida minst, ehuru äfven de äro för litet orienterade i literaturen och hafva allt för litet örförråd. Sådana naturer taga dessutom skada genom det öfverdrifna och ensidiga utbildandet af sitt formsinne. Vi hafva hört personer, som ega denna begåfning, och som hafva erhållit en strängt formel undervisning, erkänna, att de i en bok på främmande språk kunnat läsa flere sidor utan att få en verklig föreställning om innehållet. De förledas nämligen af sitt formsinne att ständigt tänka efter: hvarför heter det så i detta fall? Hur lyder den grammatikaliska regeln? Är det i detta fall regelrätt, eller är det kanske undantag? Huru skulle detta uttryck kunna öfversättas på svenska? o. s. v. Att en språkforskare ex professo kan ha svårt att värja sig för dylika distraktioner, är mindre underligt, men för en person, som endast gör anspråk på allmän bildning, är det verkligen en fatal ovana, ty man kan dock aldrig komma ifrån den sanningen, att i en bok bör *innehållet* vara hufvudsak. Ett dylikt ensidigt intresse smakar ej af *bildning*, utan af *lärdom*, ty det har ingen anknytningspunkt till lifvet. Och enligt vår åsigt är det intet, hvarför skolan bör så väl vakta sig som för lärdom; hon bör kunna vara en försal till densamma, men hon borde aldrig låta den flytta in i sin egen lokal.

Vi anse, att man i allmänhet icke tillräckligt uppmärksammar denna olikhet i elevernas sätt att använda sin språkkunskap och det mer eller mindre berättigade deri. Enligt vår åsigt äro de konventionela motiven på en gång de som äro minst beaktansvärda och de som oftast göra sig gällande. De bland skolans lärjungar, som ega samma sinne för språkets välljud och dess innersta själ som den högmusikaliske för tonernas harmoni, torde vara mycket lätt räknade, och deras antal kan näppeligen genom den ändamålsenligaste undervisning förökas. De deremot, som af allmän vetgirighet skulle kunna drifvas till frivillig kamp med språkens svårigheter, äro utan tvifvel talrikare. Vetgirigheten beror ej håller uteslutande på

anlag: den kan i betydlig grad genom undervisningen stegras och skärpas. Hvad beträffar dem, som af praktiskt-ekonomiska skäl kräfva språkkunskap, så bör deras behof visst icke förbises, men det är synnerligen svårt att i skolan tillfredsställa det. Begär efter kunskap för dess egen skull kan skolan både väcka och tillfredsställa; hon kan komma lärjungen att längta efter ett visst vetande och så gifva honom det i det främmande språkets form, hvarigenom lärjungen fått tillfälle att för vetgirighetens ändamål använda sin kunskap. Men om hon än möjligen skulle kunna framkalla en önskan efter språkkunskap för den mera yttre, påtagliga nyttans skull, så kan hon ej gerna framtrolla en sådan situation i lifvet, der lärjungen just i och för detta mål kunde använda hvad han vet. Hon kan ej låta honom träffa främlingar, med hvilka han *måste* tala; hon kan ej låta honom göra en resa, under hvilken han skulle ha glädje af sin förmåga att muntligt reda sig på det främmande språket.

Hur praktisk än undervisningen må vara, har man dock svårt att neka, att hennes egentliga mål är förvärfvandet af en sådan kunskap, som utvecklar hela människan och väpnar henne till lifvets strider i allmänhet, och det kan näppeligen begäras, att man ifrån skolan skall utgå förberedd till allehanda praktiska yrken. Skolan kan hvarken skapa färdiga vetenskapsmän eller färdiga skomakare eller färdiga specerihandlande; hvarje yrke, hardt när hvarje lefnadsmål, kräver något extra utom skolundervisningen, ty lärarne äro tyvärr icke lika förutseende som arbetsbina, hvilka veta att behandla det ägg, ur hvilket den kommande visen skall utgå, på ett annat sätt än den blifvande drönarens. Men skolundervisningen skall vara praktisk så, att hon utvecklar själsförmögenheterna på ett sätt, som kan komma *alla* stånd till godo; vidare så, att hon lär eleven det mest praktiska — det ginaste — sättet att förvärfva kunskaper, och slutligen så, att hon till kunskap räknar kännedom om den praktiska världen, till allmän bildning intresse för denna och för praktiska yrken. Så mycket både kan och bör man emellertid tillmötesgå dem, hvilka af yrkesskal komma att behöfva språkkunskap, att man alltid låter läsningen åtföljas af talande, och att man ej låter lärjungens ordförråd inskränka sig till det högliterära språket, så att han möjligen kan komma derhän att skrifva en literär kritik utan att vara i stånd att reda sig vid en järnvägsstation. Rent speciela namnområden, såsom sömerske- eller garfvare- och bryggareterminologien, kunna deremot icke inläras i skolan; och om man äfven hade tid därför,

undra vi om den blifvande yrkesmannen eller qvinnan skulle känna sig synnerligen intresserad för denna kunskap, hvaraf han ännu ej har behof.

Man brukar ofta försvara den stora vikt, som vid vår skolundervisning tillerkänts språken, med det förkrossande generela påståendet, att vi svenskar äro ett litet folk, och att den af oss, som icke kan lefvande språk, skulle bli isolerad från den öfriga civiliserade världen. Detta är sant, så vidt det gäller hela folket; — vi skulle som nation blifva ohjelpigen efter. Men det är icke sant i fråga om individen. Ty nu för tiden, då en mängd personer under hela sitt lif sysselsätta sig med att genom öfersättningar, referat och bearbetningar göra sina landsmän bekanta med företeelser utomlands, är man på den punkten, att en simpel arbetare icke kan taga i en tidning utan att ställas i förbindelse med utlandet. Talet om denna isolering synes oss därför vara föga mer än ett talesätt. Vi blifva vida mindre isolerade genom denna brist på språkkunskap, än genom den okunnighet om de ifrågavarande folkens kultur och historia, som gör, att vi icke förstå hvad vi läsa på ren svenska.

Men, som sagdt, språken äro nödvändiga i de högre läroverken, och framför allt äro de nödvändiga för den grupp af lärjungar, åt hvilken skolan enligt sin uppgift bör egna lejonparten af sitt intresse — vi mena dem, som kunna af vetgirighet komma att längta efter språkkunskap. Genom att tillfredsställa dessa behöfver hon icke försumma de öfriga, hvilkas intressen tvärtom kunna främjas på samma gång. Ensamt i och för sig, skall språkstudiet icke alls eller endast till en högst obetydlig grad kunna väcka lärjungens kunskapsbegär på grund af innehåll. Det innehåll, detta kan bjuda lärjungen under hans barnaår, är nämligen för tunt, för styckadt för att hålla intresset vid makt. Vi veta ju också, att det nästan alltid är fallet, att barnen, som i början äro så ytterst roade af sitt latin eller sin tyska, snart tröttna, då studiet förlorat nyhetens behag, och då de märka, att det aldrig bjuder på annat än kunskapens bittra rot, aldrig på dess ljufva frukter. Intresset måste därför uppehållas genom osunda, konstlade medel, sådana som betyg och anmärkningar.

Kanske det är en chimère, men det förefaller oss, som om man redan under 10—13-årsperioden skulle kunna genom undervisningen i de real-humana ämnena gifva språkstudiet en alltför nödvändig impuls. Denna undervisning skall nämligen först och främst i allmänhet utveckla en vetgirighet, som för

kunskapens skull icke skyr att underkasta sig möda och besvär; men den skall särskildt räcka *språken* — åtminstone de lefvande — en hjälpsam hand på det sättet, att den oupphörligt låter lärjungen liksom stöta emot de gränsmurar, som hans bristande språkkunskap uppreser omkring honom, och låter honom få en skynt af den nya horisont, som genom språkstudiet skulle öppna sig för honom. Detta kan ske på ett ganska lågt stadium, i synnerhet genom geografin. Läser man Tyskland, och barnen ha börjat att studera tyska, kan man gerna begagna osökta tillfällen att påminna dem om, att man ej kan ha det nöjet att samtala med invånarne i detta land, så vida man ej beherskar språket; har man fått dem riktigt intresserade för en ort, ett nationellt yrke, en naturföreteelse, kan man gerna till detta anknyta en liten lättförstådd vers eller ett ordspråk på det främmande tungomålet, och vi tro, att man då skall bli öfverraskad att se den glädje barnen yttra öfver att äntligen få använda sin lilla språklärdom. Härigenom gifver man språket en konkret bakgrund, inskärper tidigt i barnens medvetande, att detta språk talas ej blott af boken, utan af verkliga människor, som bo i det och det landet, som hafva den och den sysselsättningen. Läraren i de reala ämnena kan gerna nedlåta sig att på detta sätt göra en oskyldig *reklam* för språken. Man torde invända, att sådana småsaker äro alltför puerila för att ådraga sig en lärares uppmärksamhet, men vi svara, att det just är fintlighet och förmåga att draga stor nytta af små ting, som utmärker en god lärare; och det är för öfrigt ingen småsak, om barnen komma att arbeta med bättre humör, hvilket de ofelbart göra, när de stundom få känna fördelen af sin mödosamt förvärfvade kunskap. På det högre stadiet böra ännu starkare impulser kunna gifvas språkstudiet i och genom de reala ämnena. Här kan läraren vid behandling af de stora kulturlandens naturförhållanden, historia och befolkning ständigt hänvisa till de källor på grundspråket, hvaraf han — om han verkligen bemödar sig om att intränga i sitt ämne — sjelf måste begagna sig. Han kan citera yttranden, föreläsa särskildt målalande stycken, och i de fall, då hans lärjungar blifvit synnerligen fängslade af ett eller annat område af hans framställning, uppmana dem att sjelfva studera det eller det arbetet på landets språk. Detta hänvisande på de utländska literaturernas en-gros-lager af vetande skulle verka eggande på deras språkstudium, särskildt om läraren med litet oskyldig pedagogisk list förutsatte, att de — såvida de ej äro alltför öfvade nybörjare

— tillräckligt beherskade språket för att kunna följa hans anvisningar. Naturligtvis förutsätta vi å vår sida för verkligandet af en sådan ömsesidighet mellan ämnena också en stark samverkan mellan lärarne i språk och dem i de öfriga kunskapsgränarna. All koncentration i undervisningen är omöjlig, så vida icke lärarne i hvarje klass besluta sig för att bilda ett kollegium inom det stora kollegiet; om de icke vid början af hvarje termin tillsammans uppgöra en plan för undervisningen inom klassen i dess helhet, en plan, som sedan kan på grund af det ena eller andra ämnets behof modifieras. Undervisningen i de reala ämnena kan äfven på ett annat sätt underlätta ett kommande studium af litteraturen. Den kan nämligen, när den behandlar de stora kulturlandens geografi och historia, jämte realkunskapen äfven gifva lärjungen ett visst motsvarande ordförråd på det främmande språket, så till vida att läraren vid framställning af för landet egendomliga förhållanden nämner dessa med deras inhemska namn. Detta är af ganska stor vikt, emedan dessa namn, just därför att de beteckna några för landet och nationen särskildt utmärkande företeelser eller inrättningar, merendels äro oöfversättliga. Följaktligen blifva de sällan i lexikon nöjaktigt förklarade och bilda vid läsning af litteratur alster hardt när oöfverstigligen stötestenar.

Men en innehållsrik undervisning i öfrigt skulle vara språkstudiet af den allra största nytta egentligen då, när det kunde blifva fråga om att taga i tu med den *stora poetiska litteraturen*. Vi tro, att under nuvarande förhållanden vinnes i skolan nästan intet medelst literaturläsning, men under förutsättning af en mera djupgående historie- och geografiundervisning skulle det säkerligen blifva helt annorlunda, åtminstone i de manliga läroverken, som behålla sina lärjungar jämförelsevis länge.

Historien och geografin — rätt behandlade — utveckla nämligen förmågan att uppfatta en karakter, att följa gången af en händelse, att förstå hvad man kallar historisk kostym och lokalfärg samt att njuta af en väl utförd naturskildring. Och det ständigt återvändande temat för all poesi, hvad är det annat än naturen och menniskan? Att literaturläsning så föga tilltalar vår tids ungdom, beror framför allt på dess så högst utvecklade sinne för det menliga och naturliga i allmänhet, dess oförmåga att samla sin uppmärksamhet på något konkret, vidare på dess okunnighet om både kultur- och naturförhållanden. Hvarför förstå vi bäst vår egen litteratur? Utan tvif-

vel till en del af det skälet, att den är skriven på vårt modersmål, men äfven därför att vi — hvad de s. k. nationela skalderna angå — så väl känna både den yttre värld, som inspirerat författarne, och den inre, som de skildra. Det är ju väl bekant, att vi ega skalder, som, ehuru svenska, dock egentligen borde läsas med konversationslexikon; det är de icke nationela, hvilka inspirerats af alldeles främmande kulturelement. Sådana äro t. ex. Stagnelius, som alltid måste prepareras genom en liten kurs i gnosticisms terminologi, till en del äfven Atterbom och de öfriga fosforisterna, hvilka mera besjöngo det poetiska i sin filosofiska verldsåskådning, än de voro inspirerade af någon skön verklighet. De blefvo heller aldrig så populära som de skalder, hvilka valt till föremål för sin sång just sådana ämnen, som den stora massan af folket älskar och sysselsätter sig med, ja lefver i. Aldrig kunna vi nu känna den hänförelse öfver Fänrik Ståls Sägner, som genomströmmade det finska folket, då Runeberg med sin dikt gaf ord åt tusende bundna känslor af vemodig fosterlandskärlek, af harm och okufligt mod. Alla finnar förstodo honom, ty de hade lefvat samma lif som skalden, blott med den skilnad, att de ej kunde låta sina känslor gå upp i harmoni och välljud. Så blef ock Rouget de l'Isle förstadd, när han diktade sin Marseillaise. De dikter i fornnordisk anda, som skrefvos i begynnelsen af detta sekel, blefvo helsade med jubel, emedan allmänheten då redan hade börjat att älska Nordens forntid och hyste intresse för den. Det kan vara fråga värdt, huruvida *Frithiofs saga* innehåller så mycket mera poesi än *Lycksalighetens ö*, men den senare blef aldrig populär, ty denna dikt var en allegorisk framställning af en verldsåskådning, som i vårt land aldrig haft särdeles många anhängare.

En skald kan bli stor, derigenom att han djerft och klangfullt talar ut det ord, som alla andra stamma på, men ej kunna få öfver sina läppar — det som är den dåvarande tidens lösningsord; men han kan ock blifva stor derigenom, att han på ett sjelfständigt sätt genomlefver och besjunger det evigt, uråldrigt menckliga, som alltid är sig likt: kärleken, föräldraglädjen, tapperheten, hänförelsen öfver naturens skönhet m. m. Vid skildringen af detta går han dock gerna tillbaka till ett förfutet tidevarf, som han då söker mana upp ur grafven, för att låta dess menniskor tänka, känna och handla ej blott som menniskor i allmänhet, utan som den tidens menniskor. Skalder äro alltså ofta stora historici; det fins väl knappast

någon mera känd skald, som ej någon gång stämt sin lyra för att besjunga en historisk tilldragelse eller person:

Med Harald drar han till Bråvallaslaget,  
 med Roland stupar han vid Roncevaux.  
 Han följde Orleans' mö i bålets lågor,  
 med Luther manade han påfven ut,  
 drog med Columbus öfver vestervågor  
 och störtade med Winkelried på spjut.

Skalden sjunger, men han undervisar ej. Reflekterade historiska dikter äro ingen lärobok i historia, utan för att vara fullt njutbara förutsätta de historiska kunskap. Det hör till sakens natur, att en mängd historiska förhållanden af stor vikt kunna af skalden endast antydvas; hans hufvudsyfte är att på bakgrunden af de historiska fakta åstadkomma en poetisk stämning. Men huru störes, ofta rent af *förstöres* icke denna stämning, då man under läsningen gång efter annan måste stanna inför ett namn, en person, öfver hvilken skalden utgjuter sig i entusiasm, men som man sjelf alldeles icke känner. Schillers hänförelse för *Die Götter Griechenlands* torde icke mycket smitta en läsare, som aldrig hört talas om hvarken Helios, Deukalion, Arion eller Phidias. Tegnér's *Asatiden* torde icke — all sin skönhet och kraft oaktadt — ha slagit synnerligt an på våra svenska bönder, ehuru diktad på deras eget modersmål.

Man kunde tycka, att naturskildringar, naturhänförelse skulle vara fattliga för alla, men vår erfarenhet är, att den yngling, som aldrig lärt att se naturen i stort, i sammanhang, utan endast att sönderdela, stycka och vetenskapligt behandla henne, svårligen kan älska vare sig henne sjelf eller hennes af konsten skapade bild; han har icke sinne för den egendomliga karaktären af olika landskap, han kan hvarken bedöma eller njuta af en i detta afseende sann skildring. Skulle vi därför anordna en undervisning uteslutande afsedd att bereda lärjungen för uppfattningen af poetisk litteratur, skulle vi i främsta rummet rekommendera *historia*. Hon skulle gifva honom *psykologiskt intresse*, samt derjemte kunskap om de personer och tilldragelser, hvilka såsom samtidiga inspirerade en stor litteratur, men som äfven sedermera såsom forntid blifvit behandlade af moderna skaldar. Det är nämligen just de i literärt afseende alstringsrikaste perioderna, som åter i sin ordning blifva *föremål* för poetisk behandling, som t. ex. Greklands storhetstid och vår egen forntid, reformationstidehvarvet samt i Sverige Gustaf III:s period. En lärjunge, som grundligt känner en af dessa perioder, t. ex. Skan-

dinaviens forntid, har i och med denna kunskap en nyckel till innehället ej blott af den tidens literatur, så att han med verklig njutning kan läsa de isländska sagor och dikter, hvilka öfversatta på vårt språk knappast upphöra att vara original — han skall äfven känna sig hemmastadd med Grundtvig, Öhenschläger, Björnson, Ibsen, Ling, Geijer, Tegnér jämte många andra skaldar, som diktat på grundval af denna tids historia. Detta angående den nordiska literaturen, hvilken, som man ju kan anmärka, blott är en försvinnande bråkdel af den europeiska. Ja, den är blott en del och en i förhållande till det hela *liten* del; men i förhållande till en 17-årig ynglingahjerna är den ett ganska stort bildningsförråd. Och ser man den i hela dess sammanhang såsom *nordisk* literatur, kunna kanske äfven vi äldre, all nationel ödmjukhet oaktadt, så der i förtroende medgifva, att det innehåll den har att erbjuda ej precis kan kallas föraktligt och tarfligt.

Men kan man *derjämte* gifva de unga del af de utländska literaturerna, så är det onekligen godt. Som inledning till ett dylikt studium skulle vi önska en genom geografien vunnun noggrann bekantskap med de ifrågavarande folkens naturomgifning, deras yrken och förnämsta sysselsättningar. Först med en sådan kunskap kan det löna mödan att — märk väl — på *fullt allvar* studera dessa folks andliga och intellektuella skapelser. Derjämte fordra vi en utförlig historia om dessa folks lefnadsöden, framför allt under de skeden, då civilisationens ljus strömmat klarast öfver dem och följaktligen frambragt mest lif. Slutligen kräfvdes det för ett själfständigt, gediget literaturstudium en hög grad af språkkunskap, innefattande rikt ordförråd, sinne för skilnaden mellan det hvardagliga och det upphöjda i språket, öra för de olika skiftningar i uttrycken, som återgifva olika själsrörelser, förmåga att sentera bilder — och slutligen är det för att rätt förstå komedier ganska nödvändigt att kunna fatta qvickheter och ordlekar på det främmande språket. Svårigheterna äro, som man ser, många, och vi hafva ej öfverdrifvit dem. Hvad de språkliga angår, vilja vi dock göra det medgifvandet, att det finnes ett och annat literatur-alster, der de förekomma i ringare grad; men hvad vi bestämdt hålla på, är detta, att skall literaturen kunna studeras så, att den blifver en af undervisningens *viktigaste* faktorer för bibringande af allmänt mensklig och estetisk bildning, då måste alla dessa förutsättningar vara gifna. Dessutom måste vi framhålla, att den historisk-geografiska kunskapen *icke blott förbereder*



studiet af flydda tiders skaldeverk, utan att den också är den enda, som kan bidraga till att lära de unga så lefva i sin egen tid, att de, när och om denna får sina egna skalder, kunna förstå och glädjas åt dem.

Från denna fantiserade literaturläsningkurs återvända vi till den hårda verkligheten och erinra oss snart, att skolan tyvärr icke har till den grad godt om tid, att hon kan anordna en dylik kurs. Det gifves derföre intet annat val än att literaturen måste nedlåta sig till att följa den reala undervisningen, så att man icke studerar literatur från en period, som i historien ej blifvit omnämnd, ej gerna läser dikter så impregnerade af ett land och en folkkarakter som t. ex. Wilhelm Tell, utan att ha på ett uttömmande sätt studerat Schweiz' geografi.

Literaturen kan väl för den lärde, för den fullvuxne, fint bildade mannen vara sammanfattningen af allt encyklopedistiskt vetande, men för skolbarnet är den en verld, hvaraf det kan uppfånga endast sparsamma glimtar. Språkstudiet har inom skolan hittills åstadkommit *ensidighet*, men icke *enhet*, ty dess innehåll, literaturen, så väl den reala som den estetiska, är ett material, som på skolstadiet omöjligen kan ordnas efter sina egna lagar, ännu mindre ordna de andra ämnena efter sitt system. Man kan ju ej läsa den franska literaturen i ordning efter dess perioder, ej håller efter skolor eller efter diktarter. Literaturen måste i skolan nöja sig med att vara en fyllnad till den reala undervisningen och gifva denna större rikedom. Häri ligger språkbildningens stora värde: hon gifver *rikedom* och *mångfald*. Men det går ej an att börja med mångfalden, ty deraf uppkommer förvirring; man måste begynna med en koncentrisk kärna, och en sådan äro de reala ämnena. Den som kommer till literaturen utan annan bildning än den språkliga, kan ej göra sig till godo all dess rikedom. Det är som att släppa en hottentott in på ett salutorg i Paris eller London, gifva honom penningar och säga: se här, köp allt hvad ditt hjerta önskar, men köp förståndigt! Hur skulle den staccars mannen bära sig åt; han skulle springa omkring alldeles hufvudyr och troligtvis till oerhördt pris köpa några, usla glasperlor eller annat skräp. En yngling, som ej har real bildning, kan ej göra några värdefulla uppköp i literaturen, hur rik på språkkunskap han än må vara. Ett undantag vilja vi dock göra för dem, som hafva en så utpräglad estetisk begåfning, att de med njutning läsa äfven det de mycket knapp-

händigt förstå; sådana finnas, men de blifva allt sällsyntare, just emedan den nuvarande undervisningen icke blott icke gifver någon näring åt de estetiska anlagen, utan rent af förqväfver dem.

Af allt detta bör det blifva klart, att vi ingenting hafva emot språkstudiet, blott det bedrifves i den rätta anden och på det rätta sättet. Språkkunskapen är i bildningens värld det samma som yttre gerningar i religionens: utan det rätta motivet, kärleken, äro de senare af intet värde, men *med* detta äro de härliga frukter. Det som här motsvarar kärleken, det är kunskapsörsten, det lefvande intresset, och detta kan aldrig meddelas blott och bart genom språkundervisning. Men om språkens målsmän ville låta dem inordna sig i det system, hvars centrum innehafves af de humant-reala kunskapsgrenarne, skulle de snart se ett nytt lif ingjuta sig äfven i detta studium, och då skulle vi önska språken all möjlig lycka och välgång, och detta icke blott åt ett språk utan åt två, tre, fyra — så långt tiden medgifver, ja, skulle det af undervisningen väckta intresset kunna blifva så intensivt, att det till och med drefve lärjungen att efter skoltiden tillegna sig ett nytt språk, som grekiska eller italienska, så skulle vi deråt hjertligt glädja oss. Men vi kunna aldrig nog framhålla denna hufvudprincip, *att vägen går genom den reala kunskapen till språken* och ej tvärtom; och förnekar man den principen, så lönar det sig icke att aldrig så mycket kringskära språkens antal och de åt språkundervisningen anslagna timmarna: Det skulle t. o. m. då kunna hända, att man med grundligt studium af ett enda språk uträttade lika litet för lärjungens menliga utveckling som nu med tre å fyra.

Ännu en sak skulle vi vilja framhålla, den nämligen, att en praktiskt hållen språkundervisning är så långt ifrån att utgöra ett disharmoniskt afbrott i ett system, som tar innehållet till hufvudsak och utgångspunkt, att den tvärtom just i detta sammanhang skulle kunna fylla en ganska vigtig mission. Nu för tiden förlägges den största själsansträngningen till språklektionerna, och undervisningen t. ex. i historia och geografi är deremot för lärjungen jämförelsevis beqväm — der gäller det på det lägre stadiet mest utanläsning. Vi skulle önska,

att rolerna i detta fall ombyttes: att man skulle erkänna, att det som *utvecklar*, men också därför är berättigadt att i viss grad *anstränga* barnet, det är de reala ämnena. Språket deremot skulle till en början tillägnas på ett tämligen mekaniskt sätt och blifva hufvudsakligen minnesstudium. Vi tro nämligen, att språkundervisningen, hvilken — som vi förut sökt framhålla — ej besvarar några för barnet naturliga frågor, af detta skäl ej bör hållas ideligen förklarande, utredande, liksom om man antog, att barnet ständigt skulle komma fram med ett hvarföre. Språket är för barnet en samling af namn, något fastslaget, faktiskt existerande, hvilket det helst vill lära sig utan prut och resonement, så som en god soldat lär sig sitt reglemente. Detta mera mekaniska inlärande af språket skulle utgöra en särdeles lämplig *hvila* för barnet, som i de öfriga ämnena fått sin vetgirighet, sitt forskningsbegär tillfredsstäldt, och det skulle kasta sig öfver detta mekaniska studium med en ifver och en friskhet, som skulle sticka bjert af mot den nu så vanliga slappheten. Alla som hafva någon erfarenhet af barn veta, att de, hvilkas minne icke blifvit öfveransträngdt, hafva en riktig mani att lära utantill ofta de allra omöjligaste och löjligaste saker. Denna vurm kan vara till verklig skada vid studiet af sådana ämnen, som hufvudsakligen äro af konkret innehåll, då nämligen den faran ligger nära tillhands att tro den upprabblade lexan vara verklig kunskap. Men här, der det blott är fråga om *form*, är det fullkomligt på sin plats.

Naturligtvis är det icke vår mening att alldeles bannlysa grammatik, men vi tro att allt inlärande af språklig form bör från första början grundas, ej på *förstående*, utan på *efterhärming*. Genom härming lär barnet sitt modersmål. Alla personer, som utmärka sig genom färdighet i ett främmande språk, hafva förvärfvat denna antingen genom fitigt umgänge med dem som hafva detta språk till modersmål, eller genom fitigt läsning och helst *utanläsning* af goda författare.

Än förståndsutvecklingen då? Ja, den får man icke göra till *mål*, ty har man på fullt allvar föresatt sig att i aldrig så ringa grad införa lärjungen i främmande litteratur, så är detta mål i och för sig sjelft så stort, så svårt, att man sannerligen behöfver tillsätta *alla* krafter för att nå det samma, och det är då rådligast att helt »enfaldigt» sträfva derefter utan att se hvarken till höger eller venster. Men om man så i god mening enfaldigt arbetar för det som enligt vår åsigt är språkundervisningens högsta och egentligaste uppgift, den att gifva

bildningen mångfald och rikedom, så skall det andra falla af sig sjelft. Ty det är nu en gång så vist stäldt af försynen, att hvarje med måtta bedrifvet arbete, som i och för sig är nödvändigt, bär sin frukt i en ökad kraft och *arbetsförmåga*. Låt ungdomen lära språk för innehållets skull, och den språkstudiet medföljande förmela bildningen skall icke blifva mindre än nu, då den så väl till språkens som till de reala ämnenas skada fått göra så stora inkräktningar.

Vi hoppas att i nästföljande häfte få tillfälle att i en tredje afdelning af denna uppsats vidröra frågan om tidsbesparing vid språkstudiet.

## Om historiens betydelse för undervisningen.

Om besittningen af vårt undervisningsväsen kämpa för närvarande tvänne grundsatser, *formalismens* och *realismens*. Den förra öfvar visserligen ännu ett häfdvunnet herradöme, men kämpar för dess bevarande en mer och mer vidtutseende strid mot den andra, hvilken på sin sida har de ideer och föreställningssätt, som i nutiden bryta sig väg. På utgången af denna strid beror i ej ringa mån möjligheten af en högre utveckling för den historiska undervisningen.

Den pedagogiska formalismen åsyftar förståndsförmögenheternas disciplinering i enlighet med tankens lagar och former. Hegel, som rent af ville lägga den formella logiken som första grundval för en högre skolundervisning, var nog den konsequentaste af denna pedagogis målsmän. Af någon hänsyn för det konkreta nöjde man sig emellertid med att i språkläran finna uttrycket för den »använda logiken», då man ej genast kunde börja med den »rena». Grammatikan med sina konserver af abstrakta begrepp, förvarade i regler, definitioner och paradigm, blef sålunda, som ett slags förberedelse för den högre logiken, skolans egentliga hufvudämne. Andra ämnen voro goda i den mån de voro egnade att klargöra eller inöfva logikens eller metafysikens begreppsformer. Matematiken, som på sitt sätt och inom sitt område är en tillämpad logik, var god för ändamålet och skattades därför högt, såsom inöfvande i logisk

bevisföring, ingalunda för sin praktiska användnings skull. Annorlunda blef fallet med naturkunskapen och historien, hvilka så ohjelpigt öfvervägande sysselsätta sig med denna yttre verksamhet, som för den inåtvända formalismen är främmande och likgiltig. I den gamla »latinskolan» fann man af historiens innehåll brukbart för undervisningen förnämligast sådant, som kunde hafva *någon* likhet med grammatikens paradigmer eller geometriens räkneöfningar. Så fann man i regentlängderna, genealogierna och de synkronistiska tabellerna en brukbar apparat för en »tankegymnastik» i grammatikens anda. I någon mån blef den historiska berättelsen tolererad såsom tankeöfning. Det säger sig sjelf att man under sådana förhållanden undvek den historia, som ligger närmare nutiden och mera drifver till reflexion på sjelfva innehållet; lärjungarne skulle ju för all del icke lära sig att »politiser», de skulle, oberoende af den omgifvande världens intryck, »utveckla sina själsförmögenheter» (så kallar man officiellt denna logiska eller halflogiska förståndsöfning). Ännu i dag fattas hos oss rätt ofta historisk undervisning på det sättet, äfven sedan mönsterlandet Tyskland, hvarifrån vi vid århundradets början importerade formalismen, redan börjat öfvergifva denna uppfattning. Alldeles konsekvent i enlighet med en sådan tankegång får man ibland höra pedagoger mena, att historien egentligen är ett för undervisningen öfverflödigt läroämne, — om den ej rent af anses *farlig*, då den så lätt kan väcka lärjungens sjelfständiga reflexion och draga hans eller hennes tankar till lifvet utanför oss; derigenom skulle ju lärjungen blifva »lillgammal», en liten »kannstöpare» och hvad det allt heter.

Ett syftemål af praktisk art fans emellertid, som man vid historieundervisningen godkände, och det är egentligen detta som räddat henne, sådan hon hos oss finnes. Det var behovet att tidigt implanta vördnad för öfverheten och kärlek till fosterlandet. I enlighet med ett sådant syfte tillkommo dessa läroböcker, der fäderneslandets historia är framställd i en rad af idealiserade konungabiografier. Här inpräglas konungarnes födelseår, lefnadsöden, dödsår, gemåler och gunstlingar, huru de förde krig, införde statsinrättningar, ja väl äfven »uppmuntrade handel och näringar» samt »understodde konster och vetenskaper». I panegyrikens clair-obscur har man sett våra »stora minnen»; hvarje skymt af ofärgadt ljus gör därför ondt i ögonen.

Realismen syftar deremot att öppna de ungas ögon för den omgifvande världen och utbilda själens krafter för lifvet i

denna. För en sådan uppfattning blifva de båda förut undanskjutna läroämnen, naturkunskapen och historien, af en vida större betydelse; deras framtid beror i själva verket på, att realismen vinner seger i vår undervisning. Historien kan då blifva hvad den rätteligen bör vara: ett framläggande af vårt släktes rika lifserfarenhet.

Om människan, om samhället och om menskligheten gifver historien sina lärdomar, hvilka för en undervisning som öppnar sig för lifvet och verkligheten äro af så stor vikt, att detta läroämne kräfver både en utförlighet, för hvilken språkundervisningen, hittills förhärskande, förr eller senare måste maka åt sig, och en mera utbildad metodik än hittills har användts.

Att lära känna *människan* är fullt ut lika viktigt som att inhemta kunskap om naturen; och historien lär oss att känna människan i tidevarfvens så i godt som ondt mest framstående individer. Derfor äro också de biografiska skildringarna af största betydelse för undervisningen, icke dessa panegyriker, som af sina »hjeltar» och hjeltinnor göra byzantinska helgontyper och undandölja deras fel för att ej »grumla det rena intrycket», utan den oförfalskade lefnadsteckningen, som framställer personen i en under brytningen mellan godt och ondt, i en under intrycken af sin tids vanor och föreställningar utbildad karakter, som afspeglar sig i berättelsen om hans lifsgerning.

I *samhället* skall individen utföra sin lifsgerning, och det måste därför vara ett af skolans förnämsta åligganden att om detta samhälles lif och verkande krafter meddela kännedom. Historien gifver denna undervisning, ej i abstrakta formler, utan i konkreta, liffulla bilder. Folkens olika skaplynne, samhällsformernas och författningarnas skiljaktigheter samt de många intressen och krafter, som i ett samhälle bryta sig mot hvarandra, gå ur dessa bilder fram. På fäderneslandets, på våra egna förhållanden är icke blott tillämpningen ytterst att göra, derifrån måste ock kännedomen om samhällslifvet hafva sin utgångspunkt.

I folkens gemensamma kultursträfvande röja sig dragen af den mer och mer förädlade *mensklighet*, som i historien arbetar sig fram. Det kulturhistoriska elementet, hittills så länge förbisedt, måste därför hafva ett större utrymme.

Skall allt detta gå fram af undervisningen, då är ej nog att röra sig på ytan med »öfversigter» af data, notiser och årtal, icke ens om de belysas af en eller annan »betecknande» anekdot eller »karakteristiskt» yttrande. Man måste ställa fram

åskådliga lefnadsbilder af personerna, man måste låta se samhället i hela den skiftande rörligheten af dess lif, man måste följa ett kultursträfande på den hindersamma väg, der det brutit sig fram.

Men huru skall då med sådana fordringar historiens hela innehåll kunna i skolan meddelas? Härtill svaras: Det är hvarken möjligt eller nödigt att så sker. Historien ger nog stoff för ett helt lufs studium, ifall man vill sysselsätta sig med henne. Skolan har gjort mycket, om hon tändt hågen dertill, om hon gjort historien tilldragande i stället för fränstötande. För detta ändamål uträttas mer, om man till en början gör lärjungen närmare bekant med några framstående personer, med ett eller annat tidevarf eller med några af de mera anslående händelserna, än om man inpräglar en skelettartad och för honom alldeles likgiltig öfversigt af det hela. Låt honom göra sitt inträde i historien med några af fornsagans berättelser åskådligt framställda och fylligt utförda, låt honom följa en eller annan af samhällsordnarne till fullt begripande och klar åskådning af det verk, som utfördes, låt honom lefva med i ett tidevarf af folkets bragdrika storhetstid eller af dess upplösning och undergång. Af de konkreta enskildheter, som då upprullas, lär han sig vida mer än af det mest noggranna och utarbetade kompendiiskelett. När sålunda en åskådning stadgat sig och lärjungen fått föreställning om, hvad ett tidevarfs historia i verkligheten vill säga, då blir tid att söka binda de enskilda företeelserna ihop till ett helt och afsluta med en allmän öfversigt. Af denna skall lärjungen hemta vida mera gagn, då han af de utförligen genomgångna styckena kan i någon mån sluta till arten af det i öfversigten blott antydda. Han skall med vida mer lefvande intresse genom sjelfstudium fullkomna sitt vetande, då han erfarit, huru mycket han af det redan meddelade haft att lära, och han skall aldrig (såsom nu ibland händer) inbilla sig, att han är »fullärd» då han pluggat igenom lärobokskompendiet, »boken», ännu mindre sätta sig före att efter utträdet ur skolan aldrig mer »öppna bok», såsom ofta är fallet med dem, hvilkas intresse genom en skelettartad lärobok och en derpå grundad torr undervisning blifvit qväfdt i stället för uppväckt.

Undervisningen måste blifva mera konkret. Det krafvet gäller äfven, och ej minst, historien.

## Tankar om skolundervisningen i modersmålet.

Alt från den tid, då latinet började förlora sin enväldsmakt inom bokverlden och ersättas af folkspråken, hafva dessa senare, hvars och ens »modersmål», i större eller mindre mån varit i åtnjutande af skollagstiftarnas uppmärksamhet. Och det är klart, att detta »modersmål», för att kunna fylla sin nya uppgift, var i behof af all den omvårdnad det kunde få. Den fasthet och endragt, som ett bokspråk fordrar, kunde ej uppnås, om alla de mångskiftande munarterna tillåtes att hvar på sitt håll låta sina egendomligheter framträda, och därför måste skolan taga saken om hand. Genom inflytelserika skriftställdares samverkan uppstod så småningom öfveralt ett tämligen stadgadt bokspråk, och det blef sedan skolans uppgift att vårda, bevara och i sin mån utbilda den sålunda vunna språknormen. Här om var man öfverens, och modersmålet studium har från den tiden varit en hjärteangelägenhet i de flesta lands skolundervisning.

Sättet för detta studiums rätta bedrivande var dock icke så lätt att finna, och man har knappast funnit det än i dag. Äldre skolordningar inskränka sig i allmänhet till att anbefalla modersmålet åt lärarnas synnerliga omvårdnad, öfverlämnande åt dem själfva att bestämma, hvilken metod kunde vara lämpligast. Följden blef, att man icke fick någon metod als. Vi vilja härmed icke säga, att den undervisning som meddelades var alldeles värdelös. Tvärtom torde man instinktmässigt hafva funnit den rätta vägen och slagit in på den, ehuru resultaten naturligtvis måste blifva tämligen bristfälliga, då man icke metodiskt fullföljde sin plan. Modersmålet gjordes nämligen icke till något särskildt läroämne, huru mycket man än yrkade därpå — det kunde icke göras därtill, så länge ingen stadgad plan var funnen —; utan man nöjde sig med att tillse, det öfversättningsarna från främmande språk — muntliga och skriftliga — blefvo väl vårdade och att lärjungarnas svar affattades i en otadlig form, samma sätt som ännu användes, fastän man fun-



nit dess otillräcklighet. Det är först senare tider som gjort allvar med yrkan på planmässighet. Därvid upptog man till en början den grammatiserande metoden, som man kände från studiet af andra språk, och uppställde modersmålets grammatik i öfverensstämmelse med den bepröfvade latinska, icke besinnande den olika ställning, som det främmande språket och modersmålet intaga i förhållande till lärjungen. Från denna villfarelse har man dock lyckligen delvis kommit loss, men så har man åter kommit ut på drift, och metoden — den är ännu ofunnen.

Under sökandet har man emellertid — tack vare lagstiftningens jämförelsevis stora frikostighet med afseende på den tid, som åt modersmålet blifvit anslagen — haft ett vidsträckt fält för sina experiment, och man har därför i modersmålsundervisningen kunnat inblanda åtskilliga synpunkter, som vi här vilja göra ett försök att reda. Ty ändamålet med denna undervisning måste vara klart fattadt, innan frågan om dess ordnande kan afgöras. Det bidrag, som här lämnas, gör dock naturligtvis på intet sätt anspråk på att fullständigt hafva uttömt det svåra spörsmålet.

---

Modersmålsundervisningens föremål är naturligtvis liksom all språkundervisnings ett språk, d. v. s. ett meddelelsemedel människor emellan. Såsom sådant kan språket betraktas från tvänne sidor, dels från den frambringandes och dels från den uppfattandes sida. Den, som vill fullständigt lära sig ett språk, har därför att lära sig icke blott att uppfatta och förstå det, utan äfven att själfständigt frambringa och behandla detsamma. Följden blir den, att äfven språkundervisningen har tvänne sidor, af hvilka den ena afser att bibringa kunskap om språkets rätta förstående, den andra kunskap om språkets rätta behandling i tal och skrift. Vi vilja nu med afseende på modersmålet först taga den förra af dessa sidor i betraktande.

Lexikon och grammatik äro de hjälpmedel, med hvilka man går till studiet af ett språk, hvilket som helst. Hvad den senare angår — läran om ordens förbindelser —, så behöfver skolan dess bättre icke lämna någon undervisning däri, hvad modersmålet beträffar, ty kunskap därom har lärjungen redan nödortfeliggen förskaffat sig på egen hand, så att han fullt för-

står sammanhanget i allt hvad som säges och skrifs. Ett tåmligen digert lexikon öfver detta språk har han också redan i sitt hufvud, men på detta område är hans kunskap det oakadt ännu högst bristfällig, och här har skolan ett fält för sin verksamhet. Lärjungens *ordförråd* måste riktas, och detta tillhör undervisningen i modersmålet. Visserligen kan man säga, att hela skolundervisningen är en undervisning i modersmålet, i så måtto att den afser utvidgandet af lärjungens begreppsrfär och därmed äfven hans ordförråd. Men vetenskapligt hållen, som denna undervisning öfver hufvud taget är, och inskränkt till det allmännaste, behöfver den mer än väl fullständigas genom konkretare skildringar ur lifvet och historien, folkens såväl som naturens, samt från områden, t. ex. det högre och lägre industriella, det borgerliga o. s. v., som ligga nästan helt och hållet utom skolans nuvarande undervisningsplan. Bristen söker man fylla genom mer eller mindre innehållsrika läseböcker, hvilka genomgås i de lägre klasserna under ledning af läraren i modersmålet; mindre användning finna de inom de särskilda läroämnena. Vi skulle anse det bättre, att hvarje ämne, för hvilket det lämpade sig, finge sin särskilda läsebok, och att denna genomgätes under speciallärarens ledning, hvarigenom större tillförlitlighet vunnos och faran af den någon gång förekommande stridigheten i sakuppgifter aflägsnades. Genom en sådan anordning blefve äfven sammanhanget mellan det i läseboken genomgångna och det i specialundervisningen meddelade bättre tillgodosedt, hvarförutom det senare otvifvelaktigt därigenom skulle vinna betydligt i intresse. Att med en sådan metod detta slag af modersmålsundervisningen splittrades mellan olika lärare, är ju ett fel som vidlåder hela vårt skolsystem, således modersmålsundervisningen i vidsträkt bemärkelse, och som icke i minsta mån däraf skulle ökas.\* —En särskild läsebok blefve dock behöfzig för de i skolan orepresenterade kulturområdenas skull.

Sedan på detta sätt ett hjälpligt ordförråd vunnits, gäller det att bibringa lärjungen kunskap i språket från den andra

---

\* En anmärkning i förbigående. Den olägenhet, som åtföljer det oundvikliga facklärarsystemet, kunde måhända till någon del afhjälpas genom en bestämmelse, att lärarna inom samma klass egde att gemensamt uppgöra läroplaner för kortare perioder, t. ex. för hvarje eller hvarannan vecka, då de äfven finge tillfälle att utbyta åsigtter rörande sina resp. läroämnens behandling. Om äfven här eller där något liknande förfaringssätt redan iakttages, kunde det dock ej skada, att äfven skolstadgan innehölle en påminnelse i denna syftning.

sidan sedt — dess användning i tal och skrift. Äfven här har en föregående erfarenhet utträttat det mesta, så att åtminstone hvardagsbehovet är tillgodosedt. Men man fordrar mera i en sådan tid som vår, i hvilken »det fria ordet» i så många former spelar en så vigtig roll i det offentliga lifvet. Diskussioner, föredrag, publicistiskt och vetenskapligt skriftställer — allt detta måste förberedas i skolan. Flitig öfning i ordens användning i deras rätta betydelse samt i deras språkriktiga förbindande är sålunda ett nödvändigt moment i modersmålsundervisningen. Men sådan vinnes ej genom studium af grammatiska och lexikaliska läroböcker, ty materialet är alltför mångfaldigt och olikartadt för att i dylika läroböcker kunna sammanfattas; och de allmänna reglerna, de som i läroböcker kunna sammanfattas, dem förstår lärjungen redan att praktiskt tillämpa, likasom han kan tänka utan att känna till tankelagarna. Det bästa öfningsmedlet synes vara muntlig och skriftlig öfversättning från främmande språk, ty under den ständiga jämförelsen mellan modersmålet och de främmande idiomerna skärpes blicken för det förras egendomligheter, hvilka läraren har att påpeka, där så behöfves. En förträfflig öfning är också återgifvandet med egna ord af det som genomgått i läseboken.

Förmågan att följdriktigt anordna satserna och att ävåbringa tankesammanhang i framställningen tillhör det visserligen strängt icke modersmålsundervisningen i inskränkt mening att utveckla; men man är van att dit hänföra äfven denna undervisning, då den med språkundervisningen står i nära sammanhang, hvarför vi här vilja i korthet beröra äfven denna fråga. — Föredrag, diskussioner och skriftliga uppsatser äro de naturliga medel, som för utvecklingen af ifrågavarande färdighet stå till buds, och som därför i olika former på skolans alla stadier böra öfvas. Men då formen icke kan skiljas från innehållet, synes det naturligast, att äfven denna öfning fördelades på lärarna i de olika läroämnen, så att läraren i kristendom finge de kyrkohistoriska och religiöst-spekulativa öfningar, som kunna förekomma, historieläraren de historiska och geografiska, läraren i naturvetenskap de naturhistoriska och naturvetenskapliga, läraren i matematik de matematiska o. s. v. Det gifves dock äfven för dylika öfningar s. k. allmänna uppgifter, hvilka tillhöra ämnen, som ej äro föremål för särskild undervisning i skolan.

Hvad särskildt de skriftliga öfningarna angår, så hafva vi ännu tvänne frågor att taga i betraktande, nämligen rättskrif-

ning och språkrenhet. Den förra af dessa frågor behöfva vi endast omnämna. Hvad den senare beträffar, skulle man måhända anse, att grammatiska studier vore af nöden. Men detta tro, vi icke vara fallet. Grammatikens allmänna regler och en stor del af de speciella har lärjungen redan inne; det är endast några skenbara abnormiteter i det nuvarande språket, spillror från fordom i större omfattning gällande lagar, som äro mindre kända för honom, och dessutom gör sig det lefvande språket stundom skyldigt till ett eller annat missförstånd eller någon oegentlighet, för hvilken det kan vara skäl att varna. För detta ändamål kunde en liten handbok, en »antibarbarus», ungefär sådan som lektor N. Linders *Regler och råd angående svenska språkets behandling i tal och skrift*, göra till fyllest. Att en sådan dock icke lämpar sig till lexläsning, är naturligt, hvarför den endast bör vara ett hjälpmedel i lärarens hand, som möjligen kan anbefallas lärjungen till självstudium. Ofruktbart som ett rent minnesstudium i allmänhet är, kunde det synas, som om äfven det ifrågavarande skulle vara helt och hållet förkastligt. Men det är helt enkelt nödvändigt, och ofruktbart blir det i verkligheten icke, när den inhämtade kunskapen genom ständig användning kommer att befastas. Hela vårt språkliga vetande, vare sig i fråga om modersmålet eller främmande språk, är ju i det stora hela blott och bart en minneskunskap.

Vid denna undersökning, utgående från hvad som är modersmålsundervisningens första uppgift, hafva vi icke funnit någon plats för studiet af dess grammatik. Och att man kan blifva en god skriftställare, ja en skriftställare af första ordningen, utan att ens känna till, huru många deklinationerna äro, torde vi ej behöfva bevisa. Också bedrifves grammatikstudiet i många skolor i ganska obetydlig utsträckning, men det anbefalles likväl i skolstadgan såsom särskildt undervisningsföremål. Skolan har dock ej råd att offra ens en enda timme på jämförelsevis öfverflödiga saker, och vi vilja därför undersöka, om de grunder, som pläga anföras till försvar för studiet af modersmålet grammatik, äro af någon större betydelse.

Först och främst kunde man anmärka i fråga om det nyss omtalade inlärandet af abnormiteter, att det blir ett blott minnesstudium, såvida det ej sättes i samband med läsningen af den öfriga grammatiken. Men denna invändning träffar icke. Undantagen äro och förblifva undantag, hvilka ej förstås i minsta mån bättre genom att sättas i samband med reglerna. Ty för

att minneskunskapen skall blifva förståndskunskap, erfordras att företeelsernas orsaker efterforskas och uppspåras, men sådant kan ej komma i fråga vid det ohistoriska grammatikstudiet. Undantagen förbli sålunda oförklarade, och det hela blir i alla fall icke annat än en minneslexa. Behöfver någon gång en regel uppvisas, så kan den ex tempore framtagas. Ty modersmålet har ett företräde, som intet af de öfriga undervisningsämnena eger, det nämligen att lärjungen känner till ett konkret material, som är stort nog att han utan lärobok och med obetydlig ledning kan därur abstrahera de regler han behöfver.

Man har äfven förfäktat modersmålets lämplighet och rätt såsom s. k. grundläggande språk i skolan. Därvid har man utgått från den förutsättningen, att dess grammatik lika väl som de andra språkens nödvändigt skulle studeras, och under denna förutsättning kunna väl olika meningar vara rådande, huruvida modersmålets grammatik bör studeras före de främmande språkens eller icke. Men borttages förutsättningen, ställer sig saken på ett annat vis. Icke blir öfversättningen af böjda främmande ord lättare, därför att man känner till de motsvarande svenska böjningarna. Ingen, som vill öfversätta det tyska *Pferde*, resonnerar så, att *Pferde* är pluralis af *Pferd*, *Pferd* betyder på svenska *häst*, *häst* heter i pluralis *hästar*, alltså: *Pferde* betyder *hästar*. Den tredje satsen, den ur *hästar* grammatiken hämtade, hoppar man helt simpelt öfver. Den som en gång fått klart för sig, att pluralis betecknar flere af en sort (och för att vinna denna lärdom behöfver man ej studera svensk grammatik), öfversätter genast *Pferde* med *hästar*, sedan han fått veta, att *Pferd* betyder *häst*. Vill man öfversätta *wurde*, så tar man reda på att det är imperf. af *werden*, som betyder *blifva*, och drar därutaf den slutsats, att *wurde* betyder *blef*, utan att man känner till, att *blifva* är ett starkt verb med enkel vokalyväxling. På samma sätt är det med syntaktiska förhållanden. Nu finnes det visserligen något som heter allmän satslära, och denna måste man känna, innan man kan studera ett främmande språk, liksom de grammatikaliska begreppen i allmänhet. Men allmän satslära studeras lika väl i samband med den första undervisningen i det s. k. grundläggande språket (såsom nu äfven sker i våra skolor), och att trumfa in den speciella svenska syntaxen, tjänar till ingen lättnad vid främmande språks studium. Om den tid, som nu egnas åt det grundläggande språket (tyskan), är otillräcklig för inlärande

af de allmänna syntaktiska begreppen, så må den utvidgas. Vill man fylla bristen genom svensk satsanalys, så vinnes visserligen målet, men genom en motsvarande utvidgning af öfningarna i tysk satsanalys vunne man samma mål plus färdighet i tyska.

Praktiskt sedt, synes oss sålunda studiet af modersmålets grammatik hvarken direkt eller indirekt vara af något gagn för skolan, och borde därför icke där förekomma. Men när man ur praktisk synpunkt börjar göra några yrkanden i fråga om skolväsendets ordnande, är man på den motsatta sidan genast färdig att upplysa reformvännerna, det skolans mål är att uppfostra sina lärjungar till ett klart och själfständigt tänkande, liksom vore alla andra ämnen än »de gamla bepröfvade» absolut odugliga i den vägen. Men skolans mål är lika mycket — eller, rättare sagdt, mycket mer; vi vilja för denna gång icke närmare inlåta oss på den frågan — att meddela *kunskap*, och därför har man att se till, det hvarje läroämne äfven har reella företräden, icke blott formella. Formelt bildande kan hvarje läroämne i större eller mindre mån blifva; det beror på den speciella lärometoden. Förmågan af klart och själfständigt tänkande är något, som skolan visserligen kan och bör *öfva*, men som hon ej kan *meddela*. Huru mången obildad man öfverträffar ej i detta afseende dem som åtnjutit den omsorgsfullaste skolundervisning! Hvad den obildade mannen beklagar såsom en brist hos sig, det är bristen på kunskaper, och *sådana* kan skolan meddela. — Hvad nu särskildt den svenska grammatiken beträffar, så är den väl ej något så öfvermåligt förträffligt bildningsmedel i formelt hänseende, att man behöfver hysa några betänkligheter för att offra den helt och hållet och låta den höra dit den hör — till vetenskapen. Något annorlunda blir förhållandet, om man — såsom från många håll yrkas — införde studium af fornnordiska språk i skolan och därigenom stälde den svenska grammatiken i sitt historiska sammanhang. På sådant sätt vunnnes vetenskaplighet i den förvärfvade insigten, och därmed vore en betydlig vinst gjord åt ämnet i formelt hänseende. Alt hvad af vetenskap kan komma på skolans lott, är en stor vinning för henne, ty *dennas* formella bildningskraft torde vara oomtvistad. Men skola och vetenskap äro skilda ting. Alt hvad vetenskap heter passar ej för skolan, ty den senare har äfven att taga hänsyn till lärjungens *reella* behof vid valet af sina ämnen. Hvad nu språkvetenskapen angår, så må den, såsom vetenskap betraktad, vara fullt lik-

stald med de öfriga och utgöra ett värdigt föremål för trägen forskning; men nog har den mindre direkt betydelse än de flesta andra för kulturutvecklingen, och särskildt tör skolan böra vara tveksam att upptaga den, så länge andra vetenskaper, som närmare beröra mänsklighetens intressen, stå och trängas vid dess tröskel. — Men kanske särskildt *modersmålet*, såsom sådant, kan göra några större anspråk?

Här kommer en ny synpunkt, läroämnets *känslobildande\** förmåga, i betraktande. Det är fosterlandssinnet, hvars höjande man åsyftar med studiet af modersmålet. Då saken ställer sig något olika, alt efter som modersmålsundervisningen fattas såsom den *nu* bedrifs eller som man tänker sig den, d. v. s. omfattande Nordens fornspråk, så måste vi dela på frågan.

*Tesis:* Studiet af svensk grammatik höjer fosterlandskänslan.

*Opp.:* Männe Resp. anser, att formläran eller syntaxen mest bidrager till fosterlandskänslans höjande?

*Resp.:* Jag anser, att studiet af båda i lika grad tjänar att befordra fosterlandskänslan, just därför att det är *svensk* grammatik man studerar.

*Opp.:* Resp. menar alltså, att alt svenskt, hvarmed man sysslar, skall bidra att höja fosterlandskänslan, att sålunda t. ex. tillverkningen af svenskt krukmakargods skall visa sig verksammare i patriotiskt afseende än lagandet af kinesiskt porslin, att skakandet på en svensk rapphöna skall i högre grad tjäna till att framkalla fosterländska tänkesätt än åkandet i en Landauervagn.

*Resp.:* Vilket är naturligtvis, att man skall veta, att det är ett fosterländskt föremål man sysselsätter sig med, och detta står ju att läsa redan på titelbladet af den svenska grammatiken.

*Opp.:* Medgifves. Men för att detta upplyftande medvetande skall fasthållas och den grammatiska lektionen blifva verkligt fruktbringande i patriotiskt hänseende, måste läraren vid hvarje fråga han gör fasta lärjungens uppmärksamhet därpå, att det icke är en vanlig skolfråga, utan en äkta fosterländsk fråga. Annars är det att befara, att lärjungan till den grad misskänner det patriotiska syftet, att han emellanåt önskar den svenska grammatiken dit pepparn växer.

\* Eftersom det har befunnits, att man stundom är nogräknad med afseende på användandet af filosofiska termer i skrifter af pedagogiskt innehåll, så kunna vi — för den som önskar en distinktare filosofisk terminologi — använda uttrycket »etiskt-ästetiskt» bildande. Han må därutaf försöka utleta, till hvilken filosofisk »skola» författaren ansluter sig.

*Resp.:* Men Opp. måste erkänna, att det ligger någonting onaturligt däruft, att en bildad svensk man, som är höga bekant med ablativus absolutus och futur immédiet och den anglosaxiska genetiven, ej skall känna till våra participialkonstruktioner och satsförkortningar.

*Opp.:* Det vore verkligen någonting »onaturligt», såvida de främmande språkens grammatiker studerades *för sin egen skull* och icke såsom hjälpmedel att lära det ifrågavarande språket. Vore de ej såsom sådana nödvändiga, skulle de aldrig blifvit införda i skolorna (men väl kan det hända, att de genom traditionens makt bibehållas, äfven sedan språkets kändedom blifvit öfverflödig). Den, som i sitt dagliga tal använder svenska grammatikens former, visar att han i själfva verket vida bättre känner till dem än ablativus absolutus och allt det öfriga, äfven om han skulle råka att hafva reda på de senare namnen utan att veta namnen på de förra. Den som ej vet, om det är stammens eller ändelsens *d*\* som bortfallit i impf. *vände* eller dylikt, blefve antagligen icke en bit bättre, såsom patriot betraktad, äfven om han förvärfvade denna fosterländska insigt.

Kännedomen om vårt fornspråk åter, likasom om alt som tillhör våra faders lif och verksamhet, måste ur fosterländsk synpunkt vara af betydelse. Men äfven här finnes ett »större» och »mindre», och skolan är såsom allting annat tvungen att se till, att det största möjliga resultat vinnes med minsta möjliga medel. Språket är visserligen af yttersta vikt för kulturen, men — väl att märka — endast såsom *medel* för kulturen, icke såsom uttryck af densamma. För det folk, som själf talade detta gamla språk, var det naturligtvis af yttersta vikt såsom det första vilkoret för dess andliga lif; men såsom en sida af detta lif betraktadt, är det ju af ringa betydelse i jämförelse med andra kultursidor. Förfärens lefnadssätt, seder, samhällsinrättningar, saga och gudatro äro ju vida viktigare sidor af deras kultur än språket, och kännedom om dessa kan man vinna på mycket bekvämare väg än genom studium af fornskrifterna i original. Vi skulle anse det högeligen önskvärdt, att öfversättningar af vår forntids literaturalster lästes i större utsträckning i skolorna, men denna läsning kommer icke på modersmålsundervisningens del, utan tillhör kultur- och literaturhistorien.



Men eftersom det fosterländska momentet särskildt plägar betonas i fråga om undervisningen i modersmålet, och i följd därpå flere saker dit hänförts, som i egentlig mening icke höra till densamma, vilja vi taga dessa fosterländskt bildande undervisningselement i närmare betraktande. Det första af dessa är då själfva studiet af Sverges historia och geografi samt dess natur, hvilket alt kommer under de särskilda läroämnena, som kallas historia och naturkunskap. Till detta studium borde, efter hvad vi förut utvecklat, hänföras läsningen af skildringar ur fäderneslandets natur, folklif och historia, samt bland de senare särskildt afseende fästas vid drag ur våra förfäders lif och lifsåskådning. Hvarför dylika skildringar skola behandlas som ett eget läroämne under benämningen »modersmål», kunna vi ej inse. Så vidt möjligt och lämpligt är, borde man vid den historiska undervisningen gå till själfva källorna — liksom naturstudiet grundas på bekantskap med själfva den levande naturen — genom läsning af viktigare källskrifter i öfversättning, åtminstone kortare utdrag. — En framstående uppmärksamhet förtjänar ock den inhemska diktingen, såväl den äldre som den yngre, både ur fosterländsk och literaturhistorisk synpunkt. Då någon vidsträcktare literaturläsning annat än af modersmålets litteratur ej gärna kan förekomma inom skolan, må ju denna läsning, oaktadt sin egentligen literaturhistoriska art, lämpligen föras under rubriken »modersmål». Det blir också den enda, ehuru ofullständiga, öfversigt af modersmålets historiska utveckling, som skolan kan meddela. På de lägre stadierna måste naturligtvis, i följd af ämnets jämförelsevis svårfattigare natur, denna literaturläsning inskränkas till sagor, folkvisor och andra dikter af mera »populärt» innehåll.

Till modersmålsundervisningen brukar ock hänföras ett element af blandad ästetiskt-intellektuell art, nämligen välläsningen. Då denna är beroende af en riktig uppfattning af det lästa, och då den senare alltid bör få sitt uttryck i en god uppläsning, så kan välläsningen icke uppställas såsom något särskildt undervisningselement, utan undervisningen däri bör gå hand i hand med hvarje slag af innanläsning.

---

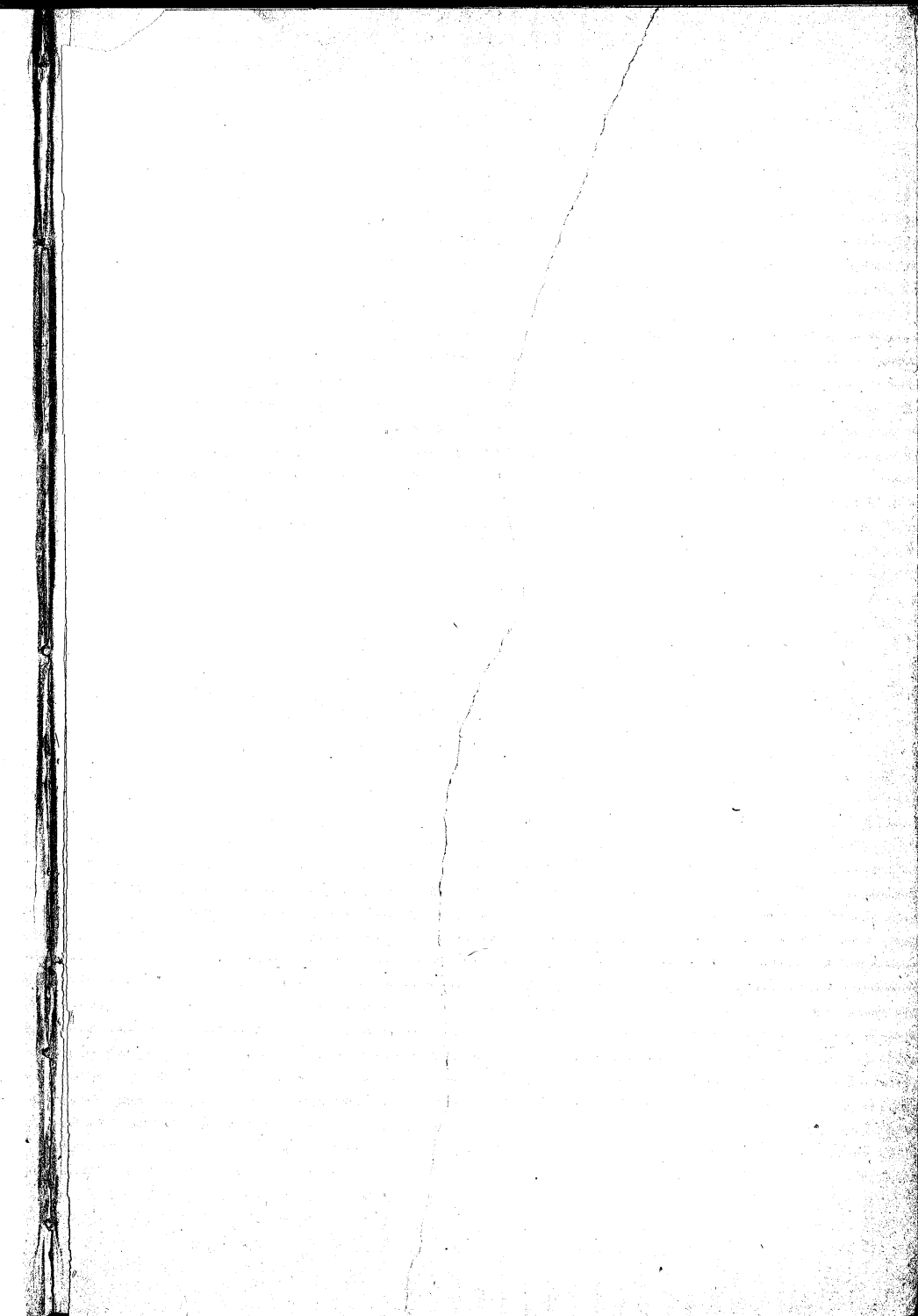
Enligt vår åsigt borde sålunda modersmålsundervisningen liksom under äldre tider i hufvudsak fördelas på de öfriga läroämnena. För att dock göras fullständigare än den undervisning

de äldre skolorna förmådde lämna, kunde ett särskildt läroämne under namnet »modersmål» förefinnas, innefattande: rättskrifning; läsning ur en läsebok, hvars innehåll vore hämtadt från områden, som inom skolan icke äro särskildt representerade, men dock af betydelse för det allmänna lifvet; muntligt återgifvande af detta innehåll; muntliga och skriftliga öfningar i s. k. allmänna ämnen; literaturläsning. Den del af den nu åt modersmålet anslagna tid, som för denna särskilda undervisning kunde blifva obehöflig, finge återbördas åt de öfriga läroämnena i mån af behof, och grammatikstudiet finge alldeles försvinna.

De muntliga och skriftliga öfningarna kunde på skemat betecknas såsom lektioner i modersmål, men deras ledning borde öfverlämnas åt lärarna i tur. På det lägre stadiet, där klassläraresystemet är öfvervägande, vore det dock måhända bäst, att klassläraren ensam skötte dessa öfningar; ty om han än icke har alla läroämnena i klassen på sin lott — och sålunda med mindre fördel kan leda alla innanläsningsöfningar —, så är dock antalet ämnen han har att föfoga öfver tillräckligt, för att icke enformighet skall uppstå i den produktiva sidan af modersmålsundervisningen. Inom de högre klasserna åter vore en fördelning af dessa öfningar på de särskilda facklärarna högeligen önskvärd. Den, som nu icke tillika är historielärare eller — inom realläroverket — lärare i naturvetenskap, har alltid bekymmer att finna lämpliga ämnen, som äro tillräckligt kända af klassen, och finner han sådana, så händer det dock lätt, att han gifver en annan framställning af dem än fackläraren.

Alldeles utförbart synes ett sådant system icke vara, om det ock möter svårigheter. En af de största är den brist på endragt i den formella behandlingen, som kan uppstå genom olika lärares olika lärosätt. Men denna svårighet finnes redan vid de större läroverken, där flere lärare måste sköta undervisningen i modersmålet, och den afhjälpes rätt väl — eller borde åtminstone afhjälpas — genom rådplägingar och öfverenskommelser lärarna emellan, såsom vår gällande skolstadga föreskrifver. Det finnes ingenting som hindrar, att dessa öfverläggningar utsträtkes till samtliga lärare. Och hvarje lärare, hvilket specialämne han än har, bör ovilkorligen äfven kunna meddela undervisning i modersmålets förstående samt dess rätta behandling i tal och skrift.

Isidor Flodström.



Af *Lars Hökerberg*, Stockholm, utgifves:

## HEMVÄNNEN

illustreradt månadsblad för alla samhälls-  
klasser. Årspris: 2,50. Prenumeration på  
postanstalt eller i bokhandel. — Prisned-  
sättning till 2 kr. exemplaret och fritt porto, då minst fem ex. beställas  
från en hand direkt hos utgifvaren i Stockholm. En större extraplansch  
tillkommer hvarje prenumerant.

Från *Lars Hökerbergs* förlag, Stockholm, utgifves:

## DJURVÄNNEN

Svenska allmänna Djurskyddsföreningens  
tidskrift för främjande af djurens rätta vård  
och djuregarnes fördel, under redaktion af  
professorn vid k. veterinärinstitutet i Stockholm *G. V. Sjöstedt*. — Ut-  
gifves med ett illustreradt ark quarto i månaden. — Årspris 2 kr. —  
Prisnedsättning till 1,60 exemplaret och fritt porto, då minst fem ex. be-  
ställas från en hand direkt hos *Lars Hökerberg*, Stockholm.



### Till skolpremier



erbjudas fullbordade årgångar af ofvanstående bägge tidskrifter till betydligt ned-  
satt pris efter särskildt aftal med utgifvaren.

Från *Lars Hökerbergs* förlag, Stockholm, har i bokhandeln utkommit:

## HUMLEPLOCKNINGEN

Dikt af *K. A. MELIN*

Med 21 illustrationer af *EDV. FORSSTRÖM*.

Pris: häft. 2,25, inb. 3,25, med guldsnitt 3,60.

— — "föreliggande diktsamling, hvilken framför allt i fråga om formens ans  
och glans tillhör *det yppersta, som på många år sett dagen inom vår litteratur*, —  
— skall helt visst finna vänner, så långt svensk poesi räknar sådana. Häftet  
är försedt med *fina teckningar* och *högst stilfulla vignetter* — — och rekomen-  
derar sig i öfrigt med en *synnerligen elegant och solid utstyrsel*."

(*Nya Dagl. Alleh.*)



*Humleplockningen* är en bok, som egnar sig särdeles  
väl till läsning för den mognare ungdomen.

Årspris (för 6 häften) 3:75. — Lösa häften à 75 öre.

Prenumeration å postanstalt eller i bokhandel. Se vidare *Anmälan* i första häftet!

Prenumeration å postanstalt eller i bokhandel. Se vidare *Anmälan* i första häftet!

# VERDANDI

TIDSKRIFT

FÖR

UNGDOMENS MÅLSMÄN OCH VÄNNER

I

HEM OCH SKOLA

1883

Andra häftet

*Andra häftets innehåll:*

Om det gamla idealet och de nya idealen för skolbildning, af <i>Robinson</i> sid. . . . .	49
Om principerna för undervisning i qvinlig slöjd, af <i>Hedvig Holmström</i> „ . . . . .	52
En hufvuduppgift för flickskolan och ett förslag till dess lösning, af <i>T-e M-r.</i> „ . . . . .	61
Om språkundervisning, af <i>Uffe</i> :	
3. Temaskrifningen . . . . .	70
Om Spencer och uppfostringsfrågan, af <i>Uffe</i> (början) . . . . .	76

STOCKHOLM 1883

LARS HÖKERBERGS FÖRLAG

Utgifvare: "UFFE" och LARS HÖKERBERG.

*Omslagets öfriga sidor torde benäget observeras!*

Anmälan  
å en godtköpsupplaga af

# Melinska Bibelverket.

*Den Heliga Skrift* i beriktigad översättning och med nödiga förklaringar af framlidne H. M. Melin, Domprost i Lund, har redan förut varit utgifven i fyra särskilda upplagor. Den är därför alltför väl känd och högt skattad för att ytterligare behöfva anbefallas åt allmänhetens uppmärksamhet och förtroende. Med sin fromhet och lärdom förenade Domprosten Melin en ovanlig begåfning att i ett skönt och värdigt språk kunna framlägga Guds ords innehåll. Och han anslöt sig härvid så vidt möjligt var till vår gamla svenska kyrkobibel, hvars översättning af grundtexten han rättat och försett med många och goda förklaringar. Melins Bibelverk är det förnämligaste vi hafva och det skall äfven för framtiden bibehålla ett stort och varaktigt värde. Och då det med all sannolikhet dröjer länge, innan den Svenska Kyrkan får en allmänt antagen ny kyrkobibel, så kan Melins beriktigade översättning på ett välsignelserikt sätt fylla det behof, som i detta hänseende förefinnes.

Det är för att tillmötesgå ett sådant behof inom vidsträcktare område i Kyrkan, som *Samfundet Pro Fide et Christianismo* beslutat utgifva en *godtköpsupplaga* af Melins bibelverk. Härigenom skall en hvar, som älskar Guds ord, blifva i tillfälle att för en ringa penning tillägna sig detta berömda och utmärkta arbete. Vid utgifningen, som besörjes af Theologie Professor *Warholm* i Lund, följes den af Melin själf förbättrade och utgifna sista upplagan; och ingen omsorg eller kostnad skall sparas för att med all pietet och trohet mot författarens minne utföra åtagandet på ett honom fullt värdigt sätt.

**Boklädspriset, som för den närmast föregående upplagan är 20 kr. 50 öre, blifver för denna godtköpsupplaga sju kronor 50 öre. Arbetet fördelas i tio häften om cirka tjugo ark hvardera à 75 öre. Hela arbetet utkommer under loppet af år 1883 och fortfar subskriptionen under hela året.**

**F. & G. BEIJER,**

Bokförläggarefirma i Stockholm,

Kommissionär för *Samfundet Pro Fide et Christianismo*.

Utdrag ur pressens omdömen om *Godtköpsupplagan af Melinska Bibelverket*:

»I den religiösa splittringens tid, hvori vi lefva, är det af synnerlig vigt att noga känna innehållet och andeningen af den heliga urkund, som utgör grundvalen för vår kristna tro och lära. Under sådana förhållanden måste det för hvarje sann bibelvän och syn-

## Om det gamla idealet och de nya idealen för skolbildning.

Allenast lärareerfarenheten kan så småningom lyckas finna läroämnenas naturliga ordningsföljd, de olika lärometodernas relativa värde m. m. eller, kort sagdt, *sättet* att röra sig fram mot skolans mål.

Vi åter, föräldrar och ungdomens närmaste vänner, fästa oss mest vid *sjelfva målet*.

Dock — så mycket kunna äfven vi förstå, att efter som målet för all bildning icke längre är det gamla, så måste likaledes läsordningen, undervisningsvanorna, läroämnenas rangrulla och åtskilligt annat alldeles omarbetas för att verkligen kunna komma till att motsvara nutidens behof.

Vi kräfva af skolan — först och främst — *ärlighet*. Vi önska, att det som meddelas våra barn må varda deras eget. Vi önska ej, att de smaka på *allt*, men att de helt införlifva med sin menckliga varelse *något*. Vi finna, att med kunskapsämnenas nutida mångfaldigande och vidsträckt förgrening begreppet »en bildad menniska» är ett annat än förr, och att förändringen häri kräfver ett alldeles bestämdt uttryck äfven i det allmänna uppfostrings- och undervisningsväsendet. En bildad menniska borde enligt gamla föreställningar veta just det samma, som alla andra bildade menniskor visste. Det *var* en gång så. Det *är* icke längre så. Numera är bildning helt enkelt innehafvandet af organiskt ordnad kunskap från hvilka sinsemellan sammanhängande kunskapsområden som helst. Numera kan på den stora bildningsallmanningen *ingen* vara fullt hemmastadd öfverallt, och endast undantagsvis *någon* vara det i många olika rigtningar.

Men en hvar, som sjelf är hemma någonstädes, har mera verkligt sällskap af en genom andra bildningsmedel äfven ut-

vecklad menniska, än af en som fuskar, eller som under umgänget artigt låtsar ett slags ytlig förtrogenhet med sin interlokutörs fack.

Lägger man bort att låtsa sådant, då först skola personer med olika slags insigter börja att lära något af hvarandra och att ömsesidigt röna behaget af äkta tankeutbyte.

Lagen för arbetets fördelning är numera i full kraft inom alla områden, icke minst inom forskningsarbetenas. Och af två slags verklig bildning är icke den ena förnämare än den andra. Båda äro för det odlade samhällets ytterligare utveckling viktiga och för hvarje kulturmenniska numera intressanta, så snart de blott utgöras af organiskt ordnad och sjelfständigt besuten kunskapsrikedom inom något, icke alltför trångt område.

Detta sakförhållande behöfver varda allt starkare och klarare betonadt, tills äntligen det gamla polyhistorsidealet hunnit alldeles sjunka nedom vår nuvarande föreställningskrets, samt duglighet inom bestämda områden och största möjliga förverkliganden af de individuella anlagen komma att utgöra våra blifvande, våra *icke* illusoriska ideal.

Det är icke, *allra innerst*, »latinfrågan» eller »språkfrågan», på hvilken det hänger. Envisheten i denna punkt är blott en naturnödvändig *följd*. Nej, hvad som egentligast är heligt för den gamla skolan, det är alltjemt det förut anförda likformighetsidealet: »*En bildad menniska är en sådan, som vet just, hvad alla andra bildade menniskor veta.*»

Det är denna gammal-aristokratiska grunddogm, som numera förslöar skolan och gör henne oförmögen af utveckling, gör henne till konventionalismens, i stället för till det produktiva livvets och vetandets tjenarinna. Det är denna besynnerliga öfvertro, som narrar henne att småningom upptaga mer och ständigt mer bland sina obligatoriska läsämmen, utan att hon samtidigt bereder lättnader på andra håll. Om dessa många, snart oräkneliga vetenskaper, som alla uppkommit utanför hennes väggar och till trots för hennes likgiltighet, om dessa, d. v. s. om deras eget väsende, vet hon naturligtvis ingenting, lika litet



som om det lif, de nya arbetssätt, de konster och näringar, de sociala nybildningar och de omgestaltningar af allmänna tänkesättet, dem de framkallat omkring sig. Hvad hon upptager af det nya, upptager hon på måfå och utan att förmå ställa det i något organiskt sammanhang med hvad hon förut under århundraden omhuldat.

De nya idealen för bildning äro demokratiska. Naturligtvis måste, under lärjungarnes spädare ålder, innan de första, allra outhärligaste färdigheterna för inhemtande af kunskap äro vunna och innan de individuella anlagen ännu hunnit göra sig nämnvärdt gällande, *allas* undervisning vara nästan *en och den samma*. Men att detta icke är en fullkomlighet, icke ännu alls angifver det egentliga målet för skolundervisningen, att, i samma mån anlagen otvetydigt gifva sig tillkänna, också valfrihet med afseende å ämnen bör inträda och då äfven offrandet af somliga för andras fullständigare tillegnelses skull, sådant är endast *naturligt* och *nödvändigt*. Med mångfalden af redan befintligt organiseradt vetande här i verlden växer öfvertygelsen om, att ett jemlikhetsideal för de olika bildningsgruppernas *objektiva* uppskattning är det enda förnuftiga, på samma gång som att en hvar får och bör *subjektivt* omfatta med förkärlek någon *särskild* grupp; hvarförutan ju framtida duglighet aldrig kan nås.

*Hur tidigt* valen böra göras, derom kunna endast mycket erfarne och skarpsynte lärare afgifva dugliga förslag i och för en blifvande skollagstiftning. Men *att* en hvar, som skall komma till att duga till någonting, förr eller senare måste välja vissa ämnen och dervid försaka många andra, samt att han just på denna väg skall varda en verkligt bildad människa, det lider numera intet tvifvel.

För denna sanning är och förblifver emellertid den gamla skolan otillgänglig. Derfor kan hon heller icke längre reformeras, utan vi måste hafva en ny.

Robinson.

## Om principerna för undervisning i qvinlig slöjd.

Handarbetets vigt och betydelse vid ungdomens uppfostran börjar allt mera erkännas och påaktas. Såsom medel att väcka och stärka verksamhetsbegär, flit, ordning och smak kan det af intet ersättas eller öfverträffas. Äfven hemmets trefnad och kärleken till detsamma kan genom hemslöjden främjas, ty dels blir det gemensamma arbetet för hemmets vård och förskönande ännu ett föreningsband för familjen, dels blir det hem, som vi till någon del med egna händers arbete uppbyggt och prydt, för oss dyrbarare än annars.

Skicklighet i handarbeten har af ålder tillhört den svenska qvinnan. Den har dock under skilda tider nått högst olika fulländning och utbredning, är ännu i dag mycket olika till art och värde inom landets skilda delar och är på sina orter, om också icke helt och hållet utdöd, dock föga aktad.

Undervisning i qvinlig slöjd meddelades fordom hufvudsakligen i hemmen; senare äfven i skolor, till största delen egenade åt slöjdundervisning. Numera blir denna gren af undervisningen ofta försummad i hemmen, så att det icke är sällsynt att påträffa vuxna flickor, som äro mycket okunniga i handarbeten, och detta icke ensamt bland de fattige och tjärande, fastän naturligtvis bland dem bristen är störst i detta hänseende. Det vore derföre både behöfligt och önskligt att *alla* flickskolor följde exemplet af dem, som på senaste tiden upptagit slöjden såsom ett hufvudämne.

Då denna sak måste ligga mången om hjertat, kan det måhända vara skäl att uttala några grundsätser i frågan, vunna genom erfarenhet, och hvilka, om också innehållande erkända sanningar, likväl möjligen kunna tjena till ledtråd för en och annan eller innehålla åsigter i ämnet, som ännu tyckas vara främmande för mången.

Det torde numera vara genom erfarenhet bevisadt, att barnens andliga och kroppsliga helsa främjas genom omväxlande kropps- och själsarbete, och att handarbetet bör föregå läsnin-

gen. Det kostar möda att lära de små sådana lätta handarbeten, som passa för deras ålder, såsom t. ex. att klippa, vika och flåta papper, sy kors-styng på grof stramalj m. m. d., men mödan bär frukt genom de små arbetarnes glada tillfredsställelse och deras tidiga hänvändande till nyttig verksamhet. En välgerning vore, om man i hem och skolor ville följa naturens anvisning och tillfredsställa barnens begär efter praktisk verksamhet genom att till en början gifva dem sysselsättning med handarbeten, ritning, passande trädgårdsarbete, småsysslor i hemmet och först senare derjemte med läsning, skrifning, lexor o. d.

Hvad här blifvit sagdt om sysselsättningar för barn under de tidigare barnaåren gäller lika för flickor och gossar. Först längre fram kan, hvad flickorna angår, undervisning i den egentligen qvinliga slöjden taga sin början.

De handarbeten — *linsöm och stickning* —, hvilka vi anse för vår tid böra vara grundläggande för qvinlig slöjd, kunna icke allt för tidigt sättas i händerna på de små. Att bestämma någon viss ålder för den första undervisningen i dessa handarbeten torde vara mycket svårt, och åsigtorna derom äro högst olika. Vanligen anses någon tid mellan fylda 7 och 10 år dertill passande. Barnens olika anlag och utveckling måste väl också härvid tagas i betraktande. Enligt ett i Tyskland mycket brukligt system undervisas barnen *först* i stickning, men med särskildt för de små lämpadt, groft material, och som det tyckes med mycken framgång. Enligt mångens erfarenhet går det dock lättare att först lära barnen sy, och hvilket af dessa ämnen, söm eller stickning, som bäst lämpa sig att börja med, beror säkerligen i hvarje särskildt fall på lärarinnans och elevernas smak och fallenhet. Då de börja med dessa båda slöjdarter, inhemta barnen emellertid tidigt det af slöjden *nödvändigaste*, ty linsöm och stickning måste användas till förfärdigandet af hvarje människas dräkt, säng- och bordlinne m. m. *Lagning och reparation* af linne och andra klädesplagg och husgerådssaker tillhör äfven linsömmens område, och önskligt vore, att flickorna redan som barn finge lära sig utöfva och respektera denna ofta förbisedda konst. Linsöm och stickning tjena dessutom hvar på sitt sätt, såsom grundval för vidare utveckling i handarbete. Från färdigheten i att fälla, kasta och sy sticksöm är öfvergången till åtskilliga sorter broderi och konstsöm lätt och naturlig, och den, som uppnått full skicklighet i linsöm, har på samma gång genomgått en förberedande skola i den noggranhet och regelbundenhet i utförandet, som

erfordras för alla finare handarbeten, och likaledes tillegnat sig första villkoret för att kunna lära klädsöm.

Stickning fordrar en viss konstfärdighet i att hålla och styra garn och stickor, hvilken ej är så lätt att uppnå för späda händer, men dessa erhålla också genom att sticka det handlag, som behöfves för åtskilliga arter af handarbeten, bland andra den af mången så strängt fördömda virkningen, som dock är användbar till åtskilligt och värd att lära de unga, förutsatt att den användes med urskilning och icke får intaga något hedersrum bland qvinliga handarbeten. Tålmod och ihärdighet utbildas genom det trägna arbete, som kräfvades för att genom stickning tillverka strumpor och andra plagg. Dock vilja vi här inlägga en varning mot att allt för hårdt pröfva dessa ofvannämnda egenskaper hos barn, något som lätt händer, om de arbeten de få att utföra kräfvade allt för lång tid. Strumpor af finare bomullsgarn, stora linnen o. d. böra ej sättas i händerna på allt för unga elever, hvilka ofta behöfva den uppmuntran, som tillfredsställelsen att ha fått något »färdigt» skänker.

Undervisning i linsöm och stickning bör ovilkorligen för de mera försigkomna eleverna äfven omfatta tillklippning af linne och formandet af strumpor och andra stickade plagg. I skolor kan denna undervisning lämpligen meddelas i förening med geometri och ritning. Der detta ej kan åstadkommas, kan man hjälpa sig med goda mönster och modeller. Detta är en gren af handarbetet, som ofta försummas, och mången vuxen flicka anser sig ej vara i stånd att på egen hand tillklippa så mycket som ett förkläde.

Korsstyngs-sömmen bör ock hänföras till den grundläggande och oundgängliga slöjden, emedan den är särdeles lämplig till märkning af klädesplagg och linne samt gifver öfning i att lära förstå och följa rutmönster. Visserligen är denna söm så enkel, att den knappt förtjänar nämnas såsom läroämne, men den utföres dock i allmänhet ingalunda tillfredsställande, och det synes därför, som om de enkla reglerna för densamma behöfva meddelas i hvarje barnskola.

Men korsstyngs-sömmen tillhör äfven en annan afdelning af slöjd, som icke af alla anses nödvändig, nemligen prydnads-slöjden. I bergade *hem* blir denna visserligen ofta värderad och öfivad, kanske ibland på bekostnad af det som vore mera nyttigt och nödvändigt, men i skolor, särdeles de, som äro inrättade för den stora mängden, för »folkets» barn, uttalas vanligen såsom grundsats, att ungdomen skall undervisas endast i

»nyttig slöjd», dermed underförstådt, att prydnadsslöjd såsom »nyttig» der bör vara bannlyst. Skolor, som annorlunda fattat sin uppgift och ställning i slöjdfrågan och meddela undervisning äfven i prydnads-slöjd, blifva derfor klandrade från många håll. »Låt de unga flickorna lära sig att sy linne, lakan och skjortor! Lär dem att sticka strumpor, laga och stoppa, men befördra ej lyx och fåfänga genom att lära dem grannlätsarbeten!» Sådant är innehållet af den ifriga varning, som ofta ställes till ledarne af folkskolor.

Men sådana åsigtter kunna icke vara rigtiga. Sinnet för skönhet och prydlighet tillhör menniskonaturen och är icke förbehållet särskilda samhällsklasser, om det ock företrädesvis kan odlas och tillgodoses hos de rike och bildade. Hos hvarje qvinna finnes ett skönhetssinne, som framträder, så snart ej ogynnsamma förhållanden qväfva det eller förhindra dess utveckling. Det är en stor vinst, om detta anlag genom förnuftig slöjdundervisning i hem och skola får en sådan rigtning, att den unga qvinnan pryder hem och drägter med redbara, värdefulla och verkligt vackra handarbeten. Lemnad helt och hållet utan ledning, yttrar sig vanligen denna kärlek till prydlighet genom grannlåt, allting annat än vacker, ofta värdelös, och dock dyrt betald.

Smak och sinne för prydlighet i drägter och äfven de enklaste husgerådsartiklar har varit ett framstående drag hos vårt folk, och det just hos den stora allmänhet, som numera af mången anses kunna umbära allt dylikt. Det hörde till forna tiders qvinno-uppfostran i alla någorlunda ansedda bondehem, att hvarje flicka skulle icke allenast spinna och väfva utan ock med de vackraste broderier eller spetsar utsira lakan, örngåt, ärmlinningar, skjortkragar m. m. Vidare skulle hon med »upptagning» — egentligen broderi i väf — väfva täcken, åkedy-nor, hängkläden, hvita borddukar med flätad frans m. m., och ännu förvaras i hundratals hem skatter af dessa sköna linne-broderier, väfnader, knypplade eller knutna spetsar, hvilka i mönster, färger och utförande vida öfverträffa de slöjdalster, hvarmed man nöjt sig under den senaste menniskoåldern. Först genom återupptagandet af våra fornarbeten har åter en bättre tid randats för den svenska hemslöjden. Dessa till en tid ringaktade allmoge-arbeten hafva numera kommit till förtjent anseende. De samlas, förvaras på muséer, tjena till mönster och efterbildas samt hafva åstadkommit en välbehöfzig reform på slöjdens område.

Men är det från allmogen vi nu fått dessa värdefulla arbetsarter och mönster, så är det väl också i sin ordning, att tillfälle beredes, äfven i folkskolorna, för så många som möjligt att åter förvärfva sådan konstskicklighet och smak. Det är för Sveriges unga qvinnor ett eftersträfvansvärdt mål att åter uppnå forna tiders smak och slöjdskicklighet, hvilken är ett dyrbart arf, som bör kunna göras mycket fruktbringande i vår tid, med dess rikare hjälpkällor och allmänne bildning.

Det var i forna tider de senare barndoms- och tidigaste ungdomsåren som användes till att inlära och utföra de handarbeten, som gäfvö hemmen sådan harmonisk prydlighet, ty sedan den unga flickan egde tillräckligt krafter att deltaga i husets tyngre arbeten, måste hon hufvudsakligen egna sin tid åt dessa, och blott en och annan gång kunde sedermera någon tid vinnas att återupptaga dessa vackra arbeten. Samma eller liknande orsaker böra ännu förlägga lärotiden för både nyttig slöjd och prydnadsslöjd till dessa barnår och tidiga ungdomsår, som numera af ungdomen hufvudsakligen tillbringas i skolan, så mycket hellre som lärokursen både i folkskolor och elementarskolor är så lång, att riklig tid dertill bör finnas, såvida åt slöjden egnas ett antal timmar, som motsvarar dess vigt och värde, och dessa timmar väl användas. Skall deremot hela lärotiden egnas åt linsöm, lagning och stickning, blir, sedan detta är väl inlärdt, arbetet intresselöst och mindre nyttigt, ja skadligt för både lärare och lärjungar, emedan det kommer att bestå i ett ständigt repeterande, utan gagneligt framåtskridande.

Skulle också mängden ung flicka efter skolåren blott sällan få begagna sig af den vunna färdigheten i prydnadsslöjd, så bör dock denna hafva uppfostrat och förädlat hennes smak och omdöme. En och annan, som eger anlag för finare handarbeten och i hem eller skola får en undervisning, som framlockar och i någon mån utvecklar dessa anlag, kan sedermera genom att vidare fullkomna sig i någon gren af sådan slöjd derigenom vinna sitt uppehälle eller åtminstone en biförtjenst.

Vi tro oss härmed hafva gifvit flere skäl för att undervisningen i »nyttigt» och »prydligt» handarbete bör, så vidt möjligt är, gå hand i hand. Det är för lärjungen en kär och nyttig uppmuntran att få lära sig utföra sådant prydnadsarbete (väf, broderi, hålsöm, knytning, knypling m. m.), som lämpar sig att försköna de klädesplagg och husgerådssaker man lärt att tillverka, och som äro af natur att kunna och böra prydas.

(Ty ingalunda vilja vi rekommendera »hålsöm på kökshanddukarne». Mångfaldiga dylika föremål ega en alldeles tillfyllestgörande prydlighet, då de blifvit väl och ordentligt förfärdigade). Dessutom bör i alla skolor strängt fasthållas, att inga obehöfliga, oändamålsenliga eller icke användbara artiklar der få tillverkas. Arbetsarter, som elever önska inhemta, men ej för tillfället ega användning för, kunna med ringa kostnad införas genom små profarbeten eller modeller.

---

En hufvudsak vid slöjdundervisningen är att akta på och rätta sig efter lärjungarnes anlag och fallenhet. Visserligen böra alla, med eller utan fallenhet derför, tillegna sig nödig skicklighet i linsöm, lagning och stickning; men hvad öfriga slöjdarter angår — klädsömnad inbegripen — måste man låta det mesta bero af den naturliga fallenheten. Ty hvad den ena med lätthet tillegnar sig, kan den andra knappast med mycken möda och flit inhemta, och man måste noga öfverväga hvad som i detta hänseende är väl använd tid eller icke.

---

Många menniskor föreställa sig att de, äfven i de enklaste arbeten, måste lära *allt* af andra, och intet förmå på egen hand. Denna skefva åsigt, som ofta beror af beqvämlichkeit eller liknöjdhet, måste genom uppfostran motarbetas. Visserligen är läraren, i all synnerhet för barnen, både oundgänglig och ovärderlig, men det är dock en sanning, att den, som ej lär sig sjelf något eller åtminstone ej *försöker* något på egen hand, lär föga eller intet af läraren, utan måste i all sin tid lita på hjälp och stöd af andra, då det gäller att utföra ett arbete.

En förnuftig slöjdlärare kan härvidlag mycket uträtta. Naturligtvis måste stor olikhet finnas mellan undervisning för barn och mognare ungdom, men grundsatsen bör dock i båda fallen vara den, att man af arbetet öfverlemnar åt eleven så mycket möjligt är. Man måste t. ex. så tidigt som möjligt låta eleverna sjelfva kopiera och öfverföra mönster, klippa och sammansätta klädesplagg m. m. sådant och, sedan reglerna för och handgreppen till en arbets-art blifvit meddelade, lemna åt lärjungen att, så vidt möjligt är, fullkomna sig deri på egen hand

med ledning af goda modeller, ty att se och söka efterbilda ett mönstergilt arbete är otvifvelaktigt bästa sättet att uppfostra hand och öga. Ett sådant arbetssätt är också egnadt att främja och utveckla elevens sjelfständighet, eftertanke och förtroende till egen kraft.

Det är långt ifrån alla svenska folkskolor, som meddela slöjdundervisning åt flickor, men man har skäl både att önska och hoppas, att detta skall blifva förhållandet, ty det behöfs väl. Från ett stort antal svenska hem är slöjdskickligheten försvunnen. Dessutom har den origtiga åsigten blifvit rådande, att skolorna böra vara icke blott en *hjelp* vid barnens uppfostran och undervisning, utan åtminstone hvad undervisning beträffar uträtta *allt*. Man har sålunda vant sig att kasta all undervisnings-skyldighet på skolan (måhända är det med den nyare tidens lefnadssätt icke så lätt att vinna tid och ro till undervisning i hemmen), och då nu skolorna under en längre tid meddelat ensamt eller hufvudsakligen *boklig* kunskap, har det blifvit allt sämre ställdt med hemslöjden. Det är därför ett verkligt behof att på detta område återhemta det glömda och försummade, och någon annan utväg att under våra nuvarande förhållanden uppnå detta, än genom skolorna, lär icke finnas.

Likväl är det ingalunda vår åsigt, att slöjdundervisningen skulle i alla skolor och hem kunna blifva alldeles likartad. Undervisningen i sjelfva grundvalen för qvinlig slöjd (den oundärliga linsömmen, lagningen och stickningen) måste ju öfverallt blifva lika, men hvad och huru mycket af prydnads-slöjd, som i en skola kan meddelas, måste bero af omständigheterna.\* Dock borde *principerna* för slöjdundervisningen öfverallt vara desamma, huru stort eller litet området blir för deras tillämpande, och önskligt vore, att de åsigtar i ämnet, som uttalats af föreningen Handarbetets Vänner, härvidlag blefve vägledande. I en skrift om »Den qvinliga hemslöjden i Sverige»,

\* En hemslöjd, som dock särskildt borde gynnas, är enkel väfnad, och af prydnads-slöjd den vackra, uråldriga upptagnings-väfnaden, som icke kräfver annan tillrustning för en vanlig väf än några käppar, solf och solf-blad. Med dess olika arter kan man åstadkomma både enkla och billiga samt mera dyrbara alster, som särdeles väl egna sig att försköna ett hem. En enda väfstol i en skola är tillräcklig att i många hem åter införa denna vackra, gammalsvenska slöjd.



utgifven af denna förening och redaktionen af »Tidskrift för hemmet», ha såsom värdemätare för ett godt handarbete uppställt fordringar på *ändamålsenlighet, varaktighet och prydlig-  
het*. I denna skrift framhållles starkt nödvändigheten af att först och främst tillgodose det nödvändiga och nyttiga, men derjemte det vackra, hvarvid vackra färger och färgsamman-  
sättningar äro ett oestergifligt vilkor. För den praktiska tillämp-  
ningen af ofvannämnda ledande principer böra i skolor gälla  
samma lagar som för alla andra undervisningsämnen. Man  
börjar med det lättare arbetet, som öfvas tills det blir grund-  
ligt inlärdt, och på denna grund bygges i nästa klass vidare.  
Sålunda går man alla klasserna igenom från det enklare till  
det svårare, och alla elever måste visa prof på fullgod färdig-  
het i klassens slöjd-pensum, liksom i alla andra ämnen, innan  
de flyttas till högre klass. För att dock taga tillbörlig hänsyn  
till lärjungarnes olika anlag och håg bör valfrihet inom olika  
arter af slöjd medgifvas. Endast genom att följa en sådan  
plan blir det möjligt att i en skola öfvervaka, det alla elever  
derifrån utgå med verklig och värdefull behållning af slöjdu-  
ndervisningen. Sådan är ock till sina hufvuddrag den metod,  
som följes både i högre och lägre flickskolor i Schweiz och  
mångenstädes i Tyskland, i synnerhet i dess sydliga delar. Till  
undervisningsplanen för skolornas högre klasser hör i dessa  
länder på många ställen äfven undervisning i maskinsöm, och  
detta är visserligen välbetänkt, ty maskinerna äro goda med-  
hjelpare äfven vid hemarbetet och förtjena icke att betraktas  
med den misstänksamhet, som ännu här och der kommer dem  
till del. De äro framtidens arbetare och tjenare, som till gagn  
för menskligheten komma att åtaga sig allt flere bördor. Det  
är derföre nyttigt för den uppväxande ungdomen att, så vidt  
möjligt är, göras förtrogen med maskinens skötande och begagnan-  
dande. En symmaskin och en stickmaskin skulle i sådant hän-  
seende göra mycket gagn i en skola. Elever, som vunnit så-  
dan färdighet i linsöm och stiekning, att de ej längre behöfde  
öfva sig deri för hand, kunde en åt gången lära sig utföra  
dessa arbeten med maskin och sedermera undervisa kamrater  
till besparande af lärarinnans tid;\* — alltid förutsatt att endast  
*de* finge lära arbeta med maskin, som egde erforderliga krafter  
att göra detta utan skadlig ansträngning. Man må icke häraf

\* På samma sätt kunde i högre klasser meddelas undervisning i väfnad.

draga den slutsatsen, att undervisning i *hand*-arbete egentligen är öfverflödig, då man säkerligen inom kort kan utföra nästan allt sådant med maskin. Den tiden är i alla händelser icke ännu kommen. *Allt* kan ej sys och stickas, lagas och stoppas med maskin, och alla ega icke ännu maskiner. På prydnads-slöjdens område återstår mycket handarbete, som fabriker och maskiner ännu icke eröfrat åt sig, men genom att hjälpa oss med utförandet af det nödvändiga arbetet, skola de måhända bereda oss någon tid och ledighet att sysselsätta oss med de prydliga handarbeten, som fordom förskönade hvarje svenskt hem.

Såsom uppfostringsmedel, såsom förberedelse till arbetet med maskiner, kan handarbetet dessutom icke ännu undvaras; troligen aldrig.

Om vi också på slöjdundervisningens område, liksom i så mycket annat, kunna hemta fruktbarande idéer från främmande land, behöfva vi dock ingalunda gå utom vårt fädernesland för att finna mönster för goda slöjdsolor eller sådana, der studier och slöjd äro förenade under den bästa ledning och med godt resultat. Tvärtom har mången utlänning, ja till och med beskickning från främmande land kommit till Sverige för att här studera en god slöjdundervisning. Vi behöfva blott hänvisa till »Praktiska arbetsskolan» i Stockholm, ledd af rektor K. E. Palmgren, som meddelar undervisning under kortare kurser äfven åt lärare och lärarinnor, som vilja tillegna sig skicklighet i att undervisa i slöjd, och i hvilken skola man kan hemta idéer och metoder, passande att omplantera både i folkskolor och elementar-läroverk.

Den största svårigheten vid hemslöjdens främjande genom en god slöjdundervisning är att dertill finna dugliga lärarinnor. Men då intresset för denna sak mer och mer vaknar, då dess vikt mer och mer erkännes, kan man hoppas, att mången ung flicka med bildning och arbetshåg häråt skall egna sina krafter, som då visserligen komma att egnas åt ett för folk och land nyttigt värf.

Hedvig Holmström.

## En hufvuduppgift för flickskolan och ett förslag till dess lösning.

I de mångahanda rop, som på senare tider från skilda håll höjts till förmon för en reform af vårt flickskoleväsende, ha vi tyckt oss förnimma, att ordet bildning — realistisk bildning — utgjort den gemensamma grundtonen. Eller hvad är det väl annat än en dylik bildning, som åsyftas så väl med stormlöpningen mot formalismen inom våra skolor som med försöken att åstadkomma en omhvälfning af rangordningen inom undervisningsämnena i deras förhållande till hvarandra, en omhvälfning, hvarigenom hedersplatsen lemnas åt historien och geografin, under det en mera underordnad plats anvisas åt de ämnen, hvilka äro, så att säga, dessa tjenares tjenare.

En reform i nämnda riktning tyckes hafva mycket för sig, och för så vidt den ej genom något öfvermått af yster och ovarsam ungdomlighet skaffar sig en förtidig reaktion i hälarne, torde den också hafva framtiden för sig. Men väntar man, att genom denna eller hvilken annan reform som helst flickskolan skulle omdanas till en bildningsanstalt i den meningen, att hon skulle dimittera elever med kunskaper motsvarande de fordringar man i allmänhet ställer på en bildad person, så tillstå vi att vi icke dela denna sangviniska tro.

Bildning är ett svårtydt begrepp, och detta just derföre att det är så rikt. Det är dessutom ett begrepp, som vexlar karaktär med tiderna och människorna. En tid, en människa ställer andra fordringar på bildning än en annan tid, en annan människa. Vår tid t. ex. tyckes hufvudsakligen ställa det kravet på bildning, att den skall vara realistisk, då deremot en formalistisk bildning varit idealet för en föregående tid. I allmänhet torde man dock kunna säga, att med bildning förstås kunskaper, ty äfven der man för sin uppfattning af en persons bildning utgår från hans lif eller smak, så menas ju dermed ingenting annat än ett lif, en smak, som står i öfverensstämmelse med ett visst mått af allmänna kunskaper. Det är med afsigt vi tillägga ordet *allmänna*; ensidighet tåles nämligen

här icke. Det är ju ej ovanligt, att till och med en vetenskapsman, som står främmande för hvad som icke direkt berör hans vetenskap, fränkännes egenskapen bildad. Men förhåller det sig så, kan man bestämma bildningens väsende såsom *kunskapen* om lifvet i alla dess viktigare faser, kunskapen om alla de företeelser, som gifvit någon insats i civilisationen. Häraf följer emellertid, att i samma mån som blicken vidgas för dessa faser, dessa företeelser, eller i samma mån som dessa företeelser själfva ökas, så vidgas också begreppet bildning, eller med andra ord: vår tids begrepp om bildning är mera omfattande än en föregående tids.

Granska vi nu våra flickskolors förhållande till nutidens kraf på bildning, så nödgas vi medgifva, att, huru tidsenliga de än i öfrigt månne vara, de i detta fall icke lyckats tillfredsställa den allmänna opinionens fordringar. Tvärtom höres ju från alla håll den klagan, att vår skolungdom är obildad, att den är obekant med mycket, som vi äldre vant oss att anse för bildningens a och o, såsom t. ex. den nyare literaturen, ingripande rörelser inom tiden, konstens produkter, klassiska literära verk m. m. s. — Det fordras emellertid ej mycken eftertanke för att finna, att skolans tid lika litet som lärjungens receptivitet räcker till för de anspråk, som tagit uttryck i denna klagan. *Allmänbildningens* innehåll är både för djupt och för omfattande för en skolflickas uppfattning. Af en naturligt utvecklad lärjunge mottages det icke frivilligt, och påtvingadt alstrar det på sin höjd en lillgammal småförnuftighet. Om man — som man vanligen gör — tager begreppet bildning i denna vidsträckta bemärkelse, kan man därför aldrig begära, att skolan skall sätta dess meddelande såsom sin uppgift. Det är visserligen sant, att man måste sigta högt för att träffa högt, eller med andra ord, att man måste tro högt om sin uppgift för att kunna uträtta något stort; men vi äro också öfvertygade, att denna idealitet i *sträfvandet* måste vara parad med en klar blick för de verkliga förhållandena och med en ödmjuk och ärlig beredvillighet att intaga den rätta ställningen, äfven om denna skulle vara skenbart lägre än den man förut intagit eller trott sig intaga. Vi för vår del tro nämligen, att skolans arbete i så sträng mening är ett *förberedande* arbete, att hon icke kan meddela lärjungarne stort annat än de första bokstäfverna till bildningens alfabet. Skolan kan aldrig betraktas såsom något afslutadt helt, utan fordrar ovilkorligen en fortsättning som sitt komplement.

I en mening vilja vi dock icke endast medgifva, utan till och med påstå, att skolan kan meddela bildning — verklig bildning —; men vi fatta då detta begrepp i dess allra djupaste betydelse. I denna sin djupaste betydelse torde nämligen bildning kunna sägas vara ett lifligt begär efter utveckling och vetande, ett vaket intresse för lifvets, särskildt det högre lifvets, företeelser. Säsom själfva namnet antyder, innebär ju bildning, att något håller på att bilda sig; det betecknar icke något fullfärdigt och afslutadt. En bildad person, som slöge sig i ro med hvad han visste, och som hade förlorat allt intresse för vidare utveckling, allt begär efter ytterligare vetande, en sådan person är något otänkbart, ty han är allt igenom en motsägelse. — Fullständig bildning i denna mening finnes således icke, men å andra sidan är hvarje yttring af kunskapsbegär också en obestriddlig yttring af sann och lefvande bildning, och bildning i denna betydelse både kan och bör skolan gifva. Meddelandet af denna bildning borde därför vara ett af hufvudmålen för hennes sträfvande. — Hvarje lärare borde välja detta valspråk till rättesnöre för sin undervisning: undervisa så, att lärjungarne erfara glädje och lust vid sitt arbete, att de känna hog att fortsätta detsamma utan alla retmedel af lärares beröm eller granna betyg. Men för att nå detta mål är det af vigt att icke taga miste om medlen, icke gifva en torr bokstaf, som dödar, i stället för en ande, som gör lefvande. Det är derföre just i denna bildnings intresse vi helsa protesten mot de döda formerna välkommen, ty det är vår öfvertygelse, att formalismen dödar kunskapsbegäret, under det att en i god mening realistisk undervisning ger törst efter kunskap. Skolan har fyllt sin högsta mission, när hon förstätt väcka denna bildning till ett kraftigt lif, men det kräfves dessutom äfven vissa praktiska anordningar för att värna och utveckla det unga lifvet.

Från skolan till fortsättningsarbetet utom skolan har nämligen alltid varit ett språng, hvilket äfven för en kunskapsstörstig lärjunge ofta visat sig för stort. För att kunna taga detta språng fordras icke blott ett starkt kunskapsbegär, dertill fordras ock ett visst mått och ett visst slag af kunskaper. Icke hvarje slag af kunskaper kan tjena säsom förutsättning för ett arbete på egen hand. Det har påståtts, för att välja ett exempel, att våra skolflickor efter slutad skolkurs i franska språket visserligen besitta en sorts kunskap i detta ämne, men — icke den kunskap, som utgör en förutsättning för att kunna

reda sig med en icke allt för lätt författare på nämnda språk. Vi älska att tro, det dylika företeelser höra icke till regeln, utan till undantagen och inskränka oss till den önskan, att dessa undantag måtte blifva allt sällsyntare. Regel eller undantag, belyser dock en sådan företeelse hvad vi förstå med brist på just de kunskaper, som bilda förutsättning för ett arbete på egen hand.

I sammanhang härmed anse vi oss böra beröra en annan art af brist på kunskap, nämligen obekantskapen med den literära, bokliga världen. Äfven der förhållandena i öfrigt äro gynsamma, vet den unga flickan ofta icke *hvad* hon skall läsa. Falla af en händelse goda och nyttiga böcker i hennes händer, så reduceras ofta i betydlig mon den frukt, hennes studier gifva, deraf att de bedrifvas utan ordning och sammanhang. Merendels är det dock nästan uteslutande den estetiska literaturen, representerad af bättre eller sämre romanlektyr, samt den nyaste tidens poetiska alster, som hafva att glädja sig åt den unga flickans uppmärksamhet. Utan att hvarken ringakta eller förneka den bildning, som denna gren af literaturen meddelar, äro vi dock lifligt medvetna om den förslappande verkan ett uteslutande hängifvande åt dylik lektyr för med sig, en verkan, som bland annat yttrar sig i en bestämd motvilja för allvarliga studier. Det intellektuella sliskverket har förstört smaken för stark och närande spis, och följden blir ett öfverretadt nervsystem samt för själskonstitutionen veklighet och slapphet.

Men äfven der ett verkligt kunskapsbegär blifvit väckt, äfven der skolan gjort hvad på henne ankommer uti förutsättningar för studier efter slutad skolgång, och äfven der någon bekantskap med bokvärlden finnes, äro dock icke dermed alla hinder öfvervunna. Från hemmen möta icke så sällan nya, dels af negativ, dels af positiv art. Af det förra slaget träda de oss till mötes från sådana hem, der aldrig några högre intressen göra sig gällande, hem hvilka således *icke* kunna fylla några luckor i flickans vetande, icke hjälpa henne framåt i hennes bildningssträfvan. Hinder af positiv art möta deremot ofta nog från obildade eller ytliga hem, der den unga 16-åringens försök att på egen hand fortsätta sin utveckling stöta på ett allvarsamt ogillande, och denna företeelse torde icke vara så sällsynt, som man kanske är böjd att tro. Att den unga flickan vill taga några lektioner i veckan, att hon tillsammans med några af sina f. d. skolkamrater vill bilda en

liten läsecirkel till såväl nöje som nytta, allt detta får kanske gå för sig och torde må hända af hemmet fördragas. Men vill hon dagligen egna 2 till 3 timmar åt allvarsamma studier, så anses detta stöta på lärd i stubb, blåstrumpa eller annan dylik styggelse. Sådant ingår icke i det flärdfulla eller åtminstone ytliga hemmets beräkningar. Man anser nu tiden vara inne för den unga att i sällskapslivet glänsa med den bildning, hon i skolan anses hafva förvärfvat. Detta sällskapslif med balernas, teatrarnas, toiletternas ytliga intressen är nog i och för sig själf en frestande makt, som väl är i stånd att förqväfva såväl hog för studier som goda föresatser i den vägen. Stark lifskraft måste därför det bildningsbegär hafva, som hos den unga skall öfvervinna alla hinder, hvilka läggas i vägen af en yttlig omgifning.

Af allt detta framgår emellertid tydligt nog, att ett verkligt svalg kan förefinnas mellan skolan och ett fortsatt hemarbete utom skolan, ett svalg, öfver hvilket det icke är så lätt för den unga att, blott hänvisad till sig själf, bana sig en väg. Det blir därför skolans pligt att slå en brygga öfver detta svalg, och denna brygga lägges säkrast genom att redan från början *vänja* lärjungen att väl använda sina lediga stunder. Att vanan är en vigtig faktor vid de unges uppfostran är en sanning, som af ingen pedagog borde förgätas. Vanans makt är stor så i godt som ondt: om det fordras kraft att bryta den onda vanan, så släpper icke håller den goda sitt herravälde så lätt, och den goda vana, som vi härvidlag skulle vilja lägga skolans målsmän på hjertat att utbilda hos lärjungen, vore den, att arbeta på egen hand på ett fritt och själfständigt sätt. Det gäller att gifva själfverksamheten en impuls, så att den först och främst kommer i rörelse, och vidare så, att den rör sig i rätt riktning: Inlärandet af lexor — preparerade eller opreparerade — är icke själfverksamhet. Den art af verksamhet, som efter vår mening genom skolan borde få en kraftig impuls, är visserligen håller ej full själfverksamhet, men den är dock något högre och friare än lexläsning. Vi tänka oss nämligen att skolan skulle gifva lärjungen uppgifter, som så mycket som möjligt närmade sig den art af arbete, som vi önska att hon efter slutad skolgång skall fortsätta, d. v. s. ett arbete, som kunde förtjena namn af *studrum*, och icke vore endast *lexläsning*.

Uppstälde blott skolan detta som ett bland sina önskemål, skulle man snart finna, huru de olika ämnena osökt lemna

stoff åt dylika hemuppgifter till själfständigt bearbetande. Vid behandlandet af en typisk period eller personlighet inom historien t. ex. vore lämpligt att hänvisa lärjungen till någon för hennes utvecklingsstadium passande utförligare skildring, som hon på egen hand borde genomgå och sedan i korthet muntligen eller skriftligen redogöra för i skolan. I geografi kunde man, då man avslutat något af de från natur- eller kulturhistorisk synpunkt mest beaktansvärda landen, till hemstudium förorda en skildring af det respektive landets växt- och djurverld eller af dess politiska utveckling m. m. d. — I naturhistorien saknas ännu mindre material för hemstudier, i all synnerhet lemnar botaniken särskildt för sommaren rikligt stoff till vederkvickande sundt hemarbete. Äfven språkundervisningen borde, och det ganska tidigt, gifva lärjungen tillfälle att på egen hand tillämpa och utvidga de kunskaper, som vunnits under lektionerna på lärorummet.\* Men icke nog med att skolan gifver dessa uppgifter, hon bör ock kontrollera, att de blifvit ordentligt fullgjorda. Detta behöfver ju ingalunda strida mot lärjungens frihet, men kan deremot tjena som sporre för den tröge, hvarförutan derigenom osökt tillfälle gifves att medelst rättelser och råd skärpa lärjungens förmåga och dermed hans hog för fortsatta studier.

Önskligt vore också, att skolan mer än hittills toge notis om hvad slags lektyr lärjungarne välja under sina lediga stunder, för att i någon mon — fullständigt kan det naturligtvis icke ske — tillse, att de ej hängifva sig åt rent af dålig lektyr eller åt ett förslappande studium af enbart estetiska alster. Det tyckes oss, som om skolan rent af borde tillhandahålla lärjungarne en förteckning på sådana böcker, som kunde tjena dem såsom lämplig lektyr. Bäst vore, om hvarje klass finge sin särskilda förteckning, så ätt en bok, som passade för en elev i 6:te klassen, icke fölle i händerna på en i 3:dje. Flertalet böcker finge naturligtvis, till följd af sin beskaffenhet, figurera i flere klassförteckningar. Genom detta medel torde ock den ofvan öfverklagade bristen på kännedomen om hvad den bokliga verlden har att bjuda i någon, om ock ringa, grad afhjälpas.

\* För framgången af det tillvägagångssätt, som här förordas, torde emellertid eftertryckligen böra framhållas, att vid valet af de ämnen, till hvilkas mera själfständiga studium lärjungen hänvisades, dennes personliga anlag och fallenhet finge bli det i främsta rummet bestämmande.



Vinsten af ett tillvägagående sådant som det nu föreslagna tyckes oss böra blifva dubbel. Det bör skaffa lärjungen en god fond af nyttiga kunskaper, på samma gång som hon förberedes för och småningom införes i metoden för ett grundligt ämnesstudium på egen hand, samt vidare — hvilket är ännu vigtigare — bör det uppfostra henne till ett nyttigt användande af tiden och till att draga den fördelen af sina studier, att de blifva verkligt fruktbringande för den allmänna bildningen. Och för vår del må vi bekänna, att vi anse denna sak af så stor vigt, att vi skulle önska, att en del af den tid, som skolan nu använder till léxförhör etc., måtte lemnas för att bereda lärjungarne tillfälle att förrätta ett arbete af ofvannämnda beskaffenhet.

Men det faller af sig själf, att äfven med en eller annan timme, i veckan skulle icke något nämnvärdt arbete i ofvan antydda riktning kunna medhinnas, i synnerhet som lexorna och annat till skolarbetet hörande dessutom toge uppmärksamheten i anspråk. Eleven behöfver, det är själfklart, tid att utan ständiga afbrott och med en mera odelad uppmärksamhet helt egna sig åt det för tillfället studerade ämnet. Huru viktigt det är, att hon redan från början vänjer sig att sålunda koncentrera hela sin intellektuella verksamhet på det arbete hon studerar, inser hvar och en, som i någon mon idkat grundligare studier.

Men tid till oafbrutet hängifvande åt ett ämne åt gången erbjuda icke skolterminerna. Lämpligast vore därför, att detta arbete förlades till skolfrierna. Vid afskedet från skolan skulle lärjungen medföra en uppgift i historia eller geografi, en eller flere i utländsk litteratur, en i matematik etc., allt så afpassadt efter hennes förmåga och så pass frivilligt, att det icke kunde kännas tryckande. Vid återkomsten till skolan borde tillfälle beredas henne att i muntlig eller skriftlig tentamen i sammanhang med den om hösten brukliga repetitionen framlägga behållningen af feriearbetet. Så anordnad skulle lektyrmetoden, som ensidigt tillämpad medför de största olägenheter, fylla en af de betänkligaste luckorna i vårt skolsystem, och just med afseende härpå kunna vi skatta oss lyckliga att i våra långa sommarferier ega ett tidskapital, ur hvilket lärjungen, rätt handledd, skulle kunna skörda den kanske rikaste vinsten: förmåga att välja, anordna och avsluta ett studium på egen hand. Att skolan låtit detta kapital så länge ligga snart sagdt räntelöst för elevens intellektuella utveckling, hafva vi svårt att fatta,

då vi likväl hört mycken klagan öfver att tiden ej räcker till. Läraren i språk finner ej tid att gifva lärjungen det öra för språkvändningar, det ordförråd, den vana att praktiskt röra sig med ett språk, hvilket alltsammans eller åtminstone hufvudsakligen grundar sig på flitig läsning af originalarbeten; läraren i historia och geografi hinner ej gifva åt undervisningen den utförlighet i skildringar eller ens den rikedom på fakta, som dock kräfvades af en i realistisk mening bildande historie- och geografiundervisning o. s. v.

Att man under sådana förhållanden så litet begagnat sig af ferierna hafva vi, som sagdt, svårt att fatta, men i ännu högre grad beklaga vi, att man på allvar föreslagit en förkortning af våra ferier, och att mäktiga röster låtit höra sig för detta förslag. Hvarför, frågar man, skola våra elever hafva längre ferier än eleverna i andra land? I förbigående vilja vi endast bemöta denna fråga med en annan: hvarför skola våra skolbarn nödvändigt hafva lika korta ferier som utlandets lärjungar? Egentliga syftet med den föreslagna ferieförkortningen skulle, så påstås det, vara att förebygga öfveranstängning, genom att fördela arbetet på längre terminer. Men är, såsom man säger, ropet om öfveranstängning lika starkt vid de med långa läseterminer lyckliggjorda läroverken som vid våra, och är det vidare sant, såsom flere läkare påstå, att våra klimatiska förhållanden fordra de långa ferierna, då våga vi icke tro något annat, än att det föreslagna botemedlet skulle förfela sitt syfte. Härvid rinner oss i sinnet hvad vi en gång hörde en erfaren lärare yttra: »Bli vi blott en gång af med våra långa ferier, så skall man nog få se, att både vi och barnen få arbeta fullt ut så mycket som förr.» Vi bekänna, att vi dela denna uppfattning. Detta dock endast i förbigående, ty det är icke hufvudsakligen ur denna synpunkt vi sätta oss emot en möjlig förkortning af våra sommarferier, utan detta motstånd har sin grund i vår redan antydda lifliga öfvertygelse om den ovärderligt stora nytta för lärjungarnes utveckling till bildade och själfständiga personligheter, som af dessa ferier skulle kunna hemtas. Icke som skulle vi, genom att fylla deras ferier med studier, vilja beröfva lärjungarne en välbehöflig hvila, men vi anse, att dessa ferier äro så långa, att för en frisk lärjunge — gosse eller flicka, ty detta är tillämpligt på så väl goss- som flickskolan — tillräcklig tid fins för hvila, äfven om åtskilligt arbete utträttades, och för så vidt ferierna tillbringas på landet, tro vi, att ansträngningen betydligt mildras ge-

nom den friska, stärkande luften, stillheten och lugnet i naturen och friheten att själf bestämma sina studietimmar och välja till studerkammare den rymliga naturen själf.

icke håller vore det väl — för att äfven taga i betraktande en annan sida af saken — att beklaga, om genom bibehållandet af våra långa sommarferier lärare och lärarinnor fortfarande finge njuta af en för deras verksamhet särskildt välbehöflig ro och hvila. Vi tro, att äfven för dem en tid behöfves, då de kunna få tillfälle att öka sina kunskaper och vidga sin allmänbildning. Vår tids fordringar på en lärare och lärarinna äro ej små, men de stunder, som unnas dem att under terminens lopp »följa med sin tid», såsom uttrycket lyder, äro deremot mycket knappa.

Vilja vi nu i korthet sammanfatta det sagda, så upprepa vi, att fullständig allmänbildning icke kan vara skolans uppgift och detta både på grund af skoltidens knapphet och lärjungens bristande förmåga att mottaga. Deremot bör och kan skolan lägga en grund till denna allmänbildning först och främst genom att på allvar befitta sig om att ingifva lärjungen hog och lust att fortsätta sina studier efter slutad skolkurs, vidare och för det andra genom att utrusta lärjungarne med de slag af kunskaper, som utgöra betingelsen för dylika studier, och slutligen genom att *vänja* lärjungen vid ett sådant arbete, åt hvilket ferierna lämpligen borde kunna lemna tid.

Innan vi nedlägga pennan i denna fråga, vilja vi beklaga, att ett förslag till bildande af en förening för hjälp med råd och dåd åt unga fullvuxna flickor, hvilka önska att fortsätta sina studier efter slutad skolgång, att detta förslag icke blef realiseradt. En förening i nämnda syfte skulle, långt ifrån att göras öfverflödig genom realiserandet af den plan, hvilken vi med dessa rader framställt, tvärt om utgöra ett passande och välbehöfligt komplement till densamma, hvarföre vi ock önska, att tanken på en sådan åter må lefva upp, och då blifva mer än en tanke: blifva full verklighet.

T—e M—r.

# Om språkundervisning.

Af *Uffe*.

## 3. Temaskrifningen.

I föregående afdelning af denna uppsats yttrade vi, att språkstudiet är en utgift, som på grund af den korta tiden måste ställas så *billigt* som möjligt. Vid närmare granskning af den nuvarande budgeten hafva vi genast funnit en post, som utan skada torde kunna betydligt inskränkas. Vi mena temaskrifningarna. Dessa utgöra icke blott den drygaste parten af det arbete, som faller inom språkstudiernas område, utan i de flesta fall torde de väl utgöra den mest ansträngande delen af *hela* skolarbetet. Kunde man addera alla de timmar, som af en enda elev nedläggas på dem, skulle man få en verkligen förfärande summa; och vi tro att temaskrifningen är en ytterst viktig faktor bland de många, som vålla skolungdomens överansträngning.

Den är dessutom ett bland lärares och lärarinnors största onera. En facklärare i språk får ju aldrig någon ro för alla dessa skrifboksbundtar, hvilka belamra hans skrifbord, och som lemna det blott för att ögonblickligen ersättas af nya. Tillkommer så vid terminernas slut ytterligare en massa med prof och examensscripta, så kan man ej undra, om lärarne blifva alldeles uppgifna af trötthet och nervositet. En lärare i andra fack måste ju äfven under fristunderna egna sig åt ganska ansträngande arbete, men detta utgöres då af ett studium, som för honom själf är lärorikt och tilltalande. Korrigeringen af scripta är intet i och för sig lärorikt arbete och har dessutom den olyckliga egenskapen att på en gång vara mekaniskt och dock ganska tankeansträngande. Uppmärksamheten får ej slappas ett ögonblick, men måste riktas på de mest enformiga före-

mål. Har man då framför sig en samling af 30 eller 40 variationer på samma melodi, kommer läraren — så vida han nämligen är utrustad med något finare språksinne — slutligen derhän att lida hårdt när samma qval som en musikalisk person, hvilken pinas af falska toner.

Men detta faktum, att temaskrifningen fordrar ett ansträngande och nötande arbete af såväl lärare som lärjungar, är ännu intet fullgiltigt skäl mot den samma. Det viktigaste skälet är det, att lärjungarne hafva så föga *gagn* af skrifningarna, så som de nu äro anordnade. Icke vilja vi påstå, att de äro alldeles gagnlösa, men säkert är, att de icke rättfärdiga det oerhörda arbete, som af både lärjungar och lärare på dem nedläggges. Vi för vår del kunna ej annat än gräma oss öfver, att våra lärares så dyrbara tid och stundom rent af deras helsa skall offras för ett arbete, som synes oss bära så ringa resultat. Hvem vet icke, hur det går till vid en temagranskning? Under det läraren klart och bindande bevisar, *att* och *hvarför* lärjungan haft orätt i det eller det fallet, ilar dennes blick först och främst ned till — betyget i kanten. Detta är för honom »resultatet». Sedan räknas bockarne, och angående dessa är det egentliga intrycket *förargelse* öfver att ha skaffat sig en sådan olycksbådande tingest i marginalen; först i andra rummet kommer begäret att veta skälet, hvarför han fått den, och denna vetgirighet har dessutom ofta en helt juridisk karakter — behovet att kontrollera lärarens rättvisa.

Lärjungens uppmärksamhet fördelas alltså på följande sätt. För det första betyget och bockarnes antal, för det andra de skäl, på grund af hvilka han fått fel — dessa skäl-behandlas ofta väl utförligt af läraren, som mången gång af grundlighet nystar upp hela det falska resonnementet — och slutligen i allra sista rummet kommer kännedomen om det *rätta* uttrycket. Detta kan icke nu i så hög grad väcka lärjungens intresse — »olyckan är redan skedd», tänker han, och han vet, att samma fall icke lär återkomma så snart, då uppgifterna vanligen lägga an på en mångsidig tillämpning af reglerna. Också har man i åtskilliga läroverk fått ögonen öppna för denna lärjungens benägenhet att lemna rättelserna utan afseende och har derföre infört en modifikation, som består deruti, att man låter eleven lära sig det rättade temat utantill. Men om man alltså erkänner, att det språkligt rätta uttrycket är det som bör inpräglas i minnet, så kan man göra detta på ett mycket enklare sätt. Hvarföre utgår man icke genast från språket sjelft?

Hela den nu brukliga temaskrifningen hvilat på en totaluppfattning af språkförmågan, som synes oss högst ohållbar. Är uppgiften en sådan, som afser tillämpning af grammatiska regler, så är ju meningen den, att lärjungen med kändedom om språkets lagar skall producera ett korrekt språk. I allmänhet har han för litet så att säga »språklig erfarenhet» för att det ringaste kunna rätta sig efter sitt öra; han ställes liksom alldeles opartisk och fördomsfri gent emot regelns logiska princip, hvilken det nu gäller att tillämpa. Det är samma förfaringssätt, fast på ett annat område, som om man gifve lärjungen en moralisk föreskrift och ögonblicket derpå afsigtligt inledde honom i en situation, der han råkade i stark frestelse att öfverskrida just detta bud. Grammatikskrifningarna äro en intellektuel frestelse af svåraste art, just derföre att lärjungen merendels saknar det skyddsmedel, som ligger i *vanan* vid det rätta.

Enligt vår tanke bör språkundervisningen i första rummet sträfva att gifva en sådan vana, och icke begära att lärjungen utan faktisk språkkunskap skall kunna rätt tillämpa regeln, hvilket som bekant icke alltid är möjligt ens efter den snörätaste logik.

Den samvetsgranne lärjungen sätter sig ned med sitt tema: han vet, att här gäller det att *tänka*, och han gör också hvarje uttryck till föremål för djupt begrundande. Emellertid händer det, att han slutligen nedskrifver en efter regeln uttänkt, *oriktig* språkform, och då blir denna så väl genom det föregående tankearbetet som genom sjelfva nedskrifvandet så djupt inpräglad i hans minne, att lärarens rättelse i jämförelse dermed gör ett svagt intryck. Man har vid anordnandet af dessa öfningar förlorat ur sigte, att språket är något varande verkligt, hvilket man skall lära känna först till *fenomenet*, och att det ej är frukten af en tankeoperation hos folket, hvilken af individen måste göras om. Alltför tidigt och alltför ängsligt sträfvar man att åstadkomma full *medvetenhet* i språkkunskapen och glömmar, att språket hos nationen, som talar det, är en halft omedveten lifsyftring, och att lagarna hafva upptäckts först sedan språket existerat i sekler.

Enligt vår tanke bör lärjungen vid skrifningen utgå från det främmande språkmaterialet sjelft; hans första intryck bör vara af det *riktiga*, hans första uppgift att inhemta en *vana* vid detsamma. Detta kan ske på många sätt, bland annat genom memorering af lättare stycken, antingen i sammanhang

eller ock så, att punkt för punkt läres utantill och sedan nedskrifves. Ett sådant förfaringssätt har det goda med sig, att lärjungen tvingas att noga *gifva akt på* och *i minnet inpräglad* det rätta uttrycket. Misstagen rättas af *lärjungen sjelf* efter boken, sedan läraren betecknat de ställen, der dylika förekomma. Felen kunna icke vara annat än staffel: hvad som deremot blir lärjungens säkra behållning är ordförrådet, formerna, ordställningen och enklare syntaktiska egendomligheter, hvilket allt på detta sätt omärkligt nötes in och lemnar material för en *senare inträdande grammatisk undervisning*, hvilken då genom reglerna *förklarar* och *befäster* de i minnet förvarade språkfenomenen.

Lärarens möda skulle ock härigenom betydligt minskas, alldenstund hans arbete blott blefve att påvisa felen, och detta kunde ske med *en* lärjunge, under det de andra läste öfver eller voro upptagna med *sjelfva* skrifningen.

Då eleverna kommit så långt, att det kan blifva tal om, ej blott att inlära ord och former, utan äfven att göra dem förtrogna med språkets egendomliga karakter, dess olika tankegång; skulle vi vilja förorda en annan art af imitation. Alla äro ju eniga om, att en sådan högre kunskap vinnes endast genom noggrann jämförelse mellan modersmålet och det främmande språket. Men denna jämförelse får icke vara inskränkt till endast lösryckta ord eller meningar; den måste omfatta ett längre, sammanhängande stycke, ty eljest kunna icke olikheterna göra sig fullt gällande. För att nu åvägabringa en sådan jämförelse mellan språken föreslå vi följande öfning. Lärjungarne få till uppgift att göra en skriftlig öfversättning af ett något så när afrundadt stycke ur en bok på det främmande språket. Om lärjungen — såsom troligt är — först öfversätter mer eller mindre ordagrant, skall han snart finna huru besynnerlig den på detta sätt uppkomna svenskan ter sig, och så kommer han snart derhän att medelst omskrifningar undvika de onaturliga vändningarna.

Denna öfversättning bör nu, under lärarens uppsigt, af eleverna *sjelfva* bearbetas och filas, till dess språket i densamma är genuin, fullgod svenska. Sedan detta skett, öfverflyttas samma stycke åter till originalspråket, och denna andra öfversättning är det egentliga temat. Det måste naturligtvis för kontrollens skull skrivas på lärorummet och åstadkommas *utan* boken, men *med* lexikon och grammatika. Dessa båda rådgifvare skola vara lärjungen till en *hjelp*, men han blir icke,

såsom vid andra skrifningar, uteslutande hänvisad till dem, då han alltid har något minne af bokens uttryckssätt. Äfven denna uppsats korrigeras af *lärjungarne sjelfva* efter boken, hvarvid det dock tillkommer läraren att förebygga ett alltför slafviskt beroende af densamma.

En sådan öfning tro vi skulle vara ett godt medel att höja elevens språkkunskap till en viss grad af medvetenhet, och den skulle derjämte medföra den fördelen, att man komme att röra sig med *verklig* franska — eller hvilket främmande språk det nu är fråga om — och *verklig* svenska. Annars händer det så lätt, att sjelfva uppgiften antingen för att underlätta lärjungens arbete blir affattad på en omöjlig fransk-svenska, eller ock att den är sammansatt af satser så specifikt svenska, att han icke kan öfversätta den till sannskyldig franska utan de mest vidlyftiga omskrifningar, för hvilka han icke eger några förut-sättningar, och som kanske icke ens läraren bryr sig om att verkställa. Det är ju egentligen reglernas tillämpning det är fråga om. Dessa af oss föreslagna skriftliga arbeten skulle onekligen taga ganska mycken tid, men så bör man ock besinna, att de på samma gång ersätta explikation, svensk uppsats, och fransk temaskrifning. Granskningen af den svenska öfversättningen kunde ju också gerna ske på en modersmålslektion.

Den egentliga skilnaden mellan vårt förslag och det annars brukliga förfaringssättet är, att man vid det senare utgår från den svenska texten såsom något gifvet, hvarefter man på fri hand bearbetar den franska öfversättningen till största möjliga fullkomlighet. Vi deremot ville utgå från *franskan* såsom det gifna, förläggå den relativa fullkomligheten till svenskan, som dock är det enda språk vi *fullt* beherska, och så för bättre minnes skull återvända till den franska grundtexten, hvarigenom man komme i tillfälle att liksom uppmäta hela afståndet mellan de båda språken. Lärjungarnes arbete skulle lättas derigenom, att deras ansträngning blefve naturenligare och mindre ensidig, i det de finge stöda sig fullt ut lika mycket — om icke mer — på sin erfarenhet som på sitt abstrakta förstånd. Lärarens arbete skulle underlättas derigenom, att lärjungarne — märk väl, för sin *egen* nyttas skull — sjelfva rättade sina skrifningar. Naturligtvis vilja vi icke påstå, att icke direkta öfversättningar från svenskan till det främmande språket kunna förekomma, men vi anse, att sådana alltid borde förberedas genom dessa dubbla öfningar, som vi här förordat. Äfven grammatikskrifningar tro



vi icke vara alldeles förkastliga, så vida de förekomma ytterst sparsamt och endast på ett högt stadium.

Detta förslag gör icke anspråk på att vara något annat än en *antydning* om, huru man äfven i fråga om skrifningar skulle kunna förebygga öfveranstängning och införa ett, som vi tro, naturligare arbetssätt, samt huru man äfven på detta område skulle kunna realisera den principen, som vi förut uttalat, att språkundervisningen bör byggas ej på *produktion*, utan på *imitation*. Dem af våra välvillige, men betänksamme läsare, hvilka stå färdiga att paralysera vår plan med ett afvisande »opraktiskt!» — bedja vi betänka, att det ännu *utförda* icke är detsamma som det *utförbara*, och att opraktiskt har man rätt att kalla endast det förslag, som under gynnsamma omständigheter pröfvats och befunnits omöjligt att genomföra.

---

## Spencer och uppfostringsfrågan.

Det är ett egendomligt bevis på huru mycket vi — trots all språkkunskap — äro efter den stora europeiska utvecklingen, att en sådan bok som Spencers *Education* kunnat vara utgifven i bortemot tjugo år utan att i vårt land blifva mera allmänt känd. Den som skrifer dessa rader måste till sin blygsel erkänna, att äfven han ända till den allra sista tiden sväfvat i okunnighet om, att en auktoritet af Spencers rang och betydelse uttalat principer i pedagogik, som i flera afseenden så starkt bekräfta hans egna. Så mycket större är vår glädje, att den märkliga skriften äntligen blifvit öfverflyttad på vårt språk och nu, som vi hoppas, äfven hos oss kan motse en stor läsekrets. Att här ingå i någon djupare kritik eller recension af densamma skulle emellertid öfverstiga våra krafter, helst som de frågor den behandlar äro så omfattande och hemtade från så vidt skilda områden, att endast högst få recensenter torde vara nog mångsidiga för att kunna säkert bedöma författarens ställning till dem alla. Särskildt tänka vi härvid på det ytterst intressanta kapitlet om »fysisk uppfostran», hvilket vi innerligt hoppas, att någon af våra läkare ville upptaga till skärskådande.

Men boken är af den uppfordrande, hardt när utmanande art, att den rent af *tvingar* hvar och en, som annars är intresserad af dylika frågor, att ställa sig i något förhållande till densamma och till de allmänna grundsatser den uttalar. Förf. framställer dessa med en skärpa och bestämdhet, som gör att man antingen ryckes med af hans öfvertygelse eller också, der man i grunden icke kan dela denna, endast långsamt hemtar sig från den bestörtning, som den döfvande kanonaden af alla hans skäl och bevis framkalla. Efter ett sådant anfall behöf-

ver man sannerligen tid för att samla sina vapen och åter taga sin position i betraktande samt undersöka, huruvida den är hållbar eller ej. Men dylika stormlöpningar äro just hvad vi behöfva för att bringa verkligt lif i vår diskussion om undervisningsfrågor. Det är godt och nyttigt, att en teori blir framställd så klart genomtänkt, så ohöjld, som här är fallet; det tjénar framåtskridandet mycket mer — äfven om teorien delvis skulle vara falsk — än när man af rädsla att gå för långt åt det ena eller andra hållet försigtigt balanserar sig fram på de tvetydiga allmänna termernas gungande hängbro.

Spencer är ärlig, och det må vi framhålla som hans förnämsta förtjänst. Idealist är han icke, men så gör han håller ingenstädes min af att vara det. Hans, som vi kunna tycka, ensidiga kärlek till naturvetenskapen icke blott *skymtar* fram på hvarje sida, utan är så starkt markerad, att den rent af *skär* i ögonen. Det är just sådana böcker, som vanligen blifva stridsmärken, kring hvilka de olika partiernas kämpar samlas sig, och det är därför vi äro angelägna att uttala vår mening om en skrift, som i verkligheten är eller åtminstone i en snar framtid skall blifva uttryck icke för en författares, utan för en hel riktningss åsigter och sträfanden.

Det kapitel af den innehållsrika skriften, som vi läst med det mest oblandade intresse, är det som handlar om »uppfost-  
ran i intellektuelt afseende». Här har författaren gått till väga med den äkta empirikerns skarpa blick för det naturenliga. Han har synbarligen ej haft för tankarne något af dessa filosofiskt uppkonstruerade barn, hvilka äro så fromma receptakler för alla möjliga pedagogiska system. I dess ställe har han tydligen använt allt sitt psykologiska skarpsinne för att rätt studera barnets verkliga natur. Detta kapitel är så rikt på viktiga uppslag, att nästan hvarje sats kunde tjéna som öfverskrift för en hel afhandling, som tes för en disputation. Något mycket betecknande är hans sätt att framhålla de gamla, allmänt erkända undervisningsprinciperna, men sedan ur dem härleda konsekvenser, som säkerligen skola förvåna mången genom sin

nyhet. Förf. säger också sjelf, att de gamla metodernas villfarelse just ligger deri, att de i detalj icke erkänna hvad de äro tvungna att i stort erkänna.

Då han framhåller vigten af att uppdrifva lärjungens sjelfverksamhet, har han ju dermed icke sagt något nytt, men hans utveckling af hvad som menas med sjelfverksamhet skall säkert öfverraska alla dem, som hittills ansett denna bestå i lexläsning och temaskrifning. Barnet, säger han, skall bringas att anställa *sina egna forskningar* och draga *sina egna slutsatser*. Man skall för det *omtala* så litet som möjligt, men föranleda det att *upptäcka* så mycket som möjligt. Åskådningsundervisningen, som ju skulle vara grundad på denna princip, anser han väl uttänkt, men illa utförd, just därför att den går ut på att *visa* och *påpeka*, ej att låta lärjungen *sjelf upptäcka* fakta. En klok lärare bör tvärt om förhålla sig så passiv som möjligt och hufvudsakligen hafva till uppgift att gifva barnets fröjd öfver hvad det sjelf ser och iakttaget sin hjertliga *sympati*. I sammanhang härmed gifver förf. en noggrann redogörelse för det rätta sättet att leda barnets iakttagelser och låta dem så småningom gå öfver i vetenskapligt studium. Ritkonsten förordas såsom en ytterst viktig faktor i uppfostran, just därför att den innebär en synnerligen god öfning af iakttagelseförmågan. Som han i detta liksom i andra fall utgår från barnets egen naturliga böjelse, anser han, att man redan tidigt borde tillfredsställa de smås längtan att afbilda föremål med *färger*. Att börja med linier — räta och bugtiga — anser han lika onaturligt som att börja studiet af ett språk med grammatik. Nej, äfven här bör man börja med det konkreta, hvilket på samma gång måste vara det obestämda. Att, som vanligt är, börja med hvad man kallar de *första grunderna* är i Spencers tanke ett misstag, då dessa grunder äro förallmänliganden, hvilka icke kunna vara af något gagn, innan man känner de enskilda fakta, som de skola förallmänliga. Att inleda studiet med dem är därför en metod, som snart väcker barnets motvilja för ämnet. Hvad de enkla linierna beträffar, behöf-

ver man ju ej särskildt undervisa barnet i hvad det eljest under fortgående praktisk öfning snart inhemtar. Särdeles lärorik är framställningen af, huru man i och genom ritningen samt genom att uppmuntra barnets stora håg för att klippa och bygga skulle kunna komma det att rent af längta efter kunskap i systematisk geometri. Det vore förvånande, om icke denna tanke blefve uppmärksammas af lärarne i matematik, i synnerhet som det alltid har förefallit oss, att geometrien inom skolan står alldeles för mycket isolerad, utan så väl lämplig förberedelse som praktisk tillämpning. Sammanställningen med bygnadskonsten är en ypperlig illustration till förf:s sats, att *eftersom hvarje vetenskap utvecklats sig ur en densamma motsvarande praktisk öfning, måste hvarje studium inledas på rent experimental väg, och först sedan ett vidsträckt förråd af iakttagelser blifvit samladt, bör resonnerandet begynna.*

En annan åsigt, som troligen kommer att stöta många för hufvudet, är den, att den förnämsta värdemätaren af en metod är dess förmåga att hos lärjungen väcka en känsla af tillfredsställelse. Förf. går så långt, att han påstår, det en från teoretisk ståndpunkt fullkomlig metod måste förkastas, om den ej framkallar något intresse, ty *barnets intellektuella instinkt är mer beaktansvärd än våra förnuftsskäl.*

En helsosam verksamhet är angenäm, under det den verksamhet, som medför plåga, är ohelsosam. Sant är, att vissa af de högre andliga förmögenheterna, hvilka hittills blott blifvit föga utvecklade hos släktet och medfödda egas i någon större fullkomlighet endast af de högst stående deribland, äro obekända för det mått af ansträngning, som af dem erfordras. Men i en normal bildningsplan böra dessa just till följd af sin invecklade natur i sista rummet bringas till verksamhet.

---

Vi hafva afsigtligt inledt vår anmälan med en redogörelse, icke för det första, utan för det andra kapitlet af Spencers bok. Vi tycka nämligen, att detta i många afseenden är det mest

neutrala. Författarrens verldsåskådning skymtar här så litet fram, att personer af hvilken religiös eller filosofisk färg som helst kunna läsa hans framställning utan att behöfva förargas öfver annat än rent pedagogiska tvistepunkter. Frågan: *huru* skola vi lära? är också jämförelsevis en ganska oskyldig fråga; visserligen kan äfven den sätta pedagogiska passioner i rörelse, men de stanna då hufvudsakligen inom lärarnes trängre krets. Men den mest brännande af alla brännande frågor, den som ej kan vidröras utan att författaren mer eller mindre röjer sin egen uppfattning af religion, filosofi, bildning, civilisation och dervid stöter många äfven icke-lärare för hufvudet — det är denna: *hvad* skola vi lära? Och den frågan har Spencer sjelf icke skjutit undan till sist, utan djerft satt i spetsen för sitt arbete. I och med dess besvarande har han ock uttalat sin nya, djerfva och i mångas ögon ytterst farliga grundåsigt om uppfostrans mål och hufvudsakliga uppgift. Det är med denna afdelning vi egentligen ville sysselsätta oss, och för deras tjänst, som ännu icke hunnit genomläsa boken, förutskicka vi här ett sammandrag af det första kapitlet, som har till öfverskrift:

### *Hvad slags kunskap eger det högsta värdet?*

Menniskoslägtet har tidigare varit betänkt på grannlåt än på nyttig beklädnad, ett faktum, som man kan förvissa sig om genom aktgifvande på vilda folkslag. Så har äfven i alla tider vid uppfostran det *dekorativa* elementet fått öfverhand öfver det *nyttiga*. Till det förra räknar förf. den s. k. klassiska bildningen, qvinnornas ytliga språkkunskap och jägtande efter talanger, hvilket allt icke hjälper individen att leva. Den väsentliga uppgiften för uppfostran är dock att lära ungdomen *leva ett fullkomligt lif*, hvilket är det samma som att lära den rätt utöfva den verksamhet, som betingar ett fullkomligt lif. Menniskans olika slag af verksamhet sönderfaller i flera afdelningar: i *första rummet* den verksamhet, som omedelbart syftar till sjelfbevarelse, för hvilkens utöfvande man behöfver *fysiologisk kunskap*. Till sjelfbevarandet hör nämligen att skydda kroppen för sjukdom och död, så till vida som dessa härröra från brott mot fysiologiens lagar. Utan helsa och lifskraft blir all verksamhet mer eller mindre omöjliggjord, sjuklighet alstrar smärta, trötthet och dysterhet samt förorsakar ödande med tid och penningar. Den kunskap, som kan undanrödja eller minska anledningar till sjukdom, måste därför vara en af de viktigaste. Ännu herskar bland menni-

skor en djup okunnighet om livvets lagar, så djup, att de ej en gång veta att åtlyda de fysiska förmimmelser — känsla af köld, hunger, trötthet, mättnad — som i detta fall äro våra naturliga vägvisare. Genom denna på okunnighet grundade vårdslöshet om helsan förkorta vi vårt lif. Hvarje genomgången sjukdom tillfogar konstitutionen en bestående skada och minskar lifskraften. Visserligen är det ej sagdt, att en större fysiologisk kunskap skulle fullständigt bota detta onda; men säkert är, att den skulle verka *mycket*, och att man måste känna helsans lagar, innan de kunna *fullständigt* efterlefas. Det är underligt, att ett sådant påstående som att fysiologien är en ytterst väsentlig beståndsdel i uppfostran skall behöfva försvaras, men så är dock fallet. Man skulle rodna, om man uttalade namnet Iphigenia med orätt accent, men utan den ringaste blygsel bekänner man sin okunnighet om hvar de eustachiska rören finnas, hvilka ryggmärgens funktioner äro, hur stor pulsens normala hastighet är, eller på hvad sätt lungorna intaga luft.

*I andra rummet* kommer den verksamhet, som medelbart syftar till sjelfbevarelse genom att tillförsäkra människan livvets nödtorft. Den bör beredas genom en motsvarande kunskap, som underlättar möjligheten för individen att *förtjena sitt uppehälle*. Värdet af denna är erkänt af alla, af den stora mängden nästan öfverskattadt. Dock framställes endast sällan den frågan: *hvad slags undervisning* meddelar verkligen en sådan kunskap? Lära, skriva, räkna hör visserligen hit, men för öfrigt är den i skolan meddelade kunskapen föga nyttig i detta afseende. Ty hvad går de flestas verksamhet ut på? På frambringande, tillverkning och försäljning af det, som gör lifvet angenämt. Men dugligheten af det-som frambringas, tillverkas och säljes beror på användandet af lämpliga metoder, dessa åter bero på en omfattande känedom af tingens fysiska, matematiska, kemiska egenskaper — alltså på *vetenskaplig bildning*. Denna, som i skolorna förbises, utgör vilkoret för ett riktigt utförande af de förrättningar, på hvilka möjligheten af ett civiliseradt lif beror. Så är *matematiken* absolut nödvändig för all industriel verksamhet, men äfven särskildt för en mängd yrken. Bysnickaren likaväl som ingenjören följer i sitt arbete de geometriska lagarna, om än den förre blott ledes af erfarenheten. Landtmätaren, arkitekten, byggmästaren, stenhuggaren, alla ledas de af geometriska sanningar. Jernvägsanläggningar bero från början till slut på geometrien — från det första utstakandet af sjelfva linien till mätningarna för genomskärningar och bankar samt byggandet af broar, hvalf, via-dukter och tunnlar, likaså anläggandet af hamnar, dockor och kajer m. m. Vidare finna vi, att den moderna industrien öfverallt tillämpar en annan gren af vetenskapen, nämligen *mekaniken*. På den beror allt maskinarbete, och maskinerna hafva vi i dessa tider att tacka för alla industrialster. Brödet är till stor del frambragt genom maskin, likaså kläder, alla föremål i vår bopning, från tapeterna till fernissan på bordet och de svarfvade benen på stolarna. Maskinerna hafva vi att tacka för alla medel till samfärdsel. På de

mekaniska kunskapernas goda eller dåliga användande till sådana syften beror framgång eller olycka. En ingenjör, som illa beräknar materialets bärighet, bygger en bro, som störtar in. Den industriidkare, som använder en dålig maskin, kan ej täfla med en annan, som har en bättre. *Och enär ett folks skicklighet att bibehålla sin ståndpunkt gent emot andra folk ytterst beror på den enskildes förmåga och verksamhet, se vi häraf, att man till och med kunde våga det påståendet, att nationens öde sammanhänger med de mekaniska insigterna.* Fysiken har lärt oss att inom industriens alla grenar bespara bränsle, att åstadkomma luftvexling i grufvor, att förebygga explosioner och att medelst termometern ordna otaliga företag. *Optiken* skänker den äldre och den närlytande deras synförmåga åter samt vet att genom förbättrade fyrbåkar förebygga mångt skeppsbrott. *Elektriciteten* och *magnetismen* hafva skänkt oss kompassen och telegrafan. Inom hemmets värld — från den förbättrade köksspiseln ända till stereoskopet på salongsbordet — äro tillämpningarna af den högre fysiken sjelfva underlaget för vår *beqvämlighet och trefnad.*

Ännu talrikare äro *kemiens* tillämpningar. Tygers blekning, färgning och tryckning, smältning af metallerna, sockerraffinering, såpkokning med flere grenar äro alla beroende af kemiens föreskrifter. Äfvenså bryggeriet, ja till och med åkerbruket. Äfven *läran om lifvet — biologien* — har mycket inflytande på denna verksamhet. Den har inflytande på födoämnenas beredande, på landbrukarens förfaringssätt vid jordens gödning och vid skötsel och uppfödande af husdjur. De biologiska fakta landbrukaren känner äro knappa och ofullständiga, och ändock göra de honom oberäkneligt gagn — huru stort skulle icke deras värde vara, om de blefve fastställda och uttömmande? Ännu en vetenskap hafva vi att märka såsom verkande omedelbart till industrielt framåtskridande, nämligen *samhällskunskapen*. De män som dag från dag taga reda på penningemarknadens ställning, studera de gällande priserna, öfverlägga om de antagliga utsigterna för säd, bomull, socker, ull, silke, öfverväga möjligheten af krig och fred och med ledning af allt detta inrätta sin affärsverksamhet — de studera *samhällskunskapen*, om än på ett tämligen tanklöst och empiriskt sätt. Det ligger därför i hvars och ens stora intresse, hvilken tager del i ett samhälles industriella handelsverksamhet, att *förstå de lagar*, enligt hvilka denna verksamhet skiftar. Dessutom är vetenskaplig bildning af nöden för en hvar, icke blott för att förstå de ting och metoder, som *närmast* angå hans sysselsättning, utan det är också af vigt för honom att kunna fatta det vetenskapliga *huru* och *hvarför* med afseende på åtskilliga andra metoder. Så är t. ex. nu för tiden nästan hvarje förmögen man såsom kapitalist intresserad i någon annan affär än sin egen, och hans dermed sammanhängande vinst eller förlust beror af hans insigt i de vetenskaper, hvilka hafva att skaffa med detta företag.



Den tredje stora afdelningen af mensklig verksamhet har till ändamål att uppfostra barnen. För denna verksamhet träffas inga förberedelser alls. En köpman kan ej börja sin affär utan kunskap i räkning och bokföring, ingen blir kirurg utan att hafva studerat anatomi, men till det viktiga föräldrakallet behöfvas inga förberedelser. Detta är högst orimligt; också undergräfvade föräldrar i allmänhet sina barns så väl andliga som kroppsliga välbefinnande genom ett orätt behandlingssätt. De hafva ingen *psykologisk* eller *fysiologisk kunskap*, och det är just detta de behöfde.

För det fjerde taga vi i betraktande den verksamhet, som åligger oss såsom *medborgare*, och den kunskap, som härtill erfordras. Det ämne, som framför andra anses meddela sådan kunskap, är *historien*. Det slags undervisning, som i våra skolor tillvällar sig namnet historia, är en blott väfnad af namn och data samt eger ett blott konventionellt värde; den öfvar ej det ringaste inflytande på vårt handlingssätt. Knappast något bland de fakta, hvilka omnämnas i våra läroböcker, belyser de rätta grunderna för det politiska handlingssättet. Lefnadsteckningar öfver de styrande (och våra barn lära föga annat) kasta näppeligen något ljus öfver läran om samhället. Att göra sig förtrogen med hofintriger, stämplingar, troninkräktningar o. d. samt med alla dit hörande personligheter bidrager ganska litet att förklara orsakerna till folkens framåtskridande. Vi läsa om någon tvist angående makten, att den ledde till ett ordnad slag, att generalerna och deras underbefäl hette så och så, att å hvardera sidan uppställdes så många tusen infanteri eller kavalleri och så stort artilleri, att de ördnade sin krigsstyrka på det eller det sättet, att de manövrerade, anföllo och drogo sig tillbaka på det ena eller andra sättet, att efter stridens alla växlingar segern vans af den ena eller andra hären, samt att så många å hvardera sidan föllo eller sårades, och så många blefvo tillfångatagna af segervinnarna. Och säg nu — hvilken bland den massa omständigheter, som utgöra berättelsen, hjälper dig väl att bestämma ditt handlingssätt i egenskap af medborgare? — Men dessa fakta — kan man mena — äro dock för många intressanta fakta. Ja väl, men detta bevisar ingalunda att de äro värderika, ty en efterapad eller sjuklig mening förlänar ofta skenbart värde åt ting, hvilka knappast ega något sådant. Den, som vurmar för tulpaner t. ex., vill ej göra sig af med en utsökt lök för dess vikt i guld.

Det som utgör historia, rätteligen taladt, är samhällets naturalhistoria, och detta är till stor del uteslutet ur historiska arbeten liksom ur den historiska undervisningen. Vi behöfva veta alla de fakta, som lära oss förstå huru ett folk tillväxt och organiserat sig. Dit räkna vi redogörelse för dess styrelse med så litet tal som möjligt om de män, hvilka skött den, men så mycket som möjligt om dess sammansättning, grundsatser, förfaringssätt, fördomar och fel; och denna redogörelse bör ej allenast omfatta centralstyrelsen, utan äfven ortstyrelserna ända in i deras minsta förgreningar. Låt oss i

sammanhang härmed få en noggrann beskrifning på den kyrkliga styrelsen, kyrkobruken, troslläran, de religiösa begreppen. Vidare förhållandet mellan de olika klasserna; alla folkets bruk och plägseder, vidskepelser ända från de viktigaste myterna till gängse trollmedel. Dernäst skulle följa en skildring af industriens värld, som visade i hvad mån man hyllade arbetets fördelning, hur yrkena voro ordnade, hvilket förhållande egde rum mellan arbetsgifvare och arbetare, hvilka mynt och medel till samfärdsel man begagnade. Vidare skulle man gifva en redogörelse för den industriela verksamheten från teknisk synpunkt, angifva de brukliga tillverkningsätten samt industrialstrens beskaffenhet. Så en skildring af folkets intellektuella och estetiska ståndpunkt, sådan den gaf sig till känna i vetenskap, i allmänna åskådningssätt, i de olika konsterna och i literaturen. Alla dessa fakta skulle så grupperas och ordnas, att de kunde fattas i sin helhet och tagas i betraktande såsom inbördes beroende delar af ett enda stort helt. Skildringarna af olika tidsåldrar skulle så inrättas, att de visade huru hvarje trosllära, institution och bruk så småningom förändrat och utvecklats sig. Sådan är det slags undervisning om förgångna tider, som allena kan blifva medborgaren till nytta med hänsyn till inflytande på hans handlingssätt. Den skulle kunna kallas *beskrifvande samhällslära*. Och det högsta åliggande historieskrifvaren kan fullgöra är att så förtälja folkens lif, att han gifver anledning till en jämförande samhällslära samt till ett *deraf följande utstakande af de lagar, hvilka företeelserna inom samhällena ytterst lyda*.

Men äfven denna värderika historiska kunskap blir af jämförelsevis ringa nytta, om nyckeln dertill saknas, hvilken ensamt i vetenskapen\* är till finnas. Utan *biologiens* och *psykologiens* förallmänliganden blir en förnuftig tolkning af samhällets företeelser omöjlig. Endast i samma mån som menniskor på grund af erfarenheten draga vissa enkla slutsatser angående den menliga naturen, äro de i stånd att fatta de enklaste fakta inom samhällslifvet. Kan man alltså icke förstå samhällsläran *alla enklaste* sanningar, förr än man vet *något* om huru menniskor vanligen under gifna omständigheter tänka, känna och handla, så är påtagligt, att man icke kan vinna en *omfattande* sociologisk insigt annat än medelst behörig kannedom om menniskan med *alla* hennes kroppsliga och andliga förmögenheter. Samhället består ju af individer: allt, som inom samhället sker, utföres genom samverkan af individer, och därför kan man ensamt i individuella handlingar finna lösningen af företeelserna inom samhället. Men den enskildes handlingar bero på lagarna för hans natur och kunna ej rätt förstås, förr än man fattat dessa lagar. De visa sig emellertid, inskränkta till sina enklaste uttryck, vara korollarier af lagarne för kropp och själ i allmänhet. Alltså måste biologi och psykologi blifva oundgängliga för att kunna tolka sociologien, ty alla företeelser inom samhället äro företeelser ur lifvet, äro de mest inveck-

\* Med »vetenskapen» synes Spencer afse uteslutande *naturvetenskap*.

lade uppenbarelser af lif, måste rätta sig efter *lifvets lagar* och kunna endast fattas, när man känner dessa. Således äro vi med afseende på ordnandet af denna fjerde afdelning för mensklig verksamhet likasom förut beroende af vetenskapen. Lärjungen i våra nuvarande undervisningskurser får vara i saknad af icke allenast räämnet till, utan ända till sjelfva begreppet om en beskrifvande samhällslära, och han saknar dessutom de *organiska vetenskapernas allmänna begrepp*, förutan hvilka den beskrifvande samhällsläran kan blifva honom till blott föga nytta.

Den femte, återstående afdelningen af det menskliga lifvet är den, som innefattar de *nöjen* och *vederqvickelser*, hvilka upptaga lediga stunder. Dit hör njutning af naturen, literaturen och de sköna konsterna under alla former, med ett ord det estetiska elementet i människans tillvaro. Vi äro ingalunda böjda för att ringakta den estetiska odlingen och de nöjen hon medför — tvärtom akta vi dem så högt som någon och tro att de i kommande tider, då civilisationen nått en högre grad af fullkomlighet, skola upptaga en vida större del af det menskliga lifvet, än hvad nu är fallet. Men det är en sak att skänka sitt bifall åt den estetiska odlingen såsom i hög grad *bidragande* till mensklig lycka, en *annan* att medgifva henne vara en *väsentlig* fordran för denna lycka. Hur viktig hon än må vara, måste hon ändock lemna företrädet åt de slag af odling, hvilka öfva omedelbart inflytande på våra dagliga pligter. *Likasom hon upptager de lediga stunderna i lifvet, likaså bör hon upptaga de lediga stunderna af uppfostrans tid.* Hvilken kunskap är nu af mesta betydelse för denna sista verksamhetskrets? På denna frågan blir svaret det samma som hittills: vetenskapen. Den högsta konsten af hvarje art grundar sig på vetenskapen, och vetenskapen förutan kan man hvarken tänka sig något fullkomligt konstalster eller ens något fullkomligt konstnjutande. Så behöfver bildhuggaren vara hemmastadd i *anatom*i och äfven hafva kunskap om de *mekaniska lagarne*. I annat fall uppkomma svåra misstag. Ett bevis härpå är den beundrade diskuskastaren, hvilken i det läge han befinner sig oundvikligen måste falla framstupa samma ögonblick kastskifvan slungas. På samma sätt behöfver målaren känna lagarne för perspektivet, musikern, ja skalden känna vetenskapens lagar för lifvets företeelser. Skalden måste uppmärksamma de lagar för *nervverksamheten*, hvilka det lifliga talet lyder. Det är emedan man så ofullkomligt följer dessa, som så mycken skaldekonst blir okonstnärlig. — Konstnären — af hvad art han vara må — är icke blott ur stånd att frambringa ett sant konstverk, om han ej förstår lagarne för de företeelser han framställer, han måste äfven förstå på hvad sätt åskådarnes eller åhörarnes sinnen påverkas af hans arbetes egendomligheter, hvilket åter är en *psykologisk* fråga. Äfven för att fullt uppfatta de sköna konsterna erfordras vetenskaplig bildning. Hur kommer det sig, att den bildade mannen erfar så mycket högre njutning af ett vackert skaldestycke än bonden gör, om ej

emedan hans mer omfattande bekantskap med föremål och handlingar sätter honom i stånd att i detta skaldestycke upptäcka mycket, som bonden ej kan se? Och om nu — såsom häraf påtagligen framgår — det måste finnas en viss förtrogenhet med de ting, som framställas, innan framställningen rätt kan uppskattas, då kan ett fullkomligt uppskattande af denna framställning endast då ifrågakomma, när de ting som framställas fullständigt uppfattas, och till detta fullständiga uppfattande fordras vetenskaplig bildning.

Och låt oss nu vidare icke förbise det stora faktum, att vetenskapen icke blott utgör grundlagen för poesi och skön konst, utan att vetenskapen derjämte själf är poetisk. Den gängse meningen, att vetenskap och skalkonst äro hvarandra motsatta, är en villfarelse. Vetenskapen upplåter tvärt om riket fulla af poesi, der för den ovetenskaplige allt ter sig som tomhet. Den, som i sin ungdom ej samlat växter och insekter, vet ej ens till hälften, hvilket skimmer af intresse, som kan omgifva stigar och gården. Den som ej sökt efter försteningar har föga begrepp om de poetiska tankeförbindelser, under hvilka man betraktar de ställen, der dessa dolda skatter finnas. För den, som vid hafskusten ej befattat sig med ett förstoringsglas och ett aquarium, återstår ännu det högsta nöje man der kan erfare. Sorgligt är det i sanning att se, med hvilka alldagligheter människorna sysselsätta sig, under det de förblifva likgiltiga för de mest storartade företeelser — hur de icke bry sig om att fatta himlahvalfvets byggnad, men hysa det djupaste intresse för någon ynkelig stridsfråga angående drottning Marias af Skotland intriger! De föra en lärd kritik öfver ett grekiskt ode, men egna ej en blick åt det stora epos, som med Guds finger står skrifvet i jordens olika lager.

Vi finna då, att äfven till denna återstående afdelning af mänsklig verksamhet vetenskaplig odling utgör den lämpliga förberedelsen. Vi finna, att det estetiska i allmänhet nödvändigtvis hvilar på vetenskapliga grunder och endast med fullständig framgång kan odlas medelst kännedom om dessa grunder. Vi finna, att för en sund kritik öfver och ett rätt uppskattande af konstalster erfordras kunskap om tingens beskaffenhet eller med andra ord: vetenskaplig bildning. Och vi finna ej blott, att vetenskapen erbjuder allt slags skön konst och poesi sin tjänst, utan att den, rätt betraktad, själf är poetisk.

Allt hittills har frågan gällt värdet af det ena eller andra slaget kunskap med hänsyn till dess undervisande förmåga. Vi hafva nu att bestämma de olika kunskapernas relativa värde med afseende på disciplinära ändamål. Denna del af vårt ämne fordrar lyckligtvis ej något vidlyftigt ordande. Då vi funnit hvad för det ena ändamålet är fördelaktigast, hafva vi dermed funnit hvad för det andra är bäst. Vi kunna vara alledeles säkra på, att inhemtande af de slags fakta, hvilka befinnas af största gagn såsom ordnande vårt uppförande, äfven inbegriper en sådan andlig öfning, som bäst lämpar sig för att stärka själsförmögenheterna. Det skulle alledeles strida mot natu-

rens sköna hushållning, om *ett* slags odling tarfvades till undervisning och ett annat slag såsom en själens gymnastik. Den uppfostran, som eger högsta utvecklande värde, måste på samma gång ega största disciplinära värde. Om man jämför språkstudiet med naturvetenskapen, så finner man att den senare i lika, om ej högre, grad bidrager till minnets stärkande än det förra, att den dessutom har det företrädet framför språkstudiet att den odlar *omdömesförmågan*. Och bristen på denna är den allmännast förekommande intellektuella brist. Ett riktigt omdöme med afseende på omgifvande föremål, tilldragelser och följder möjliggöres endast genom kännedom om det sätt, hvarpå dessa omgifvande företeelser stå i beroende af hvarandra. En hur omfattande bekantskap som helst med ordens betydelse skall ej kunna gå i borgen för, att man drager den rätta slutsatsen beträffande orsaker och verkningar. Endast vana att *af fakta draga slutsatser* och sedan *medelst iakttagelse och försök bekräfta dessa slutsatser* kan skänka förmågan att rätt bedöma saker. Och att vetenskapen gör denna vana till en nödvändighet är en bland de oämliga fördelar den innebär.

Men icke blott som *förståndsdisciplin* intager vetenskapen främsta rummet, utan äfven såsom *moralisk disciplin*. Språkundervisningen sträfvär, om något, att ytterligare öka den redan otillbörligt uppdrifna auktoritetstron. Alldeles motsatt är den sinnesart, som fostras medelst odlande af vetenskapen. Vetenskapen vädjar ständigt till individens förnuft. Dess sanningar antagas icke på auktoritetstro allena, utan alla ega frihet att pröfva dem, ja, i många fall nödgas lärjungen uttänka sina egna slutsatser. Hvarje steg på den vetenskapliga forskningens bana underkastas hans omdöme. Man ber honom icke medgifva något utan att inse sanningen deraf. Och det förlitande på egen kraft, hvilket dymedelst åstadkommes, ökas ytterligare genom den likformighet, hvarmed naturen rättfärdigar hans slutsatser, när de följdriktigt dragas. Af hvilket allt den *sjelfständighet* härflyter, som utgör ett bland karakterens värderikaste drag. Och detta utgör ej den enda sedliga nytta vetenskaplig bildning medför. Då hon — såsom alltid borde vara fallet — så mycket som möjligt bedrifves under form af egen forskning, uppöfvar hon *ihärdigheten* och *ärligheten*. Som professor Tyndall säger om den induktiva forskningen: »hon fordrar tålig flit samt ett ödmjukt och samvetsgrant iakttagande af hvad naturen uppenbarar.»

Slutligen påstå vi, att vetenskapen meddelar mer *religiös* bildning än vår vanliga uppfostran. Långt ifrån att vetenskapen, såsom många mena, skulle vara irreligiös, är det ringaktandet deraf, som är irreligiöst. — det är vägran att studera den oss omgifvande skapelsen, som är gudlös. Kärlek till vetenskapen är en tyst tillbedjan, ett tyst erkännande af värdet hos de ting man studerar och i följd deraf hos deras upphof. Det är ingen läpparnes dyrkan allena, utan en dyrkan uttryckt i handling.

Vetenskapen är religiös äfven derutinnan, att den utstakar de *gränser*,

utöfver hvilka vårt vetande ej sträcker sig. Den lär oss omöjligheten att fatta tingens yttersta orsak och intager en ödmjuk ställning inför den ogenomträngliga slöja, hvilken döljer det absoluta. Endast den äkta vetenskapsmannen, säga vi, kan i sanning fatta, hur oändligt högt ej blott öfver mänsklig kunskap utan öfver mänskligt begrepp den universalmakt står, af hvilken naturen och lifvet och tanken utgörä uppenbarelser.

Vi draga då den slutsatsen, att — med afseende på disciplin så väl som med hänsyn till utveckling — vetenskapen är af högsta värde. I alla slags användningar visar det sig vara af större fördel att lära *tingens betydelse* än *ordens betydelse*. Vare sig med hänsyn till intellektuel, moralisk eller religiös uppfostran, står studiet af de oss omgifvande företeelserna vida öfver det af språkläror och ordböcker.

Någon undervisningsplan med större enhet och inbördes sammanhang än den här af Spencer föreslagna låter icke gärna tänka sig. Naturvetenskap för innehållets skull, naturvetenskap för disciplinens skull, och slutligen naturvetenskap för utveckling af religiöst och moraliskt sinne. Derjämte medgifves något utrymme åt beskrifvande samhällslära samt troligen mycket åt matematik. Detta system skall framför allt gå ut på en verklig *nytta* och derigenom bilda en slående kontrast till det nuvarande, som enligt författarens tanke mest är anlagdt på dekoration, fåfånga, konventionalism.

När han till en början uppställer denna sats: kunskapen är till för att hjälpa lärjungen att föra ett *fullkomligt lif*, och är ej berättigad på grund af något än så gammalt *bruk* eller *plägsed*, så kan hvar och en, som i likhet med oss länge harmats öfver den gängse ytliga konventionela uppfattningen af kunskapens värde, ej annat än glädjas och bifalla. Hvad är det vi önska, vi alla, som ropa på en *praktisk* undervisning, om ej att den så vidt som möjligt skall bereda till ett fullkomligt lif? Vid detta uttryck tycka vi oss se en oändlig horisont öppna sig för uppfostran, en horisont så stor, att svårigheten just skulle bestå i att kunna uppmäta och fördela den. Men detta går lätt och hastigt för vår författare. I och med de fem verksamhetsområdena anser han sig hafva omfattat hela det mänskliga lifvet. Vi medgifva, att redan denna indelning i viss grad förvånade oss. Är detta allt? frågade vi. Vi lä-

ste hvarje stycke, hvarje sida med största spänning, öfverallt beundrande författarens kloka och praktiska uppfattning, om än ogillande ett och annat. Men allt som vi skredo längre fram, och ett visst något, som vi nästan omedvetet väntade på, det komplement, som skulle göra författarens begrepp om lifvet *fullkomligt* och fullständigt, ej kom — kände vi oss allt mer och mer beklämda. Horisonten trängdes allt mer ihop, vi sågo tydligt, att der snart ej skulle vara mer en enda strimma kvar för att framsläppa solljuset. Men hvad är då det, som fattas? Ja, det är ingalunda lätt att definiera. När man vänt sig vid Spencers från de industriela, tekniska och merkantila områdena hemtade bilder och förklaringar, känner man något liknande blygsel öfver att nödgas försvara något, som i dessa nyttans riken ej har någon egentlig motsvarighet. Man liksom skäms att påstå, det man upptäckt något af betydelse för menniskolifvet, som skulle undgått honom, den skarpe iakttagaren, hvilken tyckes veta allt och känna allt. Men är verkligen menniskan intet annat än den sin helsa bevarande, sina barn uppfostrande, som förtjenar sitt bröd med förständigt arbete, som sköter sina medborgerliga pligter, och som dessutom under sina lediga stunder har tid för estetiska njutningar? Fins det icke någon sfer af menskligt lif, som skulle ega bestånd, äfven om individen hvarken vore far eller yrkesidkare eller medborgare eller estetiskt njutande? Fins det dessutom i lifvet icke något annat än *verksamhet*, gifves det icke också något, som heter *lidande*, för hvilket der äfven fordras särskilda egenskaper?

För öfrigt, när Spencer säger *fullkomligt lif*, så menar han tydligen ett *klokt, med omtänksam beräkning fördt lif*. Men ett ädelt lif, ett lif med höga syften, hvar får det sin plats i hans system? Vi kunna tänka oss hans svar: ett klokt lif måste vara på samma gång ett ädelt, ty endast den ädla klokheten kan i längden bestå. Godt och väl — det beror på hvad man menar med längd; visserligen är det sant, att egoismen hos ett stånd eller en slägt i längden häm-

nar sig, men nog kan den egoistiska klokheten hafva framgång under ett helt menniskolif utan att genom naturliga följder stäckas i sin framfart. Låt vara, att sakernas naturliga gång kan vara en rätt god jurisdiktion; det är dock en *sen* rättvisa, som der skipas. Af dessa skäl måste uppfostran särskildt åsyfta att göra lifvet fullkomligt i den meningen, att det blir *ädelt*, att det ledes ej blott af en klok sjelfuppehållelsedrift, utan af ett varmt begär att vara andra till gagn, hvilket åter näppeligen torde kunna vara särdeles starkt, om det ej som motiv har en religiös känsla af en eller annan art. När Spencer talar om naturvetenskapens moraliska och religiösa inflytande, så anse vi detta som ett *hors d'oeuvre*, ett skäl tillkommet blott för att afrunda massan af de andra, mera tungt vägande. Ty låt vara att naturvetenskapligt studium kan alstra *ärlighet* och *ihärdighet*, så blifva dessa egenskaper endast utvecklade i förhållande till sjelfva studiet; och det är icke alls sagdt, att en ärlig *forskare* på samma gång är en i det dagliga lifvet ärlig *menniska*. Och hvad det religiösa inflytandet angår, som vetenskapen säges kunna utöfva, så måste man medgifva att det är af ytterst negativ art, då det högsta en vetenskapsman kan komma till är att »inse gränserna, som äro utstakade för hans vetande», att »böja sig för den ogenomträngliga slöja, som döljer det absoluta». Ty en sådan religion, som består i vördnad för det obekanta X, som enligt sannolikhetsberäkning måste finnas någonstädes i verldsaltets eqvation, kan icke gifva hvarken motiv till handling eller sinnesro under kamp och lidande — den kan på sin höjd framkalla en sublim rysning, ingenting annat. Den är blott och bart en djup skepticism och kan ju såsom sådan vara ganska ädel och aktningvärd, men den har ej rätt att tillvälla sig namnet religion. Gifves det någon verldsåskådning, som speciellt tillhör den exakta vetenskapen, så är det just skepticismen, ty vetenskapen vet blott hvad hon *säkert* vet; med hänsyn till allt annat tillåter hon sig hvarken att *tro* eller att *ana*.

Sedan vi förutskickat denna allmänna anmärkning, vilja



vi närmare granska de olika punkterna af författarens framställning. Hvad den första punkten angår, nämligen nödvändigheten af fysiologiens studium för helsans bevarande, så kunna vi ej annat än instämma deri, att människor i allmänhet sköta sin kropp på ett högst oförvarligt sätt, och att väl vore, om genom någon sorts kunskap förbättring härvidlag kunde åstadkommas; men på samma gång tro vi, att detta studium ännu icke kan i något större omfång införas i den egentliga skolan. Ty fysiologien är ett mycket svårt och inveckladt ämne och dessutom en ung, ännu ej fullt utredd vetenskap.

Hur många olika åsikter göra sig icke gällande inom hälsovården! Äro läkarne ännu fullt eniga om det rätta sättet att använda bad, om de olika födoämnenas näringsvärde och lättsmälthet, om alkoholens inflytande m. m.? Om också de fysiologiska lagarne äro fullkomligt kända — hvilket vi dock betvifla — så är man åtminstone icke på det klara med deras tillämpning i praktiken. För att rätt handhafva sin egen eller andras hälsovård, måste man taga i betraktande så många olika faktorer, att de på vår nuvarande bildningsgrad knappast kunna behärskas af andra än läkare. Dessutom äro ju vi nutidsmänniskor behäftade med så många krämpor, att det, hvad vår generation beträffar, icke gerna kan blifva tal om en hälsovård, som icke på samma gång är sjukvård, hvilket gör förhållandena ännu mer invecklade. Hur härmed än må förhålla sig — hvilket vi lemna åt våra läkare att afgöra — så synes det oss att fysiologisk kunskap i endast ringa grad kan meddelas i skolan. Men det borde vara naturvetenskapsmännens och läkarnes pligt att genom populära skrifter upplysa allmänheten i dessa frågor, och det vore glädjande, om der så småningom kunde bildas en rik fond af vetenskapligt grundade, men dock populära kunskaper i hälsovård, hvilka kunde meddelas i skolan i sammanhang med undervisningen i naturvetenskap.

Författaren synes oss i detta fall ställa allt för stora fordringar på det mått af dylik kunskap, som det kan tillkomma

skolan att gifva. Så är det t. ex. nästan för mycket begärdd, att en person, som lider af hjertklappning, skall sjelf kunna afgöra, huruvida hans åkomma härleder sig från öfveranstängning eller icke. Egentligt medicinskt studium kan väl ej gerna ifrågakomma i skolan. Låt vara att man måste »känna hellsans lagar, innan de kunna fullständigt efterlefas», men *fullständigheten* får man i detta liksom i så många andra fall tills vidare försaka och nöja sig med litet kunskap till husbehof.

Angående den för vinnande af uppehållet nödvändiga kunskapen synes oss författaren hafva allt för ensidigt gynnat industrien och näringarna och dessutom allt för starkt betonat, att framgång inom dessa områden beror på *vetenskaplig* kunskap. Dock medgifver han gång på gång, att massan af yrkesmän lyda vetenskapliga sanningar utan att veta det, att deras kunskap är helt och hållet empirisk. Mot detta erfarenhetsvetande tyckes han opponera sig — den rationela kunskapen står högre än den empiriska, och när så mycket kan vinnas genom den senare, hvad skulle då icke åstadkommas, om den förra blefve allmänt spridd bland näringsidkarne? Om snickaren, muraren och stenhuggaren vore hemmastadda i den högre matematiken, såpsjudaren och bryggaren egde vetenskaplig insigt i kemi, handelsmännen i sociologi, kapitalisten i såväl denna som nästan alla andra exakta vetenskaper — hvilket han behöfver, då han ju genom sitt kapital kan komma att bli inblandad i industriella företag, hvilka äro beroende på vetenskapliga sanningar — till hvilken höjd af fullkomlighet skulle icke då näringarna kunna uppdrivas!

Ja, detta vore bra, förutsatt tvänne ting. För det första, att vårt lif varade mer än »70, högst 80 år», så att det stora flertalet kunde hinna med att förvärfva *både* yrkesskicklighet och vetenskapliga insigter. För det andra, att man vore alldeles säker om, att hvarje yrkesidkare skulle ega nog omdöme att tillämpa de komplicerade vetenskapliga lagarne, utan att förlora något af sin praktiska färdighet. Spencer säger sjelf med afseende på faran af att låta en förträfflig pedagogisk metod ut-

föras af en dålig lärare, att »verktygets fullkomlighet i öofvade händer blir en källa till resultatets brist på fullkomlighet». Denna sats kan tillämpas äfven i detta fall, och i enlighet med den tro vi, att en medelmåttig landtbrukare icke skall hafva mycken nytta af biologiens lagar. De skola kanske tvärt om lära honom att tvifla på riktigheten af den bepröfvade, om ock ofullkomliga praktiken samt kanske leda honom till vågade experiment, hvilka misslyckas på grund af hans bristande omdöme. För att tillämpa lagen — det allmänna — på ett enskildt fall, fordras nämligen en viss grad af omdöme, ja stundom rent af genialitet, och der detta saknas, äro lagarne mången gång mer till hinder än till gagn. Och den art af intellektuel begåfning, som kan rätt förmedla öfvergången mellan det allmänna och det enskilda, kan man ej i allmänhet fordra af de praktiska yrkenas män, om ock de mera framstående och banbrytande bland dem måste ega den. Något annorlunda är förhållandet med lärarne; ty eftersom undervisningen är ett intellektuelt arbete af hög rang, är en inskränkt lärare hardt när ett oting, lika litet på sin plats som en irreligiös prest eller en målare, som både har svårt för att teckna och saknar färgsinne. Vi mena derföre, att en lärare, som ej är i stånd att handhafva en god metod, alldeles icke är lämplig på den banan. Men en i denna nyss antydda mening intelligent landtbrukare är ingen social nödvändighet; de egenskaper, som äro mest behöfliga för hans yrke, äro väl arbetsamhet och praktiskhet, men ej förmåga att tillegna sig och använda vetenskaplig bildning.

Spencer fortsätter att — som vi nästan vore frestade att säga — *besjunga* naturvetenskapens betydelse för civilisationen. När han kommer in på mekanikens meritlista, blir han rent af lyrisk — åtminstone så mycket som ämnet möjligen tillåter. Det förefaller nästan, som om han ansåge oss förpligtade att af tacksamhet mot naturvetenskapen — den hulda gifvarinnan af all vår lyx och trefnad — sätta oss in i alla hennes olika discipliner. Han synes tycka, att det är en oförlätlig lojhet att ej

känna metoden för åstadkommandet af alla dessa civilisationens underverk, af hvilka vi dagligen omgifvas. Vi borde lära oss att, äfven i detta afseende, *förstå* hvad vi se.

Här kunna vi icke — så underligt det låter — annat än skymta en sorts idealistiskt begär efter fullkomlighet, som något påminner om språkifrarnes. Latinaren säger: »ni måste ha klassisk bildning, ty eljest utsätter ni er för att ej förstå ord, som brukas i dagligt tal, hvilka hafva latinska rötter. Hur kan man vara så ytlig att ej vilja förstå de ord, man sjelf använder?» I stället säger Spencer: »hur kan man vara så in-tresselös, så ytlig, att man kan gå genom världen utan att taga noga kännedom om dessa maskiner, fabriker, jernvägar, dockor, som öfverallt möta ens blickar?» Båda partierna uppställa alldeles för höga fordringar på individens förmåga att *fullständigt* tillägna sig och genomtränga de kunskaper, hvilka de hvar för sig anse viktigast. Dessutom tyckes Spencer förbise den arbetets fördelning, som äfven här gör sig gällande, och som består deruti, att somliga göra till sin lefnads uppgift att utfinna de allmänna lagarne, under det åter andra hufvudsakligen egna sig åt praktisk verksamhet och dervid låta leda sig af det lägre empiriska vetandet, på samma gång som de komplettera och beriktiga detta genom att tillgodogöra sig de vetenskapens resultat, som redan blifvit mensklighetens gemensamma egendom. Lika litet som den enskilde konsumenten sjelf reser till Kina och hemtar sitt té eller till Frankrike efter sitt vin, lika litet kan det större flertalet af yrkesidkare direkte från vetenskapen hemta regler för sitt förfaringssätt. Det måste finnas förmedlande länkar mellan vetenskapen och yrket — och sådana äro ju vetenskapsmännen. De kunna genom skrifter och föredrag tjänstgöra som de praktiska klassernas uppfostrare och rådgifvare samt sträfvat att efter hand utbilda en praxis, som så mycket som möjligt ansluter sig till vetenskapens lagar.

Vår tro är alltså den, att yrkesidkare icke nödvändigt *behöfva* rent *vetenskaplig* kunskap för att med skicklighet handhafva sitt arbete. Spencer anmärker, att bryggare gerna an-

ställa ett kemiskt biträde vid sin affär, och vi för vår del kunna icke finna annat än att detta är en ganska praktisk lösning af svårigheten att förena vetenskap med yrkesskicklighet. Men deremot behöfva de säkerligen mera *empirisk* kunskap än den skolan, som nästan uteslutande är beräknad för embetsmän, gifver dem. Det kunde vara godt t. ex. för landtbrukaren att få en undervisning i zoologi och botanik, som kunde anticipera och utvidga hans erfarenhet samt utrota skadliga fördomar; äfven om han aldrig skulle komma derhän att fullt förstå *lagarna* för alla de fakta han inhemtat.

Dessutom bör man besinna, att nästan alla dessa naturkunnighetens tillämpningsvetenskaper, såsom mekaniken, optiken, värmeläran, kemien, äro af den beskaffenhet, att studiet af dem ej gerna kan inledas under barnåren. Dels äro de ganska invecklade och svårfattliga, och dels måste man ha kommit ganska långt in i studiet, förr än man får smaka det stora intresse, som det verkligen eger. Undervisningen i alla dessa vetenskaper måste derföre sammanträngas till de få år af den egentliga ungdomstiden, som tillbringas i skolan; och skall man på denna korta tid hinna att meddela lärjungarne en så noggrann kännedom om vetenskapen, att de sjelfva sedermera skola kunna tillämpa den i det praktiska lifvet, så befara vi verkligen en öfveransträngning fullt ut lika stor som den, hvilken åstadkomes af det öfverdrifna språkstudiet. Det synes vara Spencers mening, att *alla* dessa vetenskaper äro lika nödvändiga för en verklig bildning, och att *alla* medborgare helst borde besitta kunskaper i dem alla, så att den blifvande byggmästaren skulle lika grundligt inhemta kemiens lagar som matematikens, samt färgaren och kruttillverkaren studera biologi och sociologi tillsammans med landtbrukaren och köpmannen.

Ingen kan väl undgå att tycka detta vara för mycket begärdt, och då hamna vi vid valfriheten, der den gamla svårigheten möter oss att uppställa lika många undervisningskurser som det gifves yrken. Detta studium hör derföre i vår tanke till special- och yrkesskolorna, och allt hvad man i den vägen kan

önska är, att dessa skolor blefve rätt *många*, att en lärjunge, som tänker egna sig åt praktisk verksamhet, tidigt, åtminstone vid 15 å 16 års ålder, lemnade det gemensamma läroverket för att inträda i någon af dessa, samt slutligen att den undervisning, som lemnades under barnåren, skulle väcka iakttagelseförmågan och gifva lärjungen ett rikhaltigt material af empiriskt vetande, som sedan skulle komma honom till godo, i hvilken lefnadsställning han än månne befinna sig. Från denna första gemensamma undervisning kunde flertalet yrkesidkare — de som icke hafva teoretisk begåfning eller icke hafva tid och medel till vidare utbildning — direkt öfvergå till utöfningen af sitt yrke, under det deremot de i detta afseende rikare utrustade vände sig till specialskolorna. Det som Spencer kallar »vetenskaplig förkunskap» skulle vara alldeles bortkastadt på lärjungar af det förra slaget, hvilka deremot, sedan de under en lång praktik inhämtat erfarenhet, möjligen med intresse skulle mottaga vetenskapens bekräftelse, en sorts »vetenskaplig efterkunskap».

Vi komma nu till den tredje, högst viktiga afdelning af mensklig verksamhet, som består i uppfödandet af barn. Äfven här tyckes oss författaren hafva ställt för stora fordringar på skolan och förbisett den inverkan, som kan utöfvas i såväl tal som skrift af nitiske läkare och vetenskapsmän. Han vill i skolan införa undervisning om barnens lämpliga skötsel och uppföstran. Men här möter samma svårighet att väcka intresse för studier, hvilka hafva sitt enda berättigande deri, att de förbereda ett kommande lefnadskall, hvori lärjungen ännu icke inträdt, och hvori han möjligen aldrig kommer att inträda. De flesta ynglingar och flickor blifva visserligen fäder och mödrar, men det torde ändock vara ganska svårt att på förhand intressera dem för vården af de små. Till och med äldre menniskor äro ej så förståndiga, att de skatta särdeles högt lagar och regler för en konst eller ett yrke, som de ännu ej utöfva. En sådan undervisning borde, synes det oss, för att vara gagnelig hafva ett praktiskt underlag. Men detta är, hvad den egentliga barnavården beträffar, ganska svårt att anskaffa; för de äldre eleverna

nerligen för landets lärarekår vara en glädjande nyhet, att samfundet »Pro Fide et Christianismo» genom firman F. & G. Beijer i Stockholm nu erbjuder en under teologie professor Warholms i Lund inseedne ombesörjd godtköpsupplaga af framlidne prosten H. M. Melins välkända bibelverk.

För den, som icke sjelf eger förmåga att ur grundtexten utsofra och slagfritt tillägna sig det guld, som de heliga skrifterna gömma, lär domprosten Melins djupa lärdom, grundliga forskningar och pietet för innehållets sanning utgöra en borgen för, att urtextens mening blifvit troget återgifven. De vidfogade förklaringarna förråda i all sin enkelhet den hemmastadde historikern och den erfarne exegeten.

Vid sidan af Flachs, Gezeli och Fjellstedts bibelverk eger Melins obestriddigen föredrädet af ett i möjligaste måtto tidsenligt språk i förening med populär vetenskaplighet i förklaringarna, det nu erbjudna billiga priset ej att förglömma. Dessa faktorer, i förening med den allra viktigaste, *teattheten*, synas oss böra betinga en den mest vidsträckt spridning åt detta förtjenstfulla arbete, som hittills till följd af det höga priset endast kunnat blifva ett fåtals egendom.»

(Svensk Läraretidning.)

»Må ingen, som älskar bibelordet och en kort men sakrik förklaring deröfver, underlåta att skaffa sig Melins bibelverk, då det nu erbjudes för det synnerligen billiga priset af 7: 50. Hvad öfversättningen beträffar, så är den enligt många sakförståndigas åsigt den trognaste, som finnes på vårt språk.»

(Vaktaren.)

»Denna upplaga af vår berömda Melins bibelverk utgifves af Samfundet Pro Fide et Christianismo på bokförläggarefirman F. & G. Beijers i Stockholm förlag. Detta är femte gången Melins bibel utkommer, ett märkligt bevis på det förtroende, som detta arbete har vunnit särskildt af kyrkans presterskap. Det utgafs två gånger på Berlings förlag i Lund. Den tredje upplagan utgöres af den s. k. Gernandtska, som åtföljde Familj-Journalen såsom premie och var illustrerad med *Dorés* bibliska bilder. Den fjerde upplagan är tryckt på Centraltryckeriets förlag i Stockholm 1877 och 1878. I dessa båda sistnämnda upplagor, som i det allra närmaste äro hvarandra lika, har Melin gjort många förbättringar. Detta visar sig genast vid de första kapitlen. Med sitt poetiska sinne, som lätt anslags af fantasirika åsigheter i exegetiken, hade Melin förut här och der i sina förklaringar infört meningar och utläggningar, hvilka han sjelf ansåg vara mindre passande i ett sådant arbete. Sådana ställen blefvo nu i de båda sista upplagorna för det mesta utelemnade, hvarigenom arbetet framdot mycket förbättradt. En sådan förbättring skedde ock genom en förnyad revision af sjelfva öfversättningen, hvarigenom dessa sista upplagorna *betydligt* utmärkte sig framför de första.

Detta var ock orsaken, hvarför nu den siste förläggaren, i det kontrakt han afslutat med Melins arfvingar, förbundit sig till att vid utgifvandet af bibelverket följa den sista af Melin sjelf förbättrade upplagan af år 1878. Och han har utfäst sig att icke spara hvarken omsorg eller kostnad för att med all pietet och trohet emot Melins minne utföra sitt åtagande, och att tillhandahålla densamma för ett billigt pris.

Ser man på resultatet, så torde böra medgifvas att korrekturet är läst med ovanligt sorgfällighet. Ganska många i originalet förekommande fel äro rättade; och så vidt är bekant hafva mycket få och obetydliga fel hittills blifvit observerade i den nya upplagan. På några ställen äro åtskilliga mindre passande uttryck reviderade, såsom t. ex. Matth. 17: 37 och Apostlag. 8: 39 förklaringarne och andra.

Då nu Melins bibelverk är af synnerligt högt värde och torde vara det bästa vi hafva på svenska, och då troligt är, att vi icke ännu på länge hafva att emotse en ny öfversättning af Kyrkobibeln, så måste vi på det amplaste åt allmänheten rekommendera Melins berigtigade öfversättning med förklaringar.

Förläggaren af arbetet har ock ställt priset ovanligt billigt. De förra upplagorna kostade 20 kr. och deröfver. Denna sista kostar endast 7½ kr. och vänder man sig till Sam-

fundets Pro Fide et Christianismo ombud, så får man hela bibeln för 5 kr., Det anses för godt pris när man köper en bok till 16 öre för arket eller 1 öre för sidan 8:o. Men här kan man förskaffa sig detta dyrbara och goda bibelverk för mindre än 5 öre arket. Man kan äfven köpa det Nya Testamentet särskildt. Ålskare af Guds ord böra derfor icke försumma att begagna sig af detta goda tillfälle, som kanske icke så snart på detta sätt erbjudes.»

(*Sydsvenska Dagbladet Snällposten.*)

## NY SKOLA.

Med understöd af för saken intresserade personer ämna undertecknade nästkommande höst i hörnhuset vid Sture- och Södra Humlegårdsgatorna i Stockholm öppna en skola, der undervisningen kommer att ordnas i hufvudsaklig öfverensstämmelse med de principer, som framstälts af signaturen Uffe.

Undervisningsämnena blifva de vanliga svenska, främmande språk och öfningsämnen. Särskild omsorg kommer att egnas åt handarbete och slöjd, hvarjemte alla anordningar vidtagas med fast afseende på att redan från och med småskolan undvika öfveransträngning, samt i största möjliga mån väcka elevernas sjelfverksamhet.

Till en början öppnas endast småskolan — 3-årig — och de två nedersta klasserna af mellanskolan. I alla dessa afdelningar mottagas både gossar och flickor. För större elever anordnas tills vidare s. k. kurser, för hvilka framstående lärarekrafter stå oss till buds.

Doktor S. Lovén har benäget åtagit sig att öfvervaka de sanitära förhållandena inom skolan. Friherrinnan S. Adlersparre, Fröken Regina Pallin och Rektor J. Humble hafva godhetsfullt lofvat att meddela närmare underrättelser om vår föregående verksamhet.

Anmälningar mottagas dagligen kl. 2—3 och 5—6 e. m. från den 1 September Drottninggatan 81 A, 2 tr., samt från den 10 September i skolans lokal.

Stockholm i Maj 1883.

*Fredrique Runquist.*

*Anna Sandström.*



Årspris (för 6 häften) 3:75. — Lösa häften à 75 öre.

# VERDANDI

TIDSKRIFT

FÖR

UNGDOMENS MÅLSMÄN OCH VÄNNER

I

HEM OCH SKOLA

1883

Tredje häftet

*Tredje häftets innehåll:*

Spencer och uppfostringsfrågan, af <i>Uffe</i> (slutet) . . . . .	sid. 97
Katekes och dogmatik i skolan, af <i>John Personne</i> . . . . .	„ 120
Om folkskolelärares utbildning, af <i>Fridtjuv Berg</i> (början) . . . . .	„ 125
Några tankar med afseende på handarbetet i flickskolorna vid genomläsandet af »Om principerna för undervisning i kvinlig slöjd» af Hedvig Holmström. Insänt, af <i>Aicuno</i> . . . . .	„ 137
Bokanmälan . . . . .	„ 141



STOCKHOLM 1883

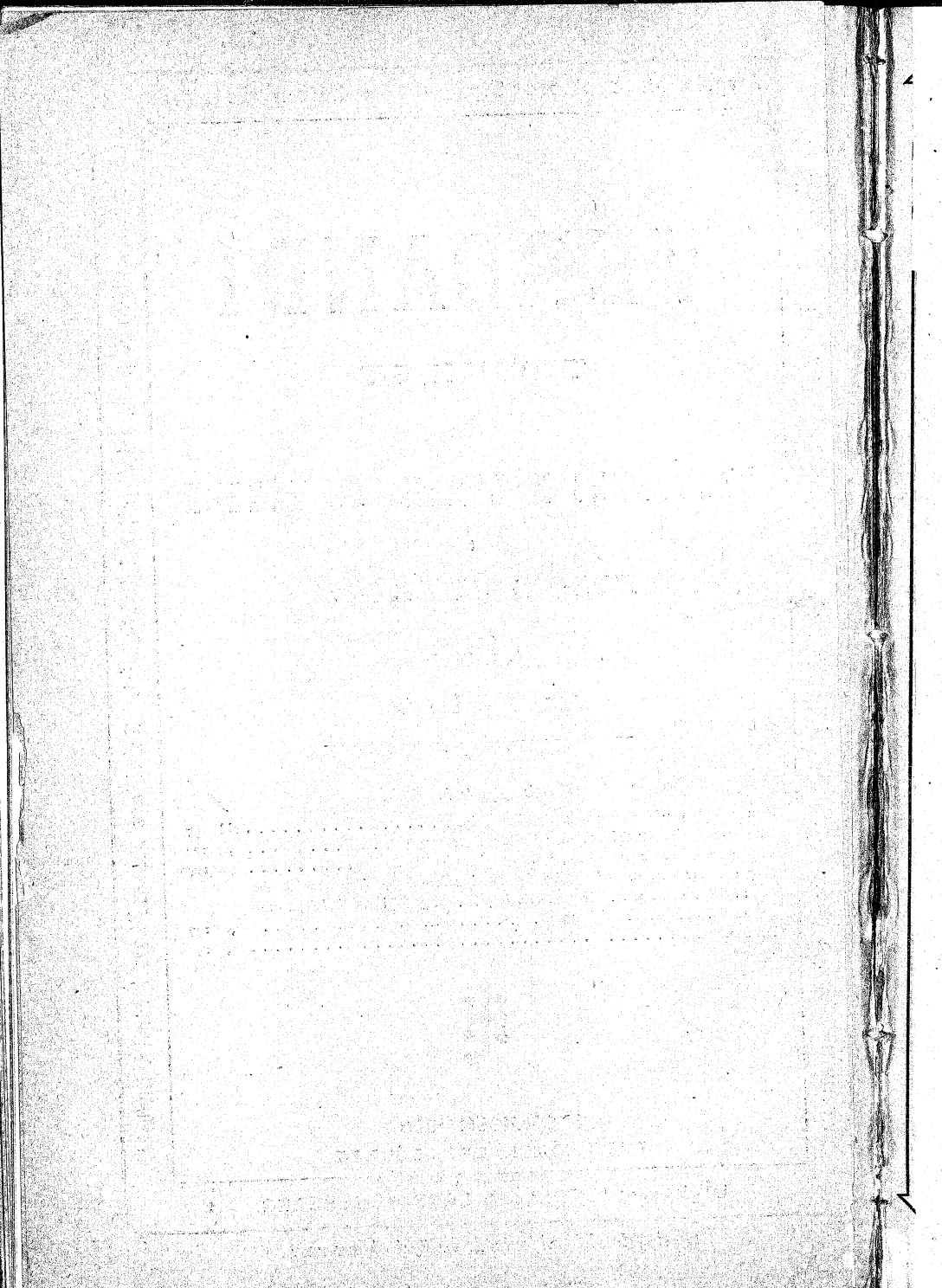
LARS HÖKERBERGS FÖRLAG

Utgifvare: "UFFE" och LARS HÖKERBERG.

*Omslagets sista sida torde benäget observeras!*

Prenumeration å postanstalt eller i bokhandel. Se vidare *Anmälan* i första häftet!

Prenumeration å postanstalt eller i bokhandel. Se vidare *Anmälan* i första häftet!



i en flickskola kunde man deremot gerna anordna en kurs i pedagogik, jämnlöpande med praktiska undervisningsöfningar, något, som också är infördt vid en och annan skola i vårt land. Angående barnavård torde dock erfarenheten, understödd af läkares råd och föreskrifter, vara den bästa läromästaren, och någon *hufvudroll* kan detta ämne aldrig spela i skolan, om det än kan i förbigående vidröras och genom den öfriga undervisningen i viss mån förberedas. De »fördomsfulla mormödrarnas» råd borde kunna motvägas af sådana skrifter som t. ex. professor Abelins bekanta och allmänt spridda bok.

Det kunskapsämne, som af Spencer uppfattas på det i vår tanke mest besynnerliga sättet, är *historien*. Den historiska undervisning, som nu finnes, förkastar han alldeles, ty den bidrager icke det ringaste till att förbereda en rätt medborgerlig verksamhet. Den innehåller endast meningslösa fakta, sådana som Maria af Skotlands intriger, långgrandiga redogörelser för slag m. m., allt fakta, hvaraf man ej kan draga några slutsatser, och som därför ej hafva något värde. Visserligen medgifver han, att människor i allmänhet hysa stor förkärlek för dylika fakta, särskildt för sådana, som röra personligheter. Men denna kärlek är, säger han i ett annat arbete, »föga skild från begäret att höra vanligt sqvaller» och därför naturligtvis föraktlig. Från den synpunkten fördömas alldeles konunga- och stor-mansbiografier. Så litet tal som möjligt, säger han, om de styrande personerna; så mycket som möjligt om styrelsesättet. Hufvudsaken eller, rättare sagdt, det *enda* viktiga är *kulturhistorien*, framställd med så stor omfattning som möjligt och hemtande material från alla afdelningar och underafdelningar af mensklig verksamhet. Historien skall nämligen vara samhällets naturalhistoria, läran om huru samhället har vuxit och utvecklat sig. Målet med undervisningen är att samla ett rikt material, ur hvilket sedan *lagarna* för samhällets utveckling kunna framgå. Af dessa lagar skall man bilda *grundsatser*, hvilka åter skola förestafva en riktig politisk och medborgerlig verksamhet. Här ha vi då historiens praktiska betydelse: genom kulturhistorien till

lagarna för utvecklingen, genom dessa till grundsatserna och genom dem till nyttiga politiska handlingar.

Men historien har icke inom sig sjelf nog resurser för att nå detta mål — kännedom om lagarna. Hon behöfver suppleras — af hvad? Naturligtvis af naturvetenskapen. Samhället lyder samma lagar som den menckliga individen. Har man alltså genom historien inhemtat ett tillräckligt material och är färdig att skrida till konstaterandet af lagarna, måste man, för att förstå dem, studera individen och de lagar, hvarunder han lyder, d. v. s. biologi och psykologi. Som man icke kan fatta människans naturalhistoria utan en allmän kännedom om lagarna för allt organiskt lif, så inses klart, att ett rätt politiskt handlingssätt i sista hand betingas af insigt i naturvetenskap.

I detta system har alltså individen en mycket anspråkslös plats: hans enda uppgift är att med sitt väsen och sina lagar tjena som ett slags illustration till samhället och dess lagar. Det *personliga* elementet skall ur historieundervisningen uteslutas — detta är det mest utmärkande draget för Spencers plan. Det är eget att se, huru han för att få fram detta glömmar sin vanliga metod att visa aktning för människors medfödda böjelse, och huru han till och med förbiser, att denna kärlek för personligheten i så hög grad förefinnes hos det oförderfvade barnet, för hvars sunda instinkter han eljest böjer sig. Men här tilllämpa vi hans egna ord, att »barnets intellektuella instinkt är mera beaktansvärd än våra förnuftsskäl» och tro fortfarande på grund af *erfarenheten*, att det personliga elementet har vid undervisning i historia en ofantligt stor betydelse.

Denna åsigt kunna vi dessutom styrka genom ett konsekvent fasthållande å ena sidan af det mål, Spencer sjelf uppställt för undervisningen, å den andra af hans egna metodiska grundprinciper. Han säger sjelf: samhället består af individer, följer i sin utveckling samma lagar som dessa. Lagarna för individens utveckling och handlingar utgöra ju det vetenskapliga innehållet af psykologien. Följaktligen måste man studera psykologi för att rätt fatta samhällsläran. Men nu kommer den frågan:

då nu psykologien liksom all vetenskap har till föremål de lagar, enligt hvilka ett visst material är ordnad, skall man först inhemta lagarne eller materialet? Härpå borde Spencer, om han följde de grundsatser han sjelf uttalat, svara: först *materialet*.

Men hvad är psykologiens material? Det kan icke vara något annat än rent empiriska fakta angående människors sätt att handla och känna. Alltså synes det oss, att enligt Spencers uppfattning af undervisningens rätta gång borde psykologiens studium grundläggas genom en kurs i *praktisk människokänedom*, på samma sätt som samhällsläran förberedes genom en detaljerad framställning af kulturutvecklingen.

Men här vänta vi den invändningen, att erfarenhet om den menckliga naturen vinnes genom lifvet och umgänge med menniskor; det är onaturligt att förlägga det till skolan och deraf göra ett verkligt studium. Ja, visst är det onaturligt. Det vore mycket naturligare, om barnet vid faders och moders sida kunde införas i såväl det praktiska som det intellektuella och moraliska lifvet, göra med dem gemensamma iakttagelser och af dem beriktigas i sina slutledningar. Men sådant lät sig kanske göra för tusen år sedan — nu är världen ej tillräckligt enkel, våra menckliga förhållanden äro ytterst intrasslade, våra känslor äro öfversmetade af sjelfbeherskning och konvensans, våra handlingar bestämmas af de mest vidunderliga kompromissmotiv. Allt detta gör, att det är ytterst svårt för barnet och ynglingen att studera menniskan endast på sin egen omgifning, hvilken dessutom skulle bilda ett alltför trångt och ensidigt material för iakttagelse. Spencer säger sjelf: »nästan alla människors allmänna begrepp hafva bildats af erfarenhetsfakta, hemtade inom en jämförelsevis trång omkrets, och sålunda bildade allmänna begrepp äro för tränga för att kunna medgifva omfattandet af alla de mångfaldiga och växlande sammanställningar af fakta, hvarmed samhällsläran sysselsätter sig.» Historien måste derfor här komma erfarenheten till hjälp och föra lärjungarne tillbaka till en tid, då själslivets drag voro större, liksom gröfre tillyxade, de moraliska konflikterna enklare, och

då människan ännu ej bar någon officiel moralisk uniform. Med tillhjälp af sådan människokänedom kunna de sedan jämliken snart fatta den enkla samhällsform, som motsvarades af dessa primitiva förhållanden, ty undervisningen om *individens* handlingar och utveckling får ingalunda utesluta en framställning af *samhällets* utveckling. Men trogna principen att skrida från det enskilda till det allmänna, *börja* vi med iakttagelser af den *enskilda människan*, och detta så mycket hällre som vi tro, att hvarje grad af kulturutveckling motsvaras af en viss mänsklig typ, en viss art af personlighet, alldeles liksom hvarje klimat betecknas af vissa för detsamma utmärkande djur och växter.

Spencer åter vill behandla kulturhistorien alldeles lösryckt från den enskilda människan. Detta synes oss onaturligt, och en sådan framställning skulle dessutom aldrig kunna påräkna lärjungarnes intresse. Vi beklaga den lärare, som skulle underhålla en klass timme efter timme med redogörelser för centralstyrelsens sammansättning, sättet att välja medlemmar af rådet i städerna, industrien från teknisk synpunkt m. m.

Alltså — så väl från psykologiens som från kulturhistoriens synpunkt behöfva vi *historiska personligheter*. Men dessa personligheter — de få ju icke vara konungar eller drottningar? Ja, kan man anknyta de historiska fakta till personer ur folket, så är det godt och väl, men nu är ju saken den, att man icke vet så mycket om sådana. Om inga personer gifva källorna så rikliga upplysningar som om de styrande. Och är målet att framställa *människor i allmänhet*, hvarför kunna icke de, såväl som andra, tjena som typer? Sociala förhållanden, seder, klädedrägt, öfliga tilltalsord, religiösa åskådningssätt, allt detta kan med lika eller större fördel anknytas till fursten. Men är det möjligt, så bör man ju visst ock, mycket mer än hvad förut varit fallet, draga fram personligheter ur de djupa leden. Man bör derjämte besinna, att en styrande persons handlingar och öden äro af föga betydelse, så vida han icke till hela sin karaktär och ställning varit hvad man kallar *representativ*, samt att biografiska uppgifter, för att vara af värde, måste vara nog

omfattande för att låta en *karakter*, en *personlig utveckling* eller ock en allmän *kulturföreteelse* skarpt framträda. Om Spencer icke har höga tankar om nyttan af sådana biografiska notiser som de, hvilka innehållas i följande utdrag ur en känd lärobok, så undra vi alls icke derpå:

»Frans I, son af d. f. kusin, ridderlig, grym mot hugenotterna, styrd af maitresser och gunstlingar, † 1547;

Henrik II, d. f. son, ypperlig ryttare, vårdslös regent, otrogen make; förmäld med Katarina af Medici; dog (1559) efter ett tornerspel och efterföljdes af 5 sina söner;

Frans II, 16 år g:l, tillbad sin gemål Maria Stuart och styrdes af dess morbröder, † 1560;

Carl IX, 10 år g:l, under modrens förmynderskap; sjelf svag, † 1574;

Henrik III, förut konung i Polen, hvarifrån han rymde; också styrd af modren, mördad 1589.»

Sådana notiser äro i sanning värda föga mer än det faktum, att »grannens katt i går fick ungar».

Ett enstaka drag af Maria Stuarts intriger är visserligen föga bildande, men har lärjungen inhemtat så mycket om hennes lif, att han deraf får klart för sig gången af hennes utveckling, så har denna inblick i en qvinnosjäl sin stora betydelse, hvilken icke minskas deraf, att *qvinnan* Maria Stuart på samma gång var en styrande *drottning* och stäld på en sådan plats, att hennes egenskaper fingo mera relief. En lefnadsteckning, som framställes så, att karakteren framgår ur handlingarna, äro vi nog »ovetenskapliga» för att anse lika lärorik, scm tillverkningssättet för såpa och fernissa, ja vi skulle nästan, med hänseende till den bildande förmågan, vilja sätta den upp emot kändedomens om de eustachiska rören. Det kan väl hända, att den *ej direkt* kan hjälpa mig att »rösta bättre vid nästa val», men äfven till detta mål hjälper den mig *indirekt*, för så vidt som den ökar min *människokänedom*, och omfånget af denna står i visst förhållande till graden af mitt politiska förstånd.

Här komma vi åter till en punkt, hvori vi bestämdt skilja

oss från Spencer. Han påstår nämligen, att ett rätt politiskt handlingssätt betingas af vetenskapliga kunskaper i samhällsläran, ehuru han å andra sidan synes medgifva, att de flesta personer hjälpa sig fram med litet empiriska insigter i den vägen. Detta påstående förvånar oss af flera skäl. För det första därför, att Spencer sjelf på det mest eklatanta och öfvertygande sätt bevisat, att den, som vill sätta sig in i samhällsläran, måste bereda sig på ett studium så mångsidigt och ansträngande, att ingen vanlig hjerna torde stå ut dermed, hvarjämte han måste beqvåma sig att kufva sitt känslolif och hos sig sjelf utrota alla sitt lands, sin tids och sitt stånds fördomar. Det har på oss gjort det intrycket, som om Spencer ville med ett flammande svärd stänga samhällslärens lustgård för alla ovärdige, och som om han tillropade alla sociologiæ studiosi: stanna, blif först en verklig filosof, blif sant vetenskaplig — och så må du inträda, men icke förr!

Rationel kunskap synes alltså vara svårare att inhemta i samhällslära än i någon annan vetenskap. Och om man än med otrolig möda hade lyckats tillegna sig sociologiens lagar och af dem bildat vissa allmänna grundsatser för handlingssättet, återstår dock alltid svårigheten att tillämpa dessa på de enskilda fallen. Låt oss tänka oss en stackars valman, som skall afgifva sin röstsedel vid riksdagsmannaval. Han vet, att kandidaten A. är reformvän, kandidaten B. åter konservativ. Som han är hemmastadd i vetenskapens lagar, vet han, att en sund utveckling af samhället bäst främjas, när de båda partierna någorlunda uppväga hvarandra. Nu gäller det alltså att i det allmännas intresse konstatera, hvilket parti, som behöfver förstärkas — i vår tanke en rätt svår uppgift! Eller kandidaten C. föreslår en reform, hvilken han klart och tydligt bevisar skall afhjelpa allvarsamma missförhållanden. Nu gäller det för valmannen att afgöra, för det första, om denna reform är verkställbar, och om den verkligen skall uppnå det åsyftade målet; men sedan måste han äfven utreda, huruvida icke afhjelpandet af dessa missförhållanden skulle framkalla nya sådana, och



hvilket ondt som i så fall vore skadligast, det gamla eller det nya.

Då nu samhällslärans lagar äro så svåra att genomtränga och så svåra att tillämpa, tro vi, att de fleste medborgare måste bygga sitt politiska handlingssätt hufvudsakligen på empirisk människokänedom, en sådan, som vinnes genom naturlig psykologisk blick och mycket umgänge med personer af olika stånd och karakter, men hvilken onekligen kan *befästas* genom studium af psykologi.

Man torde svårigen kunna förneka, att det är en sådan empirisk människokänedom, som utmärkt de stora politiska ledande männen, hvilka dessutom haft en liknande, mestadels empirisk känedom om *samhällets* natur och egenskaper. De doktrinära statsmännen äro ju icke så väl beryktade, och filosofen kan sällan behandla människor med den säkra takt, som utmärker verldsmannen. Han kan sitta i sin studerkammare och analysera hvar enda rörelse i människosjälen, men när han kommer ut i det dagliga umgänget, kan det hända honom att behandla människor så oklokt, som om han aldrig egnat en tanke åt deras sätt att handla och känna. Att en verkligt praktisk statsman, som *förenar* empirisk människokänedom och naturlig takt med vetenskaplig insigt i psykologiens och samhällslärans sanningar, står högre än den, som blott har det förre, är ju alldeles klart. Men han besitter en grad af mensklig fullkomlighet, som, enligt vår tanke, endast kan komma på några få utvaldas lott och därför ej bör uppställas som mål för alla.

Dessutom måste vi bekänna, att vi hysa ganska starkt tvifvel angående *oomtvistligheten* af dessa samhällslärans lagar. Låt vara, att Spencer känner en hel mängd, hvilka *han* anser vara fullt giltiga — andra vetenskapsmän skola kanske kalla det för en slump, som han kallar lag, och om vi äfven antaga, att Spencers uppfattning blir den segrande, så bör i alla händelser ett af den allmänna meningen ännu obestyrkt system ej indragas inom skolan. Det finnes knappast något mer betydande historiskt fenomen, om hvars nyttiga eller skadliga inflytande icke

meningarna äro betydligt delade. Så t. ex. klosterlivet, om hvilket somliga mena, att det var absolut skadligt för civilisationen, efter som det blef orsak till att de ädlaste och intelligentaste af befolkningen dogo utan afkomlingar, medan åter andra försäkra, att utan klostrens tillflyktsorter skulle den andliga odlingen under medeltiden alldeles förtvinat.

Men är det vanskligt att efter en så lång tidrymms erfarenhet med bestämdhet konstatera följderna af ett redan *fullbordadt* faktum — hur svårt skall det ej vara att med säkerhet afgöra gagnet eller skadan af en *föreslagen* åtgärd? — Säkerligen skall det ännu dröja länge, innan statsmannen kan rådfråga sin handbok i samhällslära lika tryggt som apotekaren sin farmakopé och derefter ställa sitt handlingssätt.

Men äfven förutsatt att medborgarne hade lyckats göra sig fullt förtrogne såväl med samhällslärens lagar som med deras tillämpning på den politiska verksamheten — är det säkert, är det ens troligt, att flertalet skulle låta sig leda af denna sin kunskap med uteslutande af ögonblickets impulser och lidelser? Spencer tyckes antaga det. Han synes vara öfvertygad om, att det härvidlag blott kommer an på att genom samhällsläran i förståndet inpräglade vissa grundsatser om ett rätt medborgerligt förhållande. Att dessa grundsatser på mångfaldigt sätt kunna komma i strid med den egoistiska känslan, och att det därför är af nöden att söka utbilda icke blott en kunskap om, utan äfven en böjelse för det rätta — derom yttrar han sig icke med ett enda ord.

Detta förvånar oss så mycket mer, som Spencer i sina andra arbeten så ofta framhåller, att människorna i sitt handlingssätt ledas icke af förståndet, utan af känslan. »Kunskapen», säger han på ett ställe, »inverkar ej på handlingssättet, förr än den omsatts till föreställning». Huru skall man då förklara den motsägelse som ligger deri, att han här vid jämförelsen mellan olika kunskapers olika värde alls icke framhåller värdet af just den kunskap, som bäst egnar sig att omsättas i föreställningar för att så genom känslan inverka på viljan. Huru kan den

författare, som sjelf (se sid. 12) säger, att »ett samhälles godhet i sista hand beror på dess medborgares sinnelag», med tystnad förbigå det väldiga inflytande historien i detta afseende kan öfva?

Det medborgerliga sinnelag, som bör hos ungdomen utbildas, kan ju icke vara något annat än kärlek till det allmänna och förmåga att hängifvet tjena och — om så behöfves — med glädje offra sig för detsamma. Detta sinnelag eller denna känsla är därför mycket nära befryndad med, ja uppgår uti den känsla, som af den kristne kallas allmän människokärlek, af utvecklingsfilosofen *sympati* eller altruism. Hvar och en, som tagit den ringaste kännedom om denna filosofi, vet hvilken ofantlig vigt dess anhängare fästa vid sympatien, och huru de i dess utbildande se ett hufvudvilkor för människoslägtets framsteg i civilisation.

När utvecklingsfilosofien — såsom nu skett i och genom denna Spencers bok — utsänder sitt undervisningsprogram, kunde man väl med allt skäl vänta att der finna en grundlig undersökning af olika kunskapsgrenars relativa förmåga att utveckla sympatien. Hvilken kunskap kan lättast omsättas i sådana föreställningar, som hos barnen väcka till lif känslan af samhörighet alla människor emellan? — den frågan hade vi hoppats att här finna besvarad. I dess ställe höra vi blott talas om grundsatser och maximer, hvilka, som hvarje människokännare vet, föga inverka på ungdomens sinnelag. Den statistiskt-filosofiskt-merkantila historieundervisning, som Spencer förordar, skulle ingalunda stärka hvarken fosterlandskärleken eller sympatien; den lämpar sig utmärkt för universitetet, möjligen för den öfversta gymnasialklassen — meddelad barn skulle dess resultat endast bli gäspningar. Nej, vi måste återvända till vårt ständiga påstående; äfven i detta afseende, äfven för utveckling af sympatien, är framställning af det *individuella*, *personliga* i historien det bästa medlet, ja, vi måste bekänna, att vi tro, det en rätt ledd undervisning i historia har större *moraliskt* inflytande i allmänhet än den i naturkunnighet, hvaraf Spencer hoppas så

mycket. Då han på tal om kunskapens moraliska inflytande endast jämför språkstudiet och naturvetenskapen, men alldeles icke berör historien, känna vi väl igen det förfaringssätt, som följes af alla pedagoger äfven i vårt hemland. När man visat språkkunskapens brister, låter man, liksom fölle det af sig sjelft, naturkunskapen ersätta allt, äfven om detta kan ske endast genom de påtagligaste sofismer. Eller också, om språkstudiets försvarare lyckats uppvisa, att naturvetenskapen ej fullt tillfredsställer alla den uppväxande människans behof — hvad slutledningar draga de väl häraf? Jo, den att språkstudiet ensamt tillfredsställer alla dessa kraf. Nämmes historien tillfällighetsvis, så säges vanligen: *efter som* historieundervisningen nu en gång för alla består af data och fakta, dels döda, dels obegripliga — så kan man af densamma i och för undervisningen föga vänta. Och ingen tyckes göra sig besvär med att utröna hvad en *rätt* historieundervisning skulle kunna åstadkomma. Den historieundervisning, hvartill Spencer här utkastat en plan, och om hvilken han sjelf yttrar, att den bör vara samhällets natural-historia, är blott en art af naturvetenskap äfven den och kan följaktligen ej utöfva något annat moraliskt inflytande än denna.

Låtom oss i motsats härtill något dröja vid den betydelse *personligheten* kan hafva i moraliskt afseende. Vi erinra oss då först, att den skrift, som ligger till grund för vår religion och är dess hufvudkälla — den är en skildring af en personlighet, har till sitt väsentliga innehåll en *biografi*. Och det af frälsarens lära, som i alla tider mest bevekt människohjertan, det är icke buden och förmaningarna, utan dessa liknelser eller berättelser, hvilkas hufvudfigurer på oss göra intrycket af lifslevfande personligheter. Låt vidare en människa, hvilken som helst, skildra sin egen utveckling: ständigt skall hon hänföra den eller den vändningen i sitt inre lif till en personlighet, som hon vid den eller den tidpunkten kommit i beröring med. Många äro till den grad mottagliga för sådana intryck, att man nästan känner hela deras historia i och genom de personer, som skiftevis bestämt deras utveckling. — Hvilket orimligt in-

flytande ha icke Plutarks biografier öfvat, bland annat på Girondisterna under franska revolutionen!

Vi nämna med afsigt om hvartannat lefvande och genom historien skildrade personer, ty är skildringen god, så blir intrycket af samma art. Historien är nämligen, som vi förut framhållit, en utvidgad erfarenhet, och i detta fall kan man säga, att den är ett utvidgadt *umgänge*. Vi prisa ju den yngling lycklig, som i sin omgivning har en person af detta slag, som vi stundom, fast sällan skåda, en sådan som man skulle vilja tacka blott för att han är till. Man talar mycket om exempel, men detta ord är alltför torftigt och utnött för att rätt beteckna hvad en sådan människa kan vara för sin omgivning. Om hon äfven icke direkt verkar som föredöme i den meningen, att hon omedelbart drifver till goda handlingar, så är hon dock ett lefvande bevis för det godas existens. En apostél har sagt: »för att komma till Gud, måste man tro att Gud är», vi skulle vilja tillägga: för att eftersträfva det goda, måste man tro att det *goda är*. Af detta skäl gör bekantskapen med en ädel och ren karakter en ofantligt viktig insats i människans *verldsåskådning*, ty det kan icke förnekas, att de flesta människor bilda äfven denna ej genom filosofi, utan på grund af de iakttagelser de gjort på sig sjelfva och andra. Hvar enda mer utpräglad mensklig gestalt, som träder dem till mötes, fogar helt naturligt ett nytt blad till deras praktiska filosofi och psykologi samt modifierar dermed deras verldsåskådning.

Låtom oss nu besinna, att det icke faller på hvar mans lott att pläga personligt umgänge med en af dessa mensklig-hetens utvalde, samt vidare att den unga, outvecklade människan ej alltid kan fullt uppskatta det ädla i *samtidas* handlings-sätt och detta emedan deras dygd framträder i så invecklade förhållanden. En sjelfuppoffring sådan som den kristne martyrens, hvilken hellre låter sönderslita sig af vilda djur än han offerar några rökelsekorn framför kejsarens bildstod, är vida lättfattligare än försakelsen hos en modern martyr, hvilken för sin öfvertygelses skull bringar sig och sin familj i tryckande fattig-

dom samt dagligen uthärdar det nötande qvalet af brutna vänskapsförbindelser, fienders hån och stickord. Men om så är fallet, skulle vi icke vara glada att det gifves personligheter, som varit, kanske icke bättre än många andra, men ställda på en sådan plats, i sådana storartade konflikter, att deras dygd, deras hjeltemod eller uppoffring trädt i skarpaste solljus och blifvit i *historien* förvarade som en skatt för hela menskligheten?

Ty den historiska kritiken må hur mycket som helst arbeta på att sänka piedestalerna och framhålla det bristfullt menskliga på det heroiskas bekostnad; det står dock alltid fast, att tid efter annan menniskor framträdt, som under hela sitt lif eller kanske blott vid en viss afgörande tidpunkt låtit sitt väsende beherskas af den kraft, som vi kunna kalla fosterlandskärlek, människokärlek eller sympati, hvilket vi vilja. Dessa så kallade hjeltar hopa sig just vid de perioder, då civilisationen likt en af bergmassor hejdad flod måst bryta sig en ny bana för att fortsätta sitt framåtskridande; hvarje dylikt pass är utmärkt af både segertecken och grafvar, och till de ena som till de andra skall ungdomen lära sig att blicka upp. Men hvad sjelfva personligheterna angår, skola de lära ej blott att blicka upp till dem med aflägsen beundran, utan att, så vidt möjligt är, se dem i ansigtet, umgås med dem, lära känna dem så förtroligt, att de kunna skönja huru det goda äfven hos dem i början växte upp omslingradt af det onda. Därigenom kunna dessa gestalter få verkligt menskligt lif, och så mycket djupare skall i lärjungens sinne intryckas det verkliga i deras existens, det verkliga i deras sjelfuppoffring. Att *sjelfuppoffring* för ideela syften är en verklighet, behöfver sannerligen inskräpas. I lugna tider, då utvecklingen går sin jämna gång, kommer kalkborgerligheten så gerna fram med sin på grundligt sjelfstudium stödda åsigt, att »det ligger något bakom» hvarje sträfvan, som påstås vara oegennyttig, att de s. k. patrioterna och människovännerna skilja sig från andra blott genom sin bättre sminkade egoism. Denna skepticism, som

verkar så qväfvande på ett mera högstämdt sinne, träder ute i lifvet öfverallt de unga till mötes. Den plågar dem först, besegrar dem ofta sedan. Låtom oss mot dessa »sansades» erfarenhet sätta historiens lika *faktiska*, endast något *vidsträcktare* erfarenhet!

Om grekerna voro angelägna att låta sin ungdom växa upp bland en härlig samling af gudasköna, men sant menliga marmorgestalter, på det ynglingen af deras åsyn skulle lära huru människan ter sig i sin högsta fulländning, och på det han deraf skulle eggas att utbilda sin egen kropp till största möjliga harmoni och skönhet — hvarför skulle icke vi, som ju ej längre sätta människans högsta mål i yttre skönhet, omgifva våra barn med de bästa och renaste människotyper vi känna? Skulle ej möjligen deras moraliska smak derigenom kunna förädlas?

Af det sagda skulle möjligen kunna dragas den slutsatsen, att vi i historien önskade en framställning af endast goda människonaturer. Sådan är dock ingalunda vår mening, äfven *det onda* måste fram på scenen och det ej i utvattnad och förmildrad form, utan i sin kraft och sin allmänlighet. Om det är af stor moralisk betydelse att veta: *så högt* kan en människa stiga; så är det nästan lika viktigt att veta: *så djupt* kan hon sjunka i djefvulsk ondska. Det förra är en eggelse, det senare en varning. Dessutom skall kunskapen om det ondas allmänlighet motarbeta en annan art af skepticism, som, äfven den, inverkar störande på det moraliska lifvet. Det är nämligen ytterst vanligt, att personer, som uppvuxit i lyckliga, men trånga förhållanden, som aldrig varit utsatta för svårare frestelser, och som af ytlighet eller löjhet aldrig blickat ned i de människonaturens djup, der de onda *möjligheterna* ha sitt hemvist — det är vanligt, säga vi, att dessa i ungdomen rent af neka att tro på det ondas tillvaro, men senare, då de af erfarenheten blifvit öfverbevisade derom, betrakta hvarje i det yttre framträdande synd som en vidunderlighet och den brottslige som ett odjur snarare än människa. De förfalla just på grund af sin okunnighet om människonaturen lätt i hårdhet och fariseism. Dem måste histo-

rien lära, att »allt är beslutet under synd», men att i somliga naturer växa både hvete och ogräs så tunnt och kraftlöst, att de knappast kunna skiljas åt, under det deremot andra kraftigare frambringa båda slagen af en häpnadsväckande frodighet. Genom denna kunskap skola de lära mildhet och skonsamhet, hvilket ju åter är *en* sida af sympatien.

Således kunna vi icke finna annat, än att äfven från Spencers synpunkt den undervisning, som har personligheten till föremål, måste anses ega det högsta moraliska värdet. Men om så är, huru kan man förklara denna hans ringaktning för det i historien ingående individuella, personliga elementet? Utan tvifvel deraf, att han i denna afdelning af sitt arbete framför allt är filosof och såsom sådan angelägen att anknyta sin uppfostringsplan till sjelfva hjertpunkten i sitt system, hvarför han ock behållit denna så ensidigt i sigte, att han försummat allt som haft hänsyn till läran om sympatien och om känslans förhållande till viljan. Och som filosof intresserar han sig mest för att uppvisa *den regelbundna, lagbestämda utvecklingen* i naturen, till hvilken han räknar människan äfven med hennes mest s. k. andliga lifsytytringar. Den dualism, som annars antages existera mellan natur och ande, finnes icke till för honom. I spindelns instinkt ser han fröet till den störste tänkares snille; djurets begär att skydda sina ungar och den mest oegennyttiga omfattande människokärlek äro för honom modifikationer af samma känsla. Naturvetenskapen är därför i stort taget människans historia, ty endast hon kan följa den menckliga utvecklingen tillbaka till dess spädaste begynnelse. Men hon är icke blott vår ur-fortids saga; hon är ock en profetia om den aflägsnaste framtiden, ty hon gifver den med hennes lagar förtrolige forskaren tillfälle att sluta sig till resultatet af en kommande utveckling. Jämfördt med denna öfver millioner århundraden sig sträckande historia, hvad är det korta ögonblick i mencklighetens tillvaro, som vi vanligen hedra med detta namn? Om denna obetydliga tidrymd dock eger ett visst intresse för utvecklingsfilosofen, så beror detta endast derpå, att den erbjuder tillfälle att studera



en ny lifs- och dermed också *natur-företeelse*, nämligen samhället. Liksom hvarje människa, för bevarandet och njutandet af sitt enskilda lif, har det största behof af kunskap om naturlagarna, så ligger det också i samhällets intresse att så djupt som möjligt intränga i dem, ty de betinga äfven dess tillvaro. Om naturlagarna blott med säkerhet kunde utrönas, voro människoslägtets välfärd betryggad, alla samhällsolyckor kunde undvikas, alla förbättringar vidtagas med matematisk precision.

Naturvetenskapen omsluter sålunda allt, som kan intressera den omätligaste vetgirighet, lika väl som allt som kan locka den njutningslystne och lycksalighetstörstande. Hon innefattar all bildning, allt vetande, och en förnuftig uppfostran måste alltså gå ut på att dana ett slägte af forskare, hvilkas mål är en allt förtroligare kunskap om naturen, och hvilkas dygd består i vördnad och lydnad för hennes lika orubbliga som välgörande lagar, i resignation gent emot naturens allmakt.

Man kan lätt fatta, att en sådan filosofi skall hysa föga intresse för personligheten, hvilken sjelf, tillika med allt det känslolif hon väcker omkring sig, just hör till det oberäkneliga och oregelbundna. De historiska tilldragelserna ske, därför att de måste ske, men om de utföras genom en stor man eller många obetydliga, det är en bisak, en tillfällighet. Frukten är mogen, det är hufvudsaken — *hvem* som plockar den, har intet att betyda. Det är därför icke underligt, om Spencer liksom af gammal vana kommit att skjuta undan personligheten äfven vid uppfostran, och detta oaktadt en *konkret* uppfattning af såväl *samhällslära* som *psykologi* är omöjlig utan kunskap om det individuella människolifvet. Det mål han uppställer för historieundervisningen är ett praktiskt: »den skall inverka på lifvet och handlingssättet» — och dock förkastar han den framställning af historien, som ensam kan gifva kraftiga motiv till ädla medborgerliga handlingar. En verldsåskådning, hvilken så skarpt som denna framhåller den historiska nödvändigheten på frihetens bekostnad, synes oss i och för sig sjelf, framställd i all sin nakenhet, snarare böra förlama än väcka

handlingskraften. Eller låtom oss tänka oss en konsekvent anhängare af denna lära stadd i en kamp, moralisk eller fysisk. Ett afgörande ögonblick är inne: någon måste träda fram i bröchen — men hvem? Han tänker: saken har sin gång med eller utan mig; lagen verkar i alla händelser — jag är en atom. En annan person, mindre rationel, men begåfvad med mer individuelt samvete, tänker: ingen gör det, om icke jag. Jag känner mig kallad — jag måste.

Nu vilja vi visst icke påstå, att evolutionsfilosoferna verkligen domna af i fatalistisk passivitet, men att de så icke göra, tyckes oss bero, dels på en mycket högt uppdrifven åbstrakt pligtkänsla och dels på människans — äfven filosofens — medfödda lyckliga förmåga af *inkonsequens*.

Säkert är, att detta ensidiga framhållande af historiens natursida verkar nedslående: människan vill nu en gång för alla så gerna tillägga sig sjelf och sin verksamhet en viss betydelse. En soldat kämpar med förtviflad tapperhet, om han tror, att bataljens utgång beror på honom; men visa honom planen för hela slaget, låt honom känna hvilken försvinnande bråkdel han sjelf representerar — och troligen skall hans mod falla eller åtminstone hans *glädje* förstöras. Det oerhörda moraliska inflytande, som kristendomen i alla tider utöfvat, beror säkert till ej liten del på den stora vigt, som dess lära fäster vid »den enkelte», så väl vid hans egen utveckling som vid hans verksamhet. Dessutom erhåller personligheten, genom den kristna tron på en oändlig *individuel* framtid, ett värde, som aldrig kan tillerkännas henne af evolutionisten, hvilken ej vet af en annan odödlighet än fortvaro i efterkommande.

Spencers uppfattning af naturvetenskapens alltillräcklighet framträder kanske allra bjertast i hans framställning af den *estetiska uppfostran*. Att han sätter allt hvad till skön konst hör tämligen lågt, ser man redan deraf, att han anser det liktydigt med »nöje» och »njutning» samt hänvisar det uteslutande till »lifvets lediga stunder». Konsten är visserligen blomman af civilisationen, men är mindre vigtig än de arter af verk-

samhet, som åstadkomma sjelfva denna civilisation, ty konsten kan icke existera utan civilisation. Men om ett sundt framåt-skridande eger rum, så att naturens krafter blifva till fullo underkufvade och alla produktionsätt bringas till sin fullkomlighet — det vill med andra ord säga, då naturvetenskapen ytterligare höjt industrien — då skall menskligheten liksom andas ut efter sitt tunga arbete och få ledighet att egna sig åt konsten, hvilken då skall nå en hittills okänd blomstring. Konstens blomstring, menar alltså vår författare, beror, i stort sedt, på det allmänna välståndet, detta åter på industrien; bästa sättet att uppmuntra konsten är därför att på allt sätt utveckla industrien. Industrien ligger Spencer varmt om hjertat, och det förvånar oss ej, ty hon är ju så nära förbunden med naturvetenskapen, och dessutom är hon den afdelning af civilisationen, som allra tydligast befinner sig i stark utveckling. Spencer tyckes också betrakta herne som det ångande lokomotivet, hvilket ilar framåt och rycker hela det öfriga tåget med sig. Han uppmanar på det ifrigaste att »elda på» och ej spara på bränslet, hvilket naturligtvis är — vetenskap.

Det som här i Spencers resonnement förmedlar industrien och konsten är tydligen välståndet, ty detta, antager han troligen, alstrar lefnadsglädje, och lefnadsglädjen finner sitt uttryck i konsten. Men äro lefnadsglädjen och den deraf härflytande konsten så nödvändigt förbundna med materiellt välstånd? Nej, vi tro det icke. Visserligen fins det ett välstånd, som är sundt, emedan det uppehålls af ett ännu alltjämt fritt och kraftigt arbete, — sådant tänka vi oss det, som mot slutet af medeltiden och i början af nyare tiden herskade i Nederländerna, samt det som i Venezia gaf prakt och glans åt Veroneses dukar — men så fins det ock ett slags rikedom eller välstånd, som är slappt och vidrigt, likt utlevade gourmanders gästabud, och detta kan väl hafva att glädja sig åt en yppig *lyx*, men svärligen åt en verklig *konst*. Vi kunna härvidlag tänka på den romerska kejsartiden och möjligen på en annan oss närmare liggande kejsartid. Å andra sidan fins det en konst, som

är ett uttryck för kampens och ansträngningens lefnadsglädje. Bland skalderna nämna vi ej blott en Anakreon, utan äfven en Tyrtaios, och det fins fattiga, tungt arbetande samhällen, hvilka ega en konst, visserligen kärf, men frisk och manlig som den sång matroserna sjunga, då de hala upp sin tunga last. Om industrien kan befordra jämlikhet och frihet, då skall hon äfven göra sig förtjent om konsten, men hon har allt mera lagt i dagen betänkliga tendenser att rikta en klass och förlafva en annan — och såvida ej samhällsläran kan göra underverk, kommer det kanske att om en tid stå illa till med den lefnadsglädje hon framkallar.

Minst af allt finner denna åsigt om konstens beroende af den materiela kulturen sin tillämpning på poesien och litteraturen. Litteraturen har icke till sin väsentliga uppgift att vara ett »nöje», att »odla smaken», att skänka förfining o. s. v. Hennes uppgift är allvarigare än så: poesien, allra mest i våra dagar, är icke blott rim och rytm och vackra omskrifningar, utan framför allt *tankar*. Skalden är en tänkare äfven han, men han skiljer sig från filosofen derigenom, att hans tankar taga gestalt i konkreta bilder, bilder af människor och handlingar. Han är ock på visst sätt en siare, så nämligen att de idéer, som han nu arbetar med, kanske om en tid skola dyka upp bland massorna och då föranleda stora omstörtningar i mänskliga förhållanden. Många idéer pröfva sina krafter först i litteraturen, innan de våga sig ut i lifvet. Den som vill känna sin egen tid, både det tillstånd, som nu är, och de himmelens tecken, som varsla om framtiden, han får följaktligen icke vara främmande för denna tids litteratur. Vi hafva all aktning för de människosnillets upptäckter, som skola föranleda revolutioner i sättet att göda jorden eller i tillverkningen af parfymers, men vi tillåta oss dock att derjämte hysa ett visst intresse för de nya tankar, som bebåda omhvälfningar inom sådana områden som religionen, äktenskapet m. fl.

Men är litteraturen af sådan vigt, så bör ock ungdomen förberedas till att icke blott *njuta*, utan äfven *lära* af densamma.

Som det dessutom för en människa med något större begåfning är af det högsta intresse att sätta sig in i andra tiders och främmande folks sätt att tänka, så följer deraf, att *språkstudiet* dock kan hafva en annan och högre betydelse än den blott och bart ytliga och konventionela, som Spencer tillerkänner det samma. De ord, af hvilka språket består, äro visserligen i undervisningen af ett underordnad värde, men bakom dessa ord finnas ju — om man kommer derhän — ett folks bästa tankar.

Men det är icke blott indirekt i och genom höjandet af det allmänna välståndet som naturvetenskapen lär främja konsten: vår författare påstår till och med, att vetenskaplig bildning är för den enskilde den bästa förberedelsen till så väl estetisk verksamhet som estetisk njutning. Konstnärernas behof af naturvetenskap motiverar han på följande sätt: konstverk framställa företeelser ur naturen och äro sanna i samma mon som konstnären rättat sig efter de lagar, som dessa företeelser lyda. För att åter kunna göra detta, måste han känna och förstå lagarne, d. v. s. vara hemmastadd i den vetenskapliga naturkunskapen. Det är denna sista sats, som vi ville bestrida, och vi förvåna oss öfver att den härflyter från samme författare, som så skarpt framhållit, att menskligheten länge idkat tankeverksamhet utan logik och talat språk utan grammatik, hvilket ju allt betyder, att man på ett rätt sätt behandlat företeelser utan att känna lagarne för de samma. Ställ en professor i fysik och en akrobat bredvid hvarandra — hvilken af de båda *förstår* bäst lagarne för jämvigt och rörelse, och hvilken kan bäst *följa* och använda dem? Om naturenlighet och förstående af lagarne vore det samma, så skulle väl icke djuren föra ett så mycket naturenligare lefnadsätt än vi.

Att konsten står i ett visst förhållande till vetenskapen, att hon stundom *tangerar* den, det vilja vi visst icke förneka, lika litet som att möjligen en *fullkomlig* konst skall komma att grunda sig på en *fullkomlig* vetenskap. Men det fullkomliga är för oss något alldeles okänt, och vi våga därför ej

inlåta oss på något närmare resonnement deröfver. Hvad den af oss kända, ofullkomliga konsten åter angår, så tro vi, att hon grundar sig ej på *naturvetenskap*, utan på *naturåskådning*, hvilket synes oss vara två skilda ting. Vetenskapsmannen styckar företeelsen eller också sammansätter han den med andra; konstnären åter griper i åskådningen en individuell enhet och återgifver denna så troget som intensiteten och innerligheten af hans åskådning tillåta. Ehuru Spencer visat, att de antika bildhuggarne kunde begå ett eller annat tekniskt misstag, som en grundlig vetenskaplig bildning kunde ha förhindrat, så synas oss dock just dessa vara ett glänsande bevis på hvad en rik och frisk åskådning äfven med ringa stöd af vetenskapen kan åstadkomma. Konsten och vetenskapen mötas i iakttagelsen af naturen, skiljas sedan, men beröra hvarandra åter i *tekniken*, och det är genom att fästa öfverdrifven vigt vid denna, som Spencer kunnat utföra sin sats. Detta har dock icke varit honom möjligt utan att råka in i rena absurditeter, och af sådana vimlar särskildt hans framställning af musikens och poesiers förhållande till vetenskapen. Om denna naturvetenskapliga estetik blefve allmänt erkänd, skulle den oneligen hafva den fördelen att den gjorde slut på allt estetiskt gräl; — huru lätt och beqvämt vore det ej, att låta en nämnd af fysiologer afgöra, huruvida dessa ballader vore »vetenskapliga» eller ej, huruvida dessa dikter tillbörligen »uppmärksammade lagarne för nervverksamheten» etc.

Gerna vilja vi deremot medgifva, att vetenskapen sjelf har ett estetiskt värde, i den mening, att »den upplåter riken af poesi, der för den okunnige allt ter sig som tomhet». Endast en enda fråga skulle vi gerna vilja göra författaren. Om den »med jämnloppande streck tecknade, afrundade klippan» väcker så mycket poesi i ditt sinne, du som vet, att »en glaciär gled ner öfver denna klippa för ett milliontal år tillbaka», kan du, o store filosof, ej se något poetiskt skimmer öfver denna folkdrabbningarnas slätt, som kanske för ett par sekler sedan vattnades af strömmar af människoblod och trampades af män, hvilka gingo i döden för hvad de trodde vara sanning och rätt?

Innan vi skiljas från Spencer, vilja vi ännu en gång be-  
sinna hvad det är han innerst och egentligast velat säga oss  
med detta arbete. Grundtanken i boken är tydligen en upp-  
maning, att vi i allt, hvad till undervisning och uppfostran hör,  
så mycket som möjligt skola söka att närma oss naturen. Detta  
först med afseende på *metoden*, ty »naturens metod är urtypen  
för alla metoder», och hvilken denna metod är, har Spencer  
utvecklat på ett sätt, som borde göra hans arbete epokgörande  
inom pedagogiken. Men återgången till naturen vill han hafva  
förverkligad äfven på det sättet, att kunskapen om henne blir  
undervisningens *innehåll*, ty, »vare sig med hänsyn till intel-  
lektuel, moralisk eller religiös uppfostran står studiet af de  
oss omgifvande företeelserna vida öfver det af språkläror och  
ordböcker», och »utan en noggrann bekantskap med tingens syn-  
liga och förnimbara egenskaper måste våra begrepp blifva falska». Så långt kunna vi med innersta öfvertygelse följa honom, men  
när han sedan gång på gång upprepar, att en dylik *erfarenhets-  
kunskap* på intet område gör tillfyllest, så vida den ej höjes till  
en *rational* kännedom om lagarne; då börja vi tveka och undra,  
om tiden, om lärjungarnes krafter skulle tillåta ett så genom-  
gripande studium, hvilket ju vore egnadt att göra dem alla  
först och främst till naturvetenskapsmän. Man bör nämligen  
betänka, att den rationela vetenskapliga kunskapen är icke  
blott ett obetydligt plus till den empiriska, utan den är af en  
helt annan art och tager i anspråk just dessa »högre andliga  
förmögenheter», hvilka Spencer medgifver vara föga utvecklade  
hos det nu lefvande släktet.

Huru varmt öfvertygade vi än äro om vigten af ett all-  
varligt naturstudium, och ehuru vi väl veta, att detta kan gag-  
nande inverka på de flesta arter af menskligt arbete, så finna  
vi det dock vara för mycket sagdt, att det och intet annat är  
den »lifskunskap, hvarigenom ett folk växer till något stort,  
och som numera utgör grundlaget för hela vår tillvaro». Vi-  
dare äro vi icke blinda för det storartade — skulle Spencer  
tillåta oss att säga det poetiska? — i denna verldsåskådning,

som i hela naturen spårar samma sig ständigt fullkommande lif, och som hänför allt, hvad vetande heter, till en enda vetenskap — vetenskapen om lifvet. Vi tro ock, att det kunskapens styckande, som nu gör sig gällande, är en ofullkomlighet i vår odling, och att för ett verkligen klarsynt öga skulle alla vetenskaper te sig som konvergerande linier, hvilka möttes i en och samma ljuskälla. Men låt vara, att det sammanhang, som Spencer framställt, skulle vara det *rätta* — en sak, hvarom vi alldeles icke kunna yttra oss — låt vara, att »lifvets lagar väsentligen äro de samma hela den organiska naturen igenom», så kunna vi ändock icke inse riktigheten af den slutsats han deraf drager, »att man icke rätt kan fatta dessa lagars mer invecklade uppenbarelser; förr än man stude-rat dem i de enklare». Vi tro icke på nödvändigheten och lämpligheten af att begagna det lägre organiska lifvet som en *förklaring* till det högre. Menniskans andliga lif *kan* fattas den kunskapen förutan, fattas så, som människor i allmänhet behöfva fatta det, om än icke så som Spencer enligt sin filosofiska åsigt vill hafva det fattadt. Vi frukta, att man här bjuder oss en förklaring, som i stället för att upplysa lätt kan förvillan. Ty pluraliteten af människor hafva nu en gång för alla ett ganska trångt förnuft, och den som företrädesvis egnar sin uppmärksamhet åt lifvets *begynnelse* löper lätt fara att förbise dess *fullkomligaste* och *högsta* företeelser, hvilka dock i vår tanke äro de som närmast angå människan. Om redan Spencer genom ett ensidigt fasthållande af sin utgångspunkt kommit att gifva oss en tämligen fattig och torftig framställning af begreppen religion, sedlighet, historia, konst; hvad kunna vi då icke vänta af hans mindre djupt tänkande, mindre objektiva efterföljare?

Man må hysa hvilken åsigt som helst om upphofvet till människans andliga lif — sådan hon nu en gång är, bildar hon med alla yttringarna af sitt egendomliga, personliga väsen en värld så omfattande och så från allt annat afsöndrad, att den väl förtjenar ett *särskildt* studium. Vi veta ju, att



denna blomstrande ö, som skjuter upp midt ur hafvet, genom hafsbotten sammanhänger med kontinenten; geologen skall kanske säga oss, att hennes klippor äro en direkt fortsättning af fastlandets bergskedjor — nå väl, är hon icke dess mindre en verld för sig med sin egen sol, sin egen himmel och sina egna blommor? Mellan henne och kontinenten, dess öknar och isfält, svallar det omätliga hafvet, täckande ett öfvergångsland, hvars hemligheter ännu ingen forskare utgrundat.

Uffe.

---

## Katekes och dogmatik i skolan.

På senare tiden har en och annan höjt sin röst mot katekes och dogmatik i skolan. Författaren till denna lilla artikel förstår dessa röster, och han har verkligen på allvar gjort sig själf den frågan: böra katekes och dogmatik kvarstå bland skolans läroämnen? Men att dylika rop hörts från deras läger, hvilka likställa upplysning och bildning med teoretiskt vetande eller åtminstone anse det senare vara grunden för det förre, det har under nuvarande förhållanden alltid förefallit honom märkvärdigt inkonseqvent. Så länge nämligen staten har en statskyrka, är det väl icke blott statens pligt att i sina skolor låta lärjungarne veta hvad det kyrkosamfund lär, hvilket största delen af dem tillhör, utan det måste väl också anses höra till en statsmedborgares upplysning och bildning i teoretisk mening att hafva någorlunda reda på statskyrkans lära. Och hvad vill katekesen vara annat än en lättfattlig framställning af kristendomens lära enligt vår lutherska kyrkas uppfattning; och hvad är skoldogmatiken annat än en något vetenskapligare framställning af samma lära? Först då kan, enligt vår mening, denna teoretiska uppfattning af bildning och upplysning med konsekvens döma katekes och dogmatik såsom förbrukade och otidsenliga bildningsmedel, när det nämnda, ännu bestående förhållandet, att staten har statskyrka, faktiskt blifvit utdömdt såsom förbrukadt och otidsenligt.

Oppositionen mot katekes och dogmatik i skolan kan, såsom det visat sig, hafva sin grund i en djupare etisk och religiös åskådning. Anser man bildning och upplysning identiska med eller väsentligen grundade på viljans riktning åt det goda, viljans etiska daning, kan man gå så långt i reaktion mot den teoretiska åskådningen, att man rent af fiendtligt vänder sig mot allt hvad teoretiskt inlärande af kunskaper heter och, då helt konsekvent, isynnerhet mot inlärandet af *religiösa* sanningar eller doktriner. Och att oppositionen från detta håll mot religionsun-

dervisningen i skolan i all synnerhet skall vända sig mot katekesen och dogmatiken, är ej svårt att förstå. — Denna åskådning tillhör helt visst blott ett fåtal, oförstådt eller missförstådt af den stora mängden, fastän dess idéer användas och åberopas af den religiösa ytligheten samt af religions- eller kyrkofientligheten i *dess* anfall mot katekesen och dogmatiken eller mot hela religionsundervisningen i skolan. För vår del respektera vi denna åskådning och sätta den vida öfver den ensidigt teoretiska. Men vi tveka icke att äfven om den falla domen: *ensidig*. Praktiskt reducerar den ju människans själsförmögenheter till *viljan* och åsidosätter förståndet.

Men ropet mot katekes och dogmatik i skolan kan också vara orsakadt af missnöje med det sätt, hvarpå dessa ämnen handhafvas, vare sig man ogillar skollagens bestämmelser eller lärarnes sätt att sköta sitt kall eller båda delarne. Man anser kanske i detta fall, att *ingenting* af katekes och dogmatik vore bättre än det bestående missförhållandet. Här är det ju emellertid icke fråga om ett principiellt förkastande af katekes och dogmatik i skolan, utan endast af sättet, hvarpå undervisningen i dessa ämnen för närvarande är anordnad och skött. *Denna* opposition borde väl då förståndsenligt upplösa sig i en kamp för att få missförhållandet ersatt af ett bättre förhållande. Undertecknad vill i sin ringa mon vara med om en sådan kamp och medverka till att den måtte sluta med seger.

*Bibehållandet* af katekes och dogmatik i skolan önska vi för det första i rent teoretiskt intresse. Vi anse det verkligen, såsom redan framhållits, höra till fordringarna på en bildad människa, att hon har en någorlunda noggrann kunskap om den kyrkas lära hon åtminstone i yttre afseende tillhör. Kyrkoläran bör därför som ett läroämne stå kvar bland skolans öfriga läroämnen. Men vi anse vidare — och det är för oss det viktigaste skälet — att ett i någon mon rätt handhafvande af detta ämne, långt ifrån att nödvändigt innebära ett hinder för hjertats och viljans personliga tillegnelse af den realitet, den verklighet, hvarom detta ämne handlar, tvärtom kan öppna vägen för en sådan tillegnelse. Förståndet kan vara och är ofta en väg till hjertat och viljan, om också på långt när icke alltid, och om också den vägen visst icke är den *enda* till det målet. Och om än religionens sanningar egentligen åsyfta att genomtränga *viljan*, åsyfta de också, så vidt möjligt är, ett uppfattande och ett genomträngande af förståndet, ty de skola genomtränga hela människan, och människan är icke blott vilja, utan

också förstånd. Och — vi upprepa det — religionens sanningar enligt luthersk uppfattning äro ju systematiskt framställda i katekesen och dogmatiken, hvilka därför i lutherska skolor böra läsas.

Men *sättet*, hvarpå detta sker, är icke någon bisak; tvärtom. Och hvad detta beträffar, äro vi visserligen ingalunda blinda eller otacksamma för de framsteg i katekes- och dogmatikundervisningen, som en nyare tid gjort. Det särskildt vid denna undervisning förut gängse, till ordspråk vordna tanklösa upprabblandet och inpluggandet har ju allt mer och mer gifvit vika för en ämnets natur värdigare läsning. Och äfven andra förändringar till det bättre kunde visst också nämnas. Men därför äro vi dock icke nöjda med de närvarande förhållandena på detta område.

Det kan pro primo, enligt vår öfvertygelse, icke vara pedagogiskt riktigt att, såsom gällande lag bjuder, katekesen skall höra till de läroämnen, som möta barnet vid dess inträde i skolan. Barnet är till sin natur ej anlagd för abstraktioner. Barnet fordrar en konkret bild af en sak eller en sanning för att kunna upptaga den i sin föreställning eller i sitt utvecklade medvetande. Barnets ståndpunkt är naturståndpunkten, och den, som befinner sig der, är ännu med sin uppfattning utåtvänd, får till största delen innehållet i sitt föreställnings- och tankelif utifrån, och det slumrande sjäslifvet väckes hos en sådan varelse så småningom genom hvad den hör, ser och känner af den yttre, omgifvande världen. Att räcka en sådan varelse abstraktioner, färdiga definitioner, lärosatser eller sederegler är att i stället för bröd räcka stenar, hvilka såsom osmält föda visserligen genom minnet kunna hållas kvar i själsorganismen, men hvilka, då de ej kunna uppgå i den och befordra dess utveckling, enligt en gifven naturlag måste hämma eller rent af skada den. Häremot invänder, helt säkert mången: konsekvensen af ett sådant resonnemang är ju, att hela religionsundervisningen bör tagas bort ur skolan, ty den kristna religionens sanningar träda oss ju till mötes i lärosatser och sederegler? Nej, det blir icke alls konsekvensen, ty den kristna religionens sanningar möta oss ursprungligen *icke* i lärosatser och sederegler. Den kristna religionen är själf lif, och därför har den *i lifvets gestalt* blifvit oss menniskor gifven. I lefvande personligheter, som lefde det lifvet, gafs denna religion åt *dem*, som voro samtida med hennes inträde i världen. Åt *dem*, som lefde efter den tiden, gafs hennes innehåll i fram-

ställningen af dessa personligheters lif, i åskådlig beskrifning på gamla inrättningar och ceremonier, som profetiskt symboliserat detta innehåll, i teckningen af den gudomliga försynens ledning och ingripande i mensklighetens lif. Sådan är bibeln; och i den gestalt bibeln gifvit oss vår religion skola också vi gifva den åt våra barn. Vi skola utan konstruerande och dogmatiserande börja den religiösa barnundervisningen med bibelns enkla *historiska* framställning, åtföljd af tillämpningar på barnets lif och erfarenhet, och så låta ur den *åskådning*, barnet sålunda får, småningom på ett naturligt sätt hos barnet bilda sig enkla lärosatser och regler för lifvet.\* När sedan barnet hunnit längre i mognad och tankeutveckling, då kan tiden vara inne att medels katekesundervisning söka utreda, ordna och systematisera denna genom dylik historisk åskådning vunna kunskap.

Af samma skäl bör likaledes på den s. k. lärda skolans högre stadium dogmatikundervisningen föregås af den kyrkohistoriska. Den historiska undervisningen innefattar ju helt naturligt kulturhistoria, och den kyrkohistoriska undervisningen måste ju innefatta ej så litet af den del utaf kulturhistorien, som vi kalla dogmhistoria. Först sedan lärjungen fått inblick i det historiska förlopp, det historiska lif, hvarur dogmatiken framgått som resultat, kan lärjungen med något intresse omfatta dess studium och deraf hafva någon behållning.

Men hvad vi nu anmärkt mot den rådande katekes- och dogmatikundervisningen (att den enligt skollagens föreskrift kommer i en ur pedagogisk synpunkt oriktig ordning) är icke det enda vi hafva att anmärka. Ehuru den nya katekesen är kortare än den gamla, kunde och borde den hafva varit ännu kortare. Samma anmärkning gäller om våra dogmatiska läroböcker. Denna del af religionsundervisningen bör nämligen, enligt vår mening, på grund af sin natur och lärjungens natur upptaga blott en mindre del af den åt religionsundervisningen anslagna tiden. Äro läroböckerna för vidlyftiga, blir, såsom nu är fallet, ett missförhållande härutinnan rådande. Ty det är ej så lätt för en lärare att med förstånd göra hopp och gallringar i läroböckerna. Många lärare, kanske de flesta, försöka det icke heller, utan begagna läroboken sådan han är. Vi skulle därför önska minst till *hälften* förkortade läroböcker i

\* Vi kanske en annan gång få tillfälle att närmare förklara, hur en dylik bibelundervisning enligt vår mening bör vara beskaffad.

(Anm. af förf.)

katekes och dogmatik. Större enkelhet här och der i framställningen kunde icke heller skada. Att *dess* önskingar inom den närmaste framtiden icke kunna realiseras, veta vi väl — vi hafva ju för icke länge sedan fått den nya katekesen — men det är måhända icke alldeles utan betydelse, att de uttalas.

Slutligen anse vi nästan som en pligt att göra ännu en anmärkning angående katekes och dogmatik i skolan, en anmärkning, som dock gäller *hela* religionsundervisningen. Vi framställa denna anmärkning i form af en önskan. Och denna önskan är, att vederbörande vid val af lärare och lärarinnor i religion mera än hvad i allmänhet faktiskt är förhållandet, så vidt möjligt är, måtte taga hänsyn till de religiösa läroämnenas *egendomliga* beskaffenhet. På detta undervisningsområde har, om någonsin, undervisarens *personlighet* en stor betydelse. Och en *känsla* häraf hos läraren är det minsta, som fordras af honom, för att icke denna undervisning skall blifva alldeles förfelad. Vi höra ej till dem, som önska anställande af *särskilda* religionslärare, stående utanför den öfriga lärarekåren (t. ex. användande af prester som religionslärare, hvilket för öfrigt icke alltid skulle innebära några garantier). Ty såsom religionsämnena böra ingå i undervisningens organism, böra också religionslärarne tillhöra skolans organism. Saken har sina stora praktiska svårigheter, det inse vi fullkomligt. Men ett noggrannare aktgifvande på nu vidrörda förhållande och en förständigare anordning i det antydda hänseendet än, vi upp-repa det, här och der är fallet, tro vi dock, kunde och borde förekomma inom både folkskolorna och de allmänna samt de enskilda läroverken.

John Personne.

---

## Om folkskolelärares utbildning.

### 1.

I Henrik Ibsens skådespel »De unges Forbund» förekommer ett yttrande, som aldrig förfelar att väcka stor munterhet, i synnerhet hos de högst uppsatte åskådarna, de som valt sin plats närmast taket. Sagfører Stensgård, mannen »med de mange muligheder», den vardande amtmanden och ministern, beklagar sig för sin vän Fjeldbo öfver all den uselhet han står midt upp i: »Her må jeg gå og lade mig tage under armen af Ole Persen og Per Olsen, må hviske i krogene med dem, drikke dramme med dem, slå en latter op over deres Bajerøl-vittigheder, være dus med *seminarister og slige halv-studerte røvere*. Hvorledes kan jeg bevare mig frisk i min kærlighed til folket midt i alt dette?»

Är man folkskolelärare, så känner man liksom ett litet styng, när man läser dessa ord, och det nöje, hvarmed man följer handlingen i dess fortgång, är icke fullkomligt oblandadt. Den högljudda munterheten från ofvan slår man naturligtvis lätt ifrån sig, men hvad skall man säga om det fina leende, man möter på alla ansigten inom de lägre radernas fina värld? Att det blott och bart är ett tecken på s. k. bildningshögfärd? Man söker inbilla sig, att så är, men det vill ej rätt lyckas. Man känner liksom på sig, att Ibsens ironi är ett mångaggadt svärd, som råkar ej allenast Stensgård själf, utan ock Ole Persen, Per Olsen och »de halv-studerte røvere». Dragne af tankeförbindelsernas lag, dyka de upp i ens minne, alla dessa skolmästarefigurer, på hvilka vår komiska litteratur är så rik, och motvilligt frågar man sig: hvarför skall just folkskolelärares vara ett så tacksamt ämne för drift? ligger det verkligen något i det där myekna talet om vår *halfbildning*?

## 2.

Få ord hafva blifvit så missbrukade, som just detta. Särskildt hafva folkskolans målsmän städse mött det på sin väg. Från de i afseende på bildningstillfällen mest gynnade har det ofta hetat; antingen full bildning eller ingen bildning alls, d. v. s. antingen en rent vetenskaplig, genom trägna studier förvärfvad, eller ock en rent folklig, på oblandad tradition hvilande. Hvad däremellan ligger, är intet värdt.

Det sättet att tala och tänka är dock nu litet föråldradt. Det har till öfverflöd blifvit framhållet, att bildningens art ej kan bero på de vetenskapliga insigternas mått, ty i så fall skulle forntidens lärde kallas halfbildade i förhållande till nutidens och nutidens i förhållande till framtidens. Från den synpunkten kan således ingen väsentlig skilnad göras mellan hel bildning och half.

Och dock göra vi en sådan både i vår tanke och vårt tal. Det finnes människor, om hvilka vi säga, att de äro sant och verkligt bildade, andra åter, hvilka vi måste kalla halfbildade. Men så länge man icke gör sig klart, hvad dessa uttryck egentligen böra innebära, nyttjas de felaktigt och vålla inom allmänna tänkesättet en oreda, som särskildt i uppfostran kommer mycket ondt å stad.

Utän fara för misstag torde kunna sägas, att en person bör kallas halfbildad, om hans kunskaper och färdigheter blott utgöra ett yttre påhäng, prydnader, som han bär för att därmed väcka beundran, eller verktyg, som han brukar endast för att därmed tjäna penningar. Helt bildad bör han först då kallas, när dessa kunskaper och färdigheter fått *bilda* d. v. s. *utbilda, utveckla* honom till hvad människan är ämnad att vara: en karaktär, en personlighet, en *sjelfständigt kännande, tänkande och handlande* varelse.

I denna mening torde man medgifva, att det står skröpligt till med bildningen inom alla stånd och yrken, må hända ej mycket skröpligare bland folkskolelärarne, än bland andra människor. Om det oaktadt bristen på sjelfständigt tänkande personligheter bland dem skulle finnas särskildt påfallande, så härrör detta af två orsaker. För det första finnes intet yrke, som i nämnda afseende ställer så stora fordringar på sina utöfvare, som just lärarekallet; läraren är skolans själ, och hvad han verkar, verkar han hufvudsakligen genom sin personlighet. För det andra torde det vid nogare efterseende befinnas, att det



hittills brukliga utbildningssättet för detta kall varit föga ägnadt att dana de blifvande lärarne och lärarinnorna till män och kvinnor, som själfva känna och veta hvad de göra.

## 3.

Sättet för folkskolelärarens utbildning rättar sig naturligtvis efter den art af duglighet, man hos honom önskar, och denna åter efter arten af det arbete, man af honom fordrar. Hvarje slägtleds begrepp om lärarebildning hvilat på dess begrepp om folkbildning; det enas historiska utveckling löper jäms med det andras.

Hos oss, liksom annorstädes, har uppfostran ursprungligen varit en hemmets ensak, lärarestånd och lärarebildning okända begrepp. Ända in i detta århundrade var folkets bildning i många aflägsna bygder hufvudsakligen rent traditionell, hvilket dock ingalunda vill säga, att dess kunskaper voro så obetydliga, som vår tids bokbildade ofta föreställa sig. I astronomi och tideräkning var det ganska väl bevandradt. Af stjärnbildernas ställning bestämdes loppet af nattens timmar under hvarje årtid. Med tillhjälp af runestafven uträknades söndagsbokstafven, månskiften och alla rörliga kyrkofester. Utan tillhjälp af regler uträknades snabbt och lätt i hufvudet ganska invecklade frågor. Byamännen, ensamme eller biträdde af nämnd, uppmätte och delade själfve sina ågor. Väderlekens skiften förutspåddes af en mängd iakttagelser. Alla växter buro inhemska namn, allmänt kända, liksom örternas skadlighet eller gagn för läkedom eller hushållsbehof. Med djurens lefnadssätt och vanor var man synnerligen förtrogen. Gymnastiska idrotter i otaliga former utbildade styrka och vighet. Saga och sång förljufvade vid kvällsbrasans sken den trägna fiten i huslig slöjd. Umgänget lifvades af lekar med dramatiska föreställningar eller visor, sjungna på toner, som nu väcka Europas hänryckning, än skildrande kärlekens nöjen och kval, än beskrifvande historiska tilldragelser och kämpars bedrifter. Regenters namn, landets öden och egna slägters ättartal ihågkommas för långa tidevarf. Samtalet gjordes tankedigert och betydelsefullt genom mångfaldiga ordspråk, till en del skämtsamma, blandande löje i allvaret.\*

Visserligen bröt reformationen den grundsatsen, att »folkets bildning skulle vara helt och hållet traditionell. Tron

\* De enskilda dragen i denna teckning återfinnas hos Rääf i hans »Ydre härad» 4: 25 o. f. Utmärkt kännare och varm beundrare af den nedärfda, traditionella odlingen, såg och skildrade han hufvudsakligen dess ljusa sidor.

skulle ju ej längre hvila uteslutande på den kyrkliga traditionen, utan på skriftens ord. Äfven bonden måste därför lära sig läsa i bok eller rättare sagdt i boken d. ä. bibeln. Upprepade gånger ålades det därför presterna att »med flit driffwa ther på, at barnen, drengiar och pijgor (= gossar och flickor), lära läsa i book; och kunna see medh sine egne ögon hvadh Gudh biuder och befaller them uthi sit Helga Ord». För detta ansåg man dock i allmänhet inga särskilda skolor eller lärare nödiga; man betraktade det såsom föräldrarnes »åliggiande plicht at sielfwe underwisa sina Barn», ej endast i alla andra ting, utan ock i »at läsa i Bok och deras Christendoms stycken».

Dock visade sig snart, att hemläsningen i sin rena och oblandade form icke uppfylde de fordringar i bokläsning och kristendoms-kunskap, som presterna satt för tillåtelse till nattvardsgång och lysning. Far och mor voro ofta fullt upptagna af sina sysslor och ville gerna slippa ifrån träket med barnaläsning. Där orkeslösa mormödrar eller morfäder funnos, blefvo de satta till undervisare. Eljest tog man hvad man kunde få, i bästa fall någon gammal fattig gumma, hvars hela metodik gick ut på att så snart som möjligt få barnen »ur absaboka i kakesen och pesalmboka», i vidrigt fall åter afskedade betjänter, ryttare och knektar, lytta torpare och drängar, afsatta prester och afsigkomna studenter, försupna kuskar och sjömän eller »kringstrykande brottslige och vanartige Personer» o. s. v. Hufvudsaken var, att skolpengarna blefvo små och att människans i fråga kunde nödtorftligen läsa. Någon *lärarebildning* sattes ej i fråga.

För somliga barn måste emellertid hemläsningen, såväl i sin ursprungliga, som i sin utvidgade form, vara omöjlig — för dem nämligen, som inga hem hade. Därför voro ock de första folkskolor, som i Sverige blifvit genom beslut af regering och riksdag offentligen grundade, barmhertighetsanstalter för dessa samhällets olycksbarn. År 1624 öfverenskommo Gustaf Adolf och ständerna att »låthe uprätte uthi hwar provincie ett Landz Barnehws, dijt dhe fattige Bondebarn åå Landet föras kunna», hvarjämte städerna ålades att »sielfwe uprätta Stadz Barnehws aff Stadzens Inkompster, dijt dhe fattige Borgarebarn, som ingen wårdnan haffue, sätties och til dheras åhr (= mognadsår) upfödhas kunne».

Hemundervisning för alla som njöto föräldravård, räddningshem, barnhus, fattigskolor för de öfriga — sådant var i

allmänhet det undervisningsväsende, som Sverige ägde ända till århundradets början och som dess ypperste män, Geijer, Järta m. fl., ansågo vara nog.\* Allmogen hos oss, sade man, står i bildning högre än i andra land, hvilket till hufvudsaklig del beror på den traditionella undervisningen, på den husliga barnuppfostringen, fullständigad af den presterliga religionsvården. Så länge svenska folket ej angripits af obotlig röta, så länge förståndsodling, rena seder och nyttiga kunskaper fortfarande gå i arf inom de kroppsarbetande familjerna och en sorgfälligt evangelisk religionsundervisning utgör dessas gemensamma högre bildningsmedel, så länge behöfves ej något system af folkskolor. Blott då en kraftfull, sig själf underhållande och utvidgande folkbildning ej längre är hos en nation att påräkna, måste dess regering vara betänkt på yttre medel att rädda samhällets öfriga lif; först då må man upprätta ett allmännare system af s. k. folkskolor. Men långt ifrån att anse ett sådant system i sig själf för något förträffligt, hvarmed ett folk må skryta, måste det tvärtom betraktas såsom ett olycksbådande tecken att man nödgas tillgripa detsamma. Endast i sådana trakter, t. ex. fabriksorter, där armod och sedeslöshet förvandlat allmogen till pöbel och en sammanträngd barnhop växer upp utan det husliga lifvets naturliga uppfostran, visa sig dylika mekaniska nödanstalter oundvikliga, icke för att främja folkbildningen (ty sådan kunna de ingalunda meddela), utan för att gifva åtminstone någon tukt och några gagneliga kunskaper åt dem, som, åt sig själfva lemnade, skulle sprida fördärfvets smitta till hela den öfriga samhällskroppen. För detta ändamål: att nödtorfteligen disciplinera massor af rå ungdom samt på kortaste tid och billigast sätt bibringa de simplaste mekaniska färdigheter i läsa, skriva och räkna, synes, bland alla hittills uttänkta räddningsmedel för ett hotadt samhälle, det lankasterska systemet vara det mest tjänliga. Där nöden tvingar att anordna folkskolor, böra de därför inrättas efter detta system.

Så tänkte man om folkbildning. De begrepp, man gjorde sig om lärarebildning, stodo dermed i samklang.

Man torde mot hemundervisningen vilja invända, säger Järta, att föräldrar inom de kroppsarbetande folkklasserna icke i allmänhet kunna anses äga skicklighet att lära ut sina egna kunskaper och färdigheter, än mindre de högre, som ett upp-

\* Se i synnerhet Geijers »Om falsk och sann upplysning med afseende på religionen», »Om det offentliga läroverket» m. fl. samt Järtas »Om Sveriges läroverk».

växande slägte bör förvärfva sig, om odlingen skall gå framåt. Jag besvarar denna invändning med tvänne fakta, om hvilka min erfarenhet förvissat mig: det ena, att en inom den allmänna folkbildningens omfång inskränkt och ej till vetenskapselementer utsträckt undervisning, som dagligen gifves af föräldrakarleken och emottages af barnaförtroendet, griper, äfven då metoden därvid är felaktig, djupare in i förstånd och hjärta än den förträffligaste skolundervisning; det andra, att föräldrars omsorg ej underlåter att uppsöka och deras urskilning att välja, med råd af ett upplyst och för det goda verksamt presterskap, de i hvarje särskildt fall tjänligaste sätten att förskaffa älskade barn äfven sådana kunskaper och färdigheter, som de själfva icke äga. Där ett klart förstånd och en god vilja bestämma målet och en inre kraft sträfvar att ernå det, behöfves föga hjälp af allmänna anstalter och metoder.

För den stora massan af folket, som ännu är sund och ofördärfvad, behöfvas, enligt denna åsigt, inga andra skolanstalter än hemmen och intet annat lärorestånd än presterskapet. För den del åter, som hotar urarta till pöbel, kräfves ett särskildt system af folkskolor, växelundervisningsskolor, och ett särskildt stånd af lärare, växelundervisningslärare. Men då dessas uppgift ej kan bestå i annat än förvildade barnaskarors disciplinerande, öfvande och invänjande, så måste de egenskaper, man af dem fordrar, egentligen vara sådana, som tillhöra en duktig exercismästare.

Om — fortsätter Järta — mekaniskt ordnade folkskolor skulle och kunde i Sverge allmänneligen införas, i hvilket annat ständs besittning än presterskapets skulle då folkbildningen allmännast blifva förflyttad, när systemet hunnit fyllest utvecklas? Efter min gissning i militärståndets. Skolmästarebeställningarna kunde, till besparing för statskassan, användas såsom medel att gifva någon försörjning åt skicklige underofficerare, hvilkas förtjenster kräfde åtminstone en så ringa belöning, när ålder, sjuklighet eller svåra blessyrer gjorde dem oförmögne till vidare krigstjänst. Man borde, i sanning, icke håller ogilla, att växelundervisningslärare valdes inom en kår, hvilken i förståndsduglighet samt i färdighet att läsa, skriva och räkna torde öfvertäffa den motsvarande uti åtskilliga andra arméer. En till mogna år kommen, med allmogen i sin socken bekant och af denna allmoge aktad skicklig underofficer, som användt någon tid att inhämta växelundervisningsmetoden, skulle kanhända vara den tjänligaste läraren för en skola, hvars be-

skapenhet förutsätter hos honom samma kraft att mekaniskt sammanhålla en hop, samma noggranna uppmärksamhet på lägre undervisares drift, samma raska ton att befalla, samma snabbhet att rätta, som exercisen af en militärisk tropp fordrar hos dess befälhafvare. Hvad annat än korporaler äro monitörerna i en växelundervisningsskola? Och huru skulle i allmänhet en sådan *korporalism* — vare detta sagdt lika mycket till beröm för växelundervisningens ändamålsenlighet, som till klander af dess nödvändiga stelhets — kunna säkrare och bättre styras, än af en underofficer, när denne, såsom de fleste inom den svenska arméen, ägde de kunskaper och färdigheter, som lärarebefattningen inom en sådan skola fordrar. Jag erkänner, att, om ett omfattande system af särskilda anstalter för svenska folkets bildning skulle behövas, *hvilket jag ej tror*, såge jag med glädje, att de då blefve i allt, uti styrelse som i syftning, militäriska. Därför utan skulle, efter mitt omdöme, systemet ej vara utfördt till enlighet med sin princip, att göra form till väsende, medel till ändamål. Denna princip bestämmer och *måste* bestämma *lägre* militärers verksamhet. Vanan dervid gör dem i allmänhet framför andra skicklige till befattningar, som fordra ett strängt iakttagande af föreskrifna former.

Man ser ofta dessa Järtas, Geijers, Rääfs m. fl:s åsigt framställda som underliga hugskott af dessa framstående män. Men med orätt. De älskade säkerligen »folket» fullt så högt som vi, men de omfattade med lif och själ den gamla uppfattningen af samhället såsom en fornlådrig byggnad, hvars hela inrede borde konserveras, och med en djärfhet i tankegången, hvar öfver en nutida lärare blott kan fågnas, draga de deraf de nödvändiga slutföljderna. Önskligt vore blott, att man i våra dagar med lika värme omfattade den nya tidens åskådning af samhället såsom en af personligheter sammansatt organism, hvilken oafåtligen afpassar sin inrättning allt fullkomligare efter sina behof. Folkskolan och folkskoleläraren skulle då ses i ett annat ljus.

## 4.

Ännu 1864 uppräknade gamle Rääf bland de vedervärdiga följderna af 1842 års folkskolestadga äfven denna: 2000 drängar lockade från jordbruket och en ny samhällsklass tillskapad, »som redan håller möten och fattar beslut».

Samtidigt med folkskolan har verkligen en helt ny sam-

hållsklass uppkommit, med hvars betydelse och rätta ställning man haft ganska svårt att komma på det klara.

Fullt så korpralmässigt utbildad, som Järta tänkte sig, blef visserligen ej denna nya samhällsklass, men icke håller så långt ifrån. Till en början var den onekligen till sin öfvervägande karaktär en kår af växelundervisningsbefäl. De första bildningsanstalter, som i Sverge inrättades för folkskolelärare, nämligen Växelundervisningssällskapets Normalskola i Stockholm (1830) och det första svenska statsseminariet i Lund (1838) verkade nästan *uteslutande* för det syftet att meddela praktisk och teoretisk kännedom om lankaster-metoden. Genom de »anvisningar» till skolors organisation och ledning efter växelundervisningsmetod, som vid denna tid utkommo, kan man göra sig en ganska tydlig föreställning om hvad som då ansågs såsom folkskollärareverksamhet och folkskollärarebildning. När man läser dem, har man svårt att värja sig för det intrycket, att man studerar något gammalt exercisreglemente.\* Så godt som allt pedagogiskt vetande och all metodisk konst ansågs bestå i att vara teoretiskt och praktiskt »slängd» i de regler och handgrepp, hvilka fordrades för att ledigt manövrera de massor af ouppfostrad ungdom, som samlades inom lankasterskolans rymliga salar.\*\* För att vara rätt genomdriven i sin sak, måste folkskoleläraren hafva noga reda på den ändlösa mängd af mekaniska detaljer, hvarpå systemet lade så stor vikt. Han måste till punkt och pricka känna skolsalens »normalplanenliga» form och utsträckningar, fönstrens antal och proportioner, estraden, katedern eller platformen med dess olika afsatser och lådor

\* Se P. R. Svensson, Berättelse om bell-lankasterska undervisningssätten, Sthm 1819; J. A. Gerelius, Det brittiska eller lankasterska uppfostringssystemet 1820; (A. F. Rådberg) Praktisk handbok för växelundervisnings-skolor, Linköping 1820; (L. Hagstedt) Försök till praktisk handledning i växelundervisningen, Gtbg 1821; (Österlind) Kort anvisning till folkskolors organisation och ledning efter växelundervisningsmetoden, Lund 1841; C. O. Fineman, Anvisning till folkskolors organisation och ledning efter växelundervisnings metod, Sthm 1830 m. fl. — Somliga äro försedda med rörelsetabeller och figurer, alldeles lika dem vi nu finna i gymnastiska handböcker.

\*\* I England gaf man samme lärare 200 till 700 barn och därtöfver att sköta, hvilket man ansåg mycket väl gå för sig, »i synnerhet», tillägger P. R. Svensson, »när undervisningen endast sysselsätter sig med de första elementerna — — — Likväl och emedan läraren, som än här än där bör examinera, varna och uppmuntra, straffa och belöna, skulle af ett för stort antal för mycket hindras, anser jag 200 barn såsom det antal, utöfver hvilket man ej bör gå, men *hvilkas tillsyn och undervisning kan af en lärare fullkomligen bestridas*».

samt dessas former och mått, sandbänkarna med bord, säten, falsar, pinnar och strykare, alfabethjul, tabeller med trälappar, slår och hängare, fodraler, taflor af olika dimensioner med sina reglementerade snören och öglor, tafvelbänkar, skrifvbänkar och andra bänkar af skilda nummer, »telegrafstänger», ringklockor och signalpipor, belöningskort af olika pointvärde, strafftaflor och straffmärken o. s. v. Han måste äfven veta, huru hela maskineriet skulle hållas i gång genom ordinarie, extra ordinarie och extra undervisare, generalmonitörer, klassmonitörer, gruppmonitörer, interimsmomitörer, inspektionsmonitörer ordningsmän och dörrvaktare m. m.; huru dessa skulle utnämnas, aflösas och suspenderas, hurudana distinktionstecken de skulle bära: ovala förstes-brickor, rombiska monitörs-brickor, och halfmånformiga ordningsmans-brickor, märkta med romerska och arabiska siffror, utrustade med bandlyckor och afsedda att bäras om halsen eller å bröstet, hvart och ett efter sin art. Item huru barnen skulle uppställas på den eller den golftiljan, huru de skulle formera led och halfcirklar, marschera, växla plats och vända sig på olika vis, knäfalla och uppstiga, sitta ned och åter resa sig, huru de skulle upptaga, vända, uppvisa, rengöra och upphänga sina taflor, när de skulle ha armbågarna i sidorna och händerna på ryggen, när de skulle räcka upp armen eller blott sticka upp lillfingret o. s. v. Äfvenså alla olika sätt, på hvilka de skulle kommenderas: genom enkla och dubbla handslag, enkla och dubbla ringningar, enkla och dubbla pip-blåsningar, genom hög räkning 1—2 eller 1—2—3, genom att göra stumma tecken i tvåtakt eller tretakt, t. ex. fälla händerna till någon viss kant af bordet, draga dem tillbaka, »göra en rörelse med dem» (underligt nog ej närmare beskrifven), fatta ett på bordet liggande stift, höja och åter nedfälla det, lägga högra handen i kors öfver den vänstra, åtskilja och höja dem en tum från bordet, åter sänka och föra dem tillsammans, böja armen och ställa kommandokäppen upprätt, åter nedfälla densamma, vända sidan åt lärjungarne och uträcka armarna o. s. v. Ett viktigt kapitel var ock att veta, huru de på olika vis skulle straffas, då de t. ex. gjort sig skyldiga till »synens, hörselns eller tungans missbruk», ej hållit händerna på ryggen, stått oordentligt, ej lystrat kommando, vikt hörn å bok eller tabell, kommit otvättade eller för sent, skolkat, suttit krokiga, brukat ohöfviska ord, försummat lexorna, grålat med undervisaren, varit oaktsamma på sig själfva under bönen o. s. v. För hvarje brott hade nämligen reglementet ett särskildt där-

emot svarande straff, ofta af ganska invecklad beskaffenhet: den felande skulle hålla ena eller båda pekfingeren på ögat, sticka ena eller båda tummarna i örat, hålla öfriga fingrar på ena eller båda händerna för munnen, ställas i skamvrån, sitta under bänkanden, hålla ena eller båda händerna på hjässan, fatta uti foten med ena eller båda händerna, stå utom ledet och lyfta upp ena foten, räcka upp ena armen, sammanhållande tumme och pekfinger samt därjämte nypa sig i örat med andra handen, gå kräfta, d. ä. vandra baklänges på händer och fötter, sätta näsan mot tafan, pålägga sig oket d. v. s. hopknäppa båda händerna öfver nacken, stryka sig själf med tafan om näsan o. s. v. Genom att på mångfaldigt sätt kombinera dessa olika tuktemedel erhöi man ett helt vidlyftigt straffsystem, som det måste varit en hel lärdom att hålla reda på.

Må man icke tro, att de, som föreskrefvo och iakttago alla dessa underligheter, voro narrar. Äldre exercis-reglementen innehålla saker, som vi nu med allt skäl finna löjliga, och nutidens dito skola med all säkerhet af eftervärlden få samma dom, men detta berättigar icke till den slutsats, att äldre eller yngre tidens officerare i allmänhet varit dumhufvuden. Öfverallt, där massor af obildade menniskor skola manövreras, är militäriskt pedanteri i någon mån oundvikligt. På en tid, då man satte folkskolelärarens uppgift att hålla hundratal råa pojkar i yttre ordning och tukt, var växelundervisningen säkert det enda medel, som därtill kunde användas. Nu hör det emellertid till den mänskliga svagheten och ofullkomligheten att förblanda medel och mål, att till den grad gå upp i det lilla och tillfälliga, att man glömmet det stora och väsentliga. Detta gjorde, att man ofta förälskade sig i formerna och handgreppen såsom sådana och envist fasthöll lankaster-systemet, äfven sedan man i grundsats öfvergifvit den åskådning af samhället och skolan, för hvilken det varit ett uttryck. I Sverige kom det länge att öfverleva sig själf. Stadgan af 1842 föreskref, att hvar och en, som ville anses behörig att söka lärarebefattning vid folkskolan, måste äga kännedom om växelundervisningsmetoden; först genom kongl. rundskrifvelsen af den 22 april 1864 påbjöds, att skolbarnen skulle, med afseende å deras olika framsteg, indelas i vissa klasser eller afdelningar, hvilka, så vidt möjligt är, *af läraren omedelbart undervisas* — hvarmed alltså äfven officiellt stafven var bruten öfver lankaster-systemet i Sverige.



## 5.

Det kan icke vara någon tillfällighet, att samma rundskrifvelse äfven innehöll det påbudet, »att öfningarna i skolan hufvudsakligen böra afse *utvecklingen af lärjungarnes själsförmögenheter*» samt att Kongl. Maj:t genom en samma dag utfärdad kungörelse förordnade, att seminarierna skulle, »försedda med ökade lärarekrafter, träda i utvidgad verksamhet».

På samma gång man utdömde det lankasterska systemet, hvars väsende var *dressyr*, måste man sluta sig till det pestalozziska, hvars mål är *utveckling*. Och sedan man fastslagit, att folkskolelärarens *uppgift* fått en helt annan karaktär, så följde däraf med inre nödvändighet *en helt annan uppfattning af hans ställning och hans bildning*.

Så länge det blott är fråga om att bibringa odisciplinerade massor någon yttre tukt och några mekaniska färdigheter, kan man mycket väl nöja sig med, att lärarnes bildning är yttlig och mekanisk. I så fall måste man anse det alldeles tillräckligt, att de under en viss tid genomgå sin rekryt- och korporalskola (seminarium), på det nogaste inlära det gällande reglementet (den för tillfället moderna metodiken), öfvas i alla dess konster och handgrepp (öfningskolan) och slutligen skickas ut såsom instruktörer, hvar och en inom sitt distrikt. Sedan ha de i det hela taget blott att till punkt och pricka *tillämpa* hvad de en gång för alla lärt. På vissa tider undergå de mönstring (inspektion) eller inkallas till öfningsmöten och manövrer (inspektionsmöten), hvarvid de göras bekanta med nya tempon och senare utfärdade reglementen. De, som då befinnas allt för mycket efter sin tid, kunna beordras till förnyad korporalskola (kurs för äldre folkskolelärare). — Hvad man med en sådan åskådning framför allt kommer att af läraren fordra, är ett strängt iakttagande af föreskrifna former. Grundsatsen för hela hans verksamhet blir att göra form till väsende, medel till ändamål, hvilken princip, för att tala med Järta, bestämmer och måste bestämma lägre militärers verksamhet. Folkskoleläraren blir en sorts korporal med en korporals rang, heder, värdighet och — löneförmåner.

Med detsamma man föresätter honom den uppgiften att *utveckla*, blifva krafven helt andra och större. Späda, bildbara människor äro ett allt för dyrbart ämne att underkastas »gam-mal trall»; de fordra en grannlaga och intelligent behandling, och en sådan kan ej gifvas af den, som blott ledes af utifrån

gifna regler. För att rätt kunna medverka vid personligheters första daning, måste man *själf vara en personlighet*; man måste betrakta lärareverksamheten, ej såsom ett handverk, hvilket kan skötas efter slentrian, utan såsom *ett kall, hvilket skall utöfvas med klart medvetande om hvad man gör och hvarför man gör så eller så*. Hvarje annan uppfattning af folkskoleläraren är en kvarlefvä från den tid, då man tyckte, att äfven det underhaltiga eller medelmåttiga kunde vara godt nog för »folket» och folkskolan.

Det är en sådan lärarebildning staten genom sina åtgärder bör söka främja. Vi skola i ett följande häfte se till, i hvad mån detta varit fallet och hvad som i afseende härpå ännu återstår att önska.

Fridtjuv Berg.

---

(Insändt.)

## Några tankar med afseende på hand- arbetet i flickskolorna

vid genomläsandet af »Om principerna för undervisning i qvinnlig slöjd»  
af HEDVIG HOLMSTRÖM.

För hvar och en, som intresserar sig för den kvinnliga ungdomens uppfostran, är det glädjande att se, att handarbetets vikt vid densamma allt mer börjar erkännas. Insändaren har med en känsla af tacksamhet mot författarinnan tagit del af de sunda åsikter, som uttala sig i hennes skrift. Flertalet af dessa kunna svårligen af någon vederläggas.

Det är blott en åsigt, som för visso behöfver mera dryftas, innan den kan gälla som grundprincip för undervisning i kvinnlig slöjd, nämligen den, att prydnadsslöjden skulle vara sjelfskrifven i alla skolor.

Vid första påseendet förefaller det visserligen, som om författarinnans skäl för denna åsigt skulle vara tillfyllestgörande; man kan nemligen ej förneka, att »sinnet för skönhet och prydlighet tillhör menniskonaturen och är icke förbehållet särskilda samhällsklasser», och att »värdemätaren för ett godt handarbete bör vara arbetets ändamålsenlighet, varaktighet och prydlighet».

Men då alla äro ense om, att det nödvändiga och nyttiga först måste tillgodoses, ställer sig frågan sålunda: kan en kvinna, i ett mindre bemedladt hem, af hvilken samhällsklass som helst hafva tid öfrig för prydnadsslöjd; är det nyttigt, att hon dermed sysselsätter sig, eller är det fara värdt, att hon därför kan åsidosätta det nödvändiga och nyttiga?

Denna frågas besvarande synes oss afgöra skolfrågan, ty hvar och en som af personlig erfarenhet känner, huru förhållandet är i en folkskola eller elementarskola, vet väl, att man ingalunda bör föröka undervisningsämnenas antal och arbetstiden i skolan utan tvärt om se till, att den unga flickan får tid öfrig att i hemmet så väl gå till handa med hushållsgörö-mål som att der sjelf sysselsätta sig med lämplig läsning, och

den tid, som nu är anslagen åt handarbetet, räcker helt säkert knappast till att väl lära de blifvande husmödrarna de nyttiga och nödvändiga handarbetena; derpå äro de flesta unga flickor, som utgått ur folk- och elementarskolorna, allt för tydliga bevis.

Vi vilja alltså tillse, om en obemedlad gift kvinna kan och bör egna sin tid åt prydnadsslöjd.

I de flesta hem i vårt land taga hushållet och de tairika barnens vård i anspråk största delen af husmoderns tid; detta är förhållandet i alla mindre bemedlade hus. Den som mycket vistats på landet och tagit kännedom om vår allmoges förhållanden, vet mer än väl, att i de flesta af våra landskap är mycket öfrigt att önska med afseende på det sätt, hvarpå dessa tvenne saker skötas. Renlighet, som är bland det viktigaste, förbises mer eller mindre såväl utom som inom hus. Under det familjens helgedom, kammaren, kan vara uppfylld med saker af olika slag, afsedda för prydnad, och icke obetydligt arbete och penningar blifvit nedlagda på de täcken, dynor och kläder, som i detta rum förvaras, så äro kök och hvardagsrum, hvilket senare tjänar både familjens medlemmar och tjänstepersonalen till sofrum, ofta sådana, att man ej utan stort obehag der kan tillbringa en stund, och samma känsla erfar man utom hus, der i allmänhet blott så mycket göres, som af nöden ovilkorligen är påkalladt, och allt, som kan befordra renlighet och skönhet, i regeln är underlåtet. Går man ännu längre och undersöker huru såväl de äldres som barnens kroppsliga vård ombesörjes, så är förhållandet om möjligt ännu bedröfligare. Ren luft och friskt vatten undflys vanligen som gift, och äfven när dragten är pryddig, till dömes om söndagen, skyler den samma en vanligtvis smutsig kropp. Sådant är ovedersägligen förhållandet i många delar af vårt land, kanske i de flesta. Man kan derfor, utan fara att misstaga sig, påstå, att husholdern behöfver egna vida mera tid, än hon nu gör, åt vården af sitt hem och sina barn för att kunna uppfylla helsans och trefnadens fordringar. Kan hon dessutom hinna med det nyttiga och nödvändiga handarbetet, som ständigt fordras i ett hus, så tro vi knappast att någon kan sätta i fråga att tid kan bli öfrigt för andra sysselsättningar, så mycket mer som allmogekvinnan under sommartiden, då de långa dagarne gifva mera arbetstid, vanligen måste deltaga i åkerarbetet. Är detta ej fallet och hon alltså kan få egna sig åt hemmets vård, så tyckes det mera öfverensstämmande med skönhetens och hel-

sans lagar, att hon då egnar sin lediga tid åt blomster-, frukt- och köksträdgården, uppfödande af fjäderfån och biskötsel, hvarigenom hemmets trefnad skulle betydligt vinna och familjens födoämnen erhålla en värderik tillökning. Vanan att ha snyggt och vackert utom hus skulle också säkerligen mera utveckla det uppväxande släktets skönhetssinne och vara vida nyttigare för helsan än om det inre vore prydt med några broderier. Äfven vi tro att kvinnan i allmänhet, på sin förflutna och nuvarande ståndpunkt, med vilden och barnet delar svagheten för yttre prydnader, och till och med den civiliserade mannen har ej vuxit härifrån, hvarpå de granna uniformerna och ordensväsendet äro slående bevis; men just därför är det fara värdt, att kvinnan genom prydnadsslöjden skulle dragas ifrån det enkla och nyttiga, som ju också kan ha sin skönhet, och vi tro, att man ej bör inleda henne i denna frestelse, såvida man ej är fullkomligt viss på, att man ej derigenom skadar både henne sjelf och hennes omgifning.

Hvad som gäller om allmogekvinnan, gäller äfven om den mindre bemedlade husmodern i den bildade klassen, ty om äfven deras sysselsättningar i vissa fall äro olika, är dock bådas tid lika mycket upptagen, om de vilja väl sköta det nödvändiga och ej, såsom nu ofta sker i den bildade klassen, använda en eller flere tjänarinnor, oaktadt tillgångarne ej medgifva detta.

Men om husmodern ej kan ha tid att egna sig åt prydnadsslöjd, skulle man ju kunna säga, att detta ej kan vara fallet med de unga döttrarna, hvilka, då de vuxit upp, ju lämpligt kunde använda sin tid på prydnadsarbeten. Detta kan ock vara fallet i förmögna hem, men i obemedlade familjer förfaller äfven detta, ty de unga flickorna i sådana hem behöfva så snart som möjligt sjelfva förtjena sitt bröd, och att begagna prydnadsslöjden såsom medel till uppehälle, derom kan ej på allvar vara tal, då man känner huru dåligt sådant handarbete betalas, och af erfarenhet vet, att de kvinnor, som söka derpå lifnära sig, endast förskaffa sig ett högst torftigt bröd, under det att helsan undergräfvos af det ständiga stillasittandet. En stor del af vår allmoges döttrar bli, sedan de vuxit upp, tjänarinnor, och för dessa har denna slöjdart alls intet värde, då deremot en tjänarinna, som kan väl sy, stoppa och laga, är eftersökt i de flesta familjer.

Ett skäl, som författarinnan ej framdragit i sin skrift, skulle kunna anföras för prydnadsslöjdens införande i skolan,

nemligen det, att denna slöjdart kan tjena till formelt bildningsmedel och alltså bidra till utbildandet af ädla och pligtrogna kvinnor. Äfven detta skäl synes oss ej hållbart, emedan vi äro öfvertygade, att liksom i allmänhet färre ämnen, väl inlärdade, ha större inflytande på karakterens utveckling än en mångfald ämnen, som man ej hunnit smälta tillräckligt, så vänjer sig barnet genom att erhålla grundlig undervisning i det enkla, nyttiga arbetet mera vid flit, ordning och noggrannhet, ja, får till och med mera sinne för prydighet, än om det sysselsättes med flere olika slag af söm, väfnad och stickning utan att hinna fullkomna sig i något.

Härmed vilja vi ingalunda säga, att all prydnadsslöjd är förkastlig; vi ha blott velat visa, att då, såsom författarinnan sjelf säger, det nyttiga och nödvändiga måste hafva försteget, det ej tyckes vara lämpligt att införa denna slöjdart i folkskolan och alltså i mindre bemedlade hem, hvilka utgöra det stora flertalet i vårt land, och att skönhetssinnet kan utvecklas på ett sätt, som mera öfverensstämmer med helsans lagar och de tillgångar, hvaröfver man i allmänhet har att förfoga.

Kvinnor, som hafva framstående fallenhet och lust för dylika arbeten, kunna ju egna sig deråt, men därför behöfver prydnadsslöjden ej blifva ett skolämne, ty det är en af erfarenheten bestyrkt sanning, att den, som lärt sig väl sy, sticka och väfva, med största lätthet och på helt kort tid lär sig olika arter af prydnadsslöjd.\*

Alcuno.

---

\* Härefter följde, i insändarens handskrift, en kritik öfver »Handarbetets vänners» sträfvan att införa den gamla prydnadsslöjden i våra allmogehem; men då denna del af uppsatsen icke direkt berör den föreliggande frågan, om prydnadsslöjden såsom undervisningsämne i skolan, har red. ansett sig, för utrymmets skull, både kunna och böra här fränskilja den samma.

## Bokanmälan.

Folkskolan såsom botten-skola, ett inlägg i en viktig samhällsfråga, af *Fridtjof Berg*. Sthlm. Lars Hökerbergs förlag. Pris 50 öre.

Titeln till ofvanstående skrift angifver redan tydligt nog dess grundtanke. Förf. vill hafva folkskolan förvandlad till en för alla klasser gemensam barndomsskola, från hvilken lärjungen kunde öfvergå så väl till det allmänna lifvet som till lärdoms- eller yrkesskola. Han motiverar sitt påstående genom att hänvisa till Comenius, pedagogikens fader, som förfäktat samma åsigt, samt genom att framhålla, hurusom ett noggrant aktgifvande på barnets utveckling gifver vid handen, att de individuella anlagen aldrig med någon kraft framträda under den egentliga barndomen, utan först efter 13—15-års-åldern. Särskilda slag af skolor äro därför från barnanaturens synpunkt öfverflödiga, och att de ännu finnas beror endast på den kastskilnad, som oaktadt kristendomen och revolutionen ännu lever kvar i våra samhällen. Men skall denna skilnad någonsin häfvas och jämlikheten blifva mera än ett tomt ord, skall hvarje medborgare erhålla den plats i samhället, som betingas af hans anlag och ej af hans föräldrars stånd — så måste undervisningen blifva gemensam för alla. Ett nytt bevis för sin sats ser förf. i det förhållandet, att de andra barndomsskolor, som af staten underhållas — d. v. s. elementarläroverkens lägre afdelningar — så litet tillfredsställa så väl allmänhetens som skolmännens anspråk. Den utveckling af dessa läroverk, som de sista åren ägt rum, har ock genom att ständigt framflytta studiet af främmande språk börjat närma dem till folkskolan.

Frågan är, som man ser, icke blott en pedagogisk, utan äfven en social och är af en så ödesdiger och invecklad natur, att dess afgörande alldeles icke är lätt. Att folkskolan ännu icke är värdig att fylla denna storartade uppgift af grundläggande bildningsanstalt för hela nationen, medgifver förf. — vi för vår del skulle dock gerna sett, att han något mer betonat detta — men han anser, att hon aldrig skall kunna i nämnvärd grad höjas, så länge de bildade egna lejonparten af sitt intresse åt hennes rivaler — elementarskolorna.

Att förf. dock icke vågar förlägga utförandet af denna reform inom den närmaste framtiden, tyckes bland annat framgå ur hans motto: Es reden und träumen die Menschen viel von besserer, künftigen Tagen. Hvarje opartisk mennisko- och frihetsvän måste väl ock medgifva, att man med skäl kunde kalla den tidpunkt för »bättre dagar», då föräldrars ståndsfördomar ej hindrade dem att sända sina barn i en dylik »allmänt menskelig» skola, och då pedagogerna ej längre gjorde anspråk på att redan hos det späda barnet implanta detta specifikt *vetenskapliga* åskådningssätt, hvarom vi hört så mycket tala, men som endast för få ibland oss tagit karaktären af ett tydligt begrepp. Men medan vi vänta — låt oss försöka att blifva eniga om *hvad* vi ville gifva lärjungarne i en dylik framtidsskola och *huru* vi skulle gifva det, låt oss egna våra bästa krafter till att utröna *hvad* som bäst egnar sig, icke för att bilda

en lärd, en embetsman eller en fabrikör, utan för att dana harmoniska menniskor! — Har folkskolan detta mål i sigte — och *hon* kan det lättare än de lärda skolorna, ty hon suckar ej i den grad under mångläseriets herravälde — så kan hon redan under nuvarande förhållanden höja sig och i ännu högre grad än hittills vinna det allmänna förtroendet. Detta bör enligt vår tanke *föregå* och icke efterfölja den yttre, sociala förändringen, ty en sådan omskapar hvarken individer eller institutioner.

De praktiska svårigheter, som en reform i denna riktning skulle medföra, har förf. icke berört; troligen anser han att tanken först måste få tid att erkännas såsom sann till idén och teorien, innan det kan blifva tal om mer i detalj utförda förslag. Förf. besitter, synes det oss, den lyckliga förmågan att tänka djupt och tala enkelt, hvarjämte hela hans framställningssätt bär prägeln af ett lugn och en hofsamhet, som det är angenämt att kunna vitsorda hos en författare, hvilken väl dock i dessa frågor hör till oppositionen. —e.

I folkhögskolans tienst, *några småskrifter af P. Aug. Gödecke.*  
I. Skrifter om folkhögskolan. Sthlm. P. A. Norstedt & Söners förlag.  
Pris 1 kr. 75 öre.

Dessa föredrag, ehuru hållna vid olika tidpunkter och äfven till en del på skilda ställen, hafva dock tillräckligt inre sammanhang för att lämpligen utgöra en enhet. De äro af intresse redan därför, att de innehålla tankar om en så ytterst betydelsefull anstalt som folkhögskolan, uttalade af en man, som för denna sak offrat flere år af sin bästa arbetskraft, och hvars innerliga kärlek till densamma hvilat på en djupt grundad öfvertygelse om dess vikt för hela vårt fosterländska kulturlif. Detta kan nämligen, enligt författarens mening, aldrig vinna en sund utveckling, om ej den *svenska bonden* får deri göra sin sjelfständiga insats. Folkhögskolan skall därför dels adla böndernas kroppsarbete, gifva dem kunskaper, som kunna vara af nytta vid deras dagliga arbete, dels ock gifva dem intresset för den högre själsodlingen. »Det måste läggas förstånd i jordbruket och danas fosterländsk själsodling hos jordbrukaren, eljest gå både yrket och fosterlandet under.»

Förf. vill framför allt, att skolan skall vara *svensk* och genomträngas af en fosterländsk anda; hon skall lära sina elever, att »fosterlandet är vår gemensamma fäderneärfda gård, som vi skola vårda och förbättra åt våra barn». Skarpt uppdrager han ock gränsen emellan de Grundtvigienska skolorna och de svenska. De senare måste få en helt olika karaktär redan därför, att den svenska bondens lif kännetecknas af ett *lugn*, som är främmande för den från lifegenskap så nyligen befriade danska allmogen — och dessutom kräfva våra förhållanden ett större mått af rent praktiska kunskaper.

Det första af de här utgifna föredragen är särskildt af vikt för den, som vill veta något om de så mycket och så olika omtalade folkhögskolorna samt känna deras *verkliga* ställning i vårt land; genom de tre följande försättes man deremot midt i sjelfva skolan och får del af den kunskap och de lärdomar som der bjudas lärjungarne. Och de äro i sanning af den art, att vi kunna af hjertat lyckönska den ungdom, som näres med sådan föda.



Förf:s tankar och uttryck karakteriseras i lika hög grad af en ovanlig kärnfullhet; från den fornnordiska literaturen, som han så väl känner och så varmt älskar, tyckes en viss gammalnordisk kraft och rättframhet hafva öfvergått i hans framställning, hvilken stundom höjer sig till en verkligt poetisk skönhet. En granntyckt läsare skulle dock möjligen här och der kunna anmärka ett ord eller en vändning, som något påminner om våra förfäders grofkornighet, men detta är endast undantag.

Det som kanske mest tilltalat oss är föredraget »Om undervisning och karaktär», der vi, utom glädjen att återfinna många af våra egna åskådningar, framför allt gripits af den ovanliga personlighet, hvilken vi särskildt ville bestämma såsom en äkta *lärarepersonlighet*, hvilken uppbär det hela. Här finna vi fasta, manligt bestämda åsichter förenade med aktning för lärjungens sjelfständighet, en varm kärlek utan pjunk och klemighet samt under allt detta en underström af djup vördnad för allt det stora i världen, en sådan *konserveratism* gent emot allt högre, som så väl höfves en sann lärare. Ingen som idkar lärarens ansvarsfulla kall torde kunna undgå att af detta föredrag känna sig lyftad och stärkt, liksom öfver hufvud hvarje vän af vår allmoges upplysning, ja hvarje vän af äkta svensk och — tilläggom det — äkta kristlig lefnadsvisdom här skall finna något att lära af och något att glädjas öfver.

—c.

**Berättelse om det fjerde allmänna nordiska skolmötet i Stockholm den 10, 11 och 12 augusti 1880.** Enligt uppdrag utgifven af D:r *Const. Falk*, mötets sekreterare. Sthlm. P. A. Norstedt & Söners förlag. Pris 2 kr. 50 öre.

Efter tre års förlopp har alltså berättelsen om mötet utkommit. Det långa dröjsmålet har visserligen icke förringat värdet af berättelsens innehåll — detta är i många stycken särdeles beaktansvärdt — men det har väl näppeligen kunnat undgå att verka en rätt betydlig afsväring i både mötesdeltagarnes och icke-deltagarnes intresse för det samma, och ur den synpunkten är uppskofvet högligen beklagensvärdt. I alla händelser gifver det anledning till en berättigad undran rörande skäl och orsaker, *hvarför* — i stenografiens och snällpressarnas tidehvarf — ett så betydande dröjsmål måst ega rum. Kort före det i år hållna folkskolläraremötet i Upsala tillkännagåfvo några enskilda personer genom annonser i de allmänna tidningarna, att de ämnade inom *tre dagar* efter mötets slut tillhandahålla abonnenter en fullständig redogörelse för mötets förhandlingar, och det hade säkerligen icke alls hört till omöjligheterna att med planmässigt ordnadt arbete och riktig arbetsfördelning infria det vackra löftet, — hade icke *det* märkliga hindret inträdd, att referentplats vid mötet blifvit af dess bestyrelse de tilltänkta utgifvarne vägrad. Hvad som *kan* medhinnas på tre dagar, bör väl icke utan särdeles tvingande eller talande skäl draga ett uppskof af tre år.

Vidkommande uppställningen af den nu utgifna berättelsen måste man likaledes beklaga, att så liten hänsyn tagits till läsarens bekvämlighet. Den 339 sidor starka boken åtföljes ej ens af — en innehålls-

förteckning. Der fins, i slutet af boken, en förteckning öfver mötesdeltagarne — för mången af dem kanske ett lika ljuft som sällsynt nöje att se sitt namn i tryck — och der fins, i början af den, ett »Register för återfinnande af enskilde talares yttranden», alltså äfven det ett namnregister; men man letar som sagdt förgäfvos efter en innehållsförteckning, der man kunde få reda på, å hvilken sida redogörelsen för den eller den frågans behandling står att finna. Då dertill saknas hvarje tillstymmelse till marginaltryck, angifvande de hufvudrubriker, under hvilka innehållet låter ordna sig, måste man underkasta sig mödan att från början till slut läsa boken igenom och derunder sjelf upprätta sig ett register för att vid förefallande behof kunna lätt och snabt återfinna de vid mötet fälda uttalandena i den fråga, om hvilken man för tillfället önskar upplysning.

Vid för detta ändamål företagen genomläsning hafva vi iakttagit en egenhet, som synes svärförklarlig och anmärkningsvärd. Under det att i alla andra spörsmål, som vid mötet förekommit, de inledande föredragen blifvit i berättelsen fullständigt återgifna, har hr Meijerbergs inledning till frågan om åskådningsöfningar vid den första undervisningen refererats på endast några få rader, — och dock säger utgifvaren sjelf om hr M:s inledning, att den var ett »med lifligt intresse afhördt föredrag».

Vi hafva framställt de här gjorda anmärkningarna i den förhoppningen, att de måtte, benäget uppmärksammade af dem som vid kommande möten af liknande art få sig uppdraget att utgifva mötesberättelsen, bidra till de påpekade oegentligheternas undvikande då. —g.

---

**Normalplan för undervisningen i folkskolor och småskolor** har utkommit i andra upplagan från P. A Norstedt & Söners förlag. Pris 75 öre.

---

THE UNIVERSITY OF CHICAGO  
DEPARTMENT OF CHEMISTRY

REPORT OF THE  
COMMISSIONERS OF THE  
LAND OFFICE

FOR THE YEAR  
1911

CHICAGO, ILL.,  
1912

The following is a list of the lands owned by the State of Illinois, as of January 1, 1911, and the amount of the taxes thereon for the year 1911. The lands are classified according to their use, and the amount of the taxes is given in dollars and cents. The total amount of the taxes for the year 1911 is \$1,000,000.00.

The following is a list of the lands owned by the State of Illinois, as of January 1, 1911, and the amount of the taxes thereon for the year 1911. The lands are classified according to their use, and the amount of the taxes is given in dollars and cents. The total amount of the taxes for the year 1911 is \$1,000,000.00.

Från *Lars Hökerbergs* förlag har i bokhandeln nyss utkommit:

I uppfostringsfrågor. I:

## Folkskolan såsom bottenskola.

Ett inlägg i en viktig samhällsfråga

af

FRIDTJUV BERG,

Folkskolelärare.

(64 sidor 8:o). Pris: 50 öre.

---

### NY SKOLA.

I den af undertecknade förut annonserade skolan tager höstterminen sin början *fredagen den 28 september kl. 10 f. m.* i huset n:r 19 Södra Humlegårdsgatan (hörnhaus af Sturegatan) 2 tr. upp.

Undervisningen ordnas i hufvudsaklig öfverensstämmelse med de principer, som framstälts af signaturen Uffe. Undervisningsämnenä blifva de vanliga svenska, främmande språk och öfningsämnen. Särskild omsorg kommer att egnas åt handarbete och slöjd, hvarjemte alla anordningar vidtagas med fäst afseende på att redan från och med småskolan undvika öfveranstängning, samt i största möjliga mån väcka elevernas sjelfverksamhet.

I småskolan — 3-årig — och de båda nedersta afdelningarna af mellanskolan mottagas både gossar och flickor.

Doktor S. Lovén har benäget åtagit sig att öfvervaka de sanitära förhållandena inom skolan. Friherrinnan S. Adlersparre, Fröken Regina Pallin och Rektor J. Humble hafva godhetsfullt lofvat att meddela närmare underrättelser om vår föregående verksamhet.

Uppllysningar lemnas och anmälningar mottagas dagligen i skolans lokal kl. 1—2 e. m.

Stockholm i september 1883.

*Fredrique Runquist.*

*Anna Sandström.*

Årspris (för 6 häften) 3:75. — Lösa häften à 75 öre.

Prenumeration å postanstalt eller i bokhandel. Se vidare *Anmälan* i första häftet!

Prenumeration å postanstalt eller i bokhandel. Se vidare *Anmälan* i första häftet!

# VERDANDI

TIDSKRIFT

FÖR

UNGDOMENS MÅLSMÄN OCH VÄNNER

I

HEM OCH SKOLA

1883

Fjärde häftet

*Fjärde häftets innehåll:*

Om folkskolelärares utbildning, af <i>Fridtjuv Berg</i> (slutet) . . . . .	sid. 145
Nordiska folkhögskolemötet i Testrup, Anteckningar af <i>Teodor Holmberg</i> . . . . .	„ 175
Svenska grammatiken såsom skolstudium. Hvad bör en svensk läsebok innehålla? Af <i>Isidor Flodström</i> . . . . .	„ 186
Några anmärkningar till Herr Personnes uppsats om katekes och dogmatik. Insända af <i>H. Å.</i> . . . . .	„ 197
Frågor. Insända af — <i>m.</i> . . . . .	„ 200
Bokanmälan . . . . .	„ 201
Literaturavisningar . . . . .	„ 203

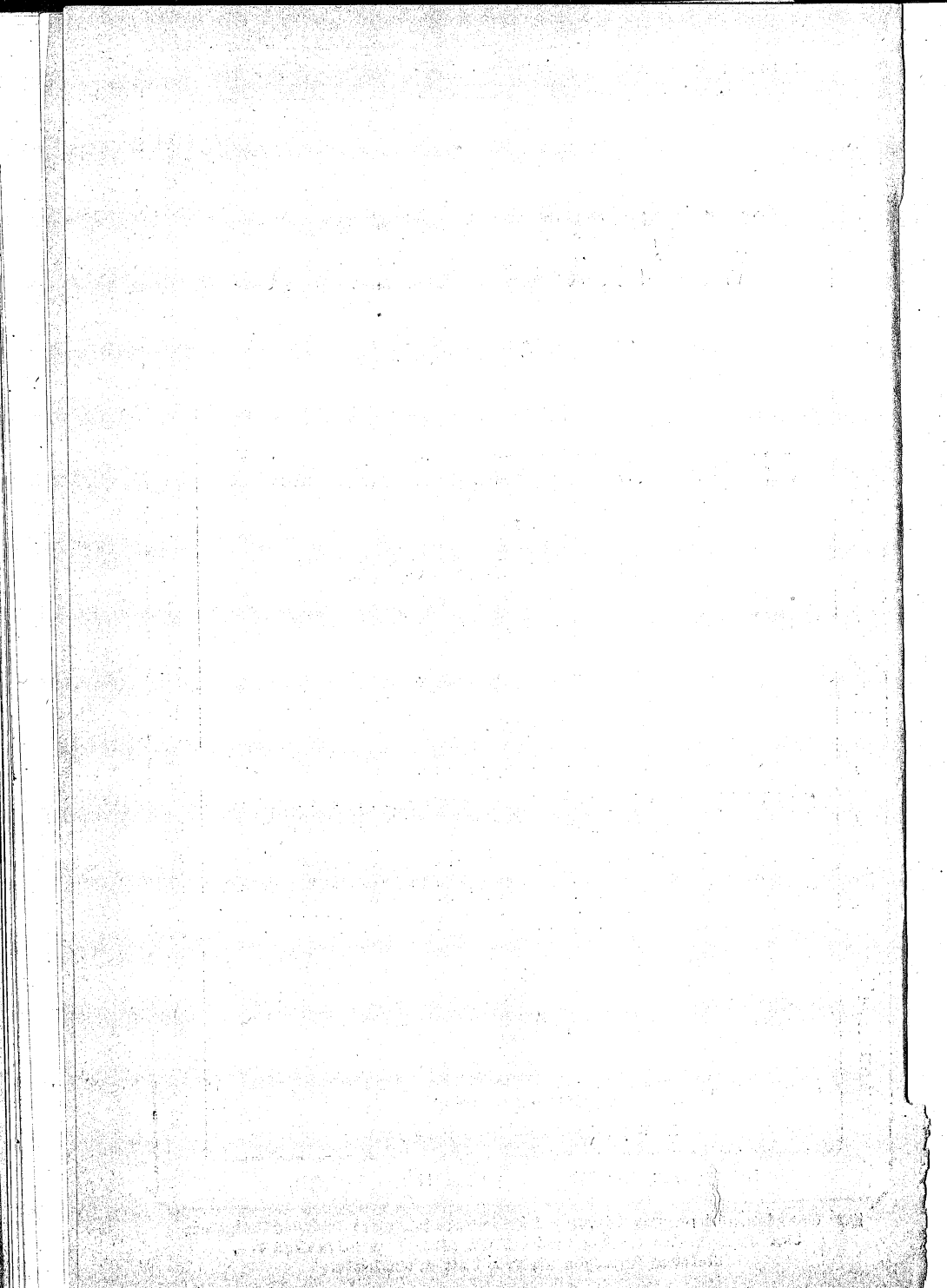


STOCKHOLM 1883

LARS HÖKERBERGS FÖRLAG

Utgifvare: "UFFE" och LARS HÖKERBERG.

Mängden af ingångna bidrag till tidskriften har gjort det nödvändigt att öka detta häftes omfång med ett ark utöfver de sedvanliga 3. Slutet af ärgången utgifves i ett dubbelhäfte.



## Om folkskolelärares utbildning.

(Forts. fr. sid. 136.)

6.

Folkskolelärares bildning är en dubbel, den består dels i den allmänt mänskliga och medborgerliga, hvilken tillhör honom såsom människa och samhällsmedlem, dels i den särskildt pedagogiska, hvilken tillkommer honom såsom fackman.

I båda afseendena är naturligtvis den möjligaste högsta grad af bildning önskvärd och gagnelig. Det skall näppeligen kunna förebringas några i sakens natur liggande skäl, hvarför man bör nöja sig med en inskränktare allmänbildning eller en ytligare fackbildning hos dem, som skola uppfostra barn, än hos dem som skola bota sjukdomar, leda rättegångar, hålla predikningar, ge ut tidningar eller skriva ihop böcker. Detta torde man ock utan någon större svårighet medgifva, så länge frågan är om barn inom de mera bemedlade klasserna. Att furstesöner erhålla professorer till lärare finner man alldeles i sin ordning. Men att föreställa sig *folkskolans* lärare och lärarinnor stående på samma bildningsståndpunkt som läkaren, domaren, presten eller litteratören — det är en allt för »opraktisk» tanke.

Dock icke så alldeles opraktisk ändå. Får man tro vittnesgille mäns utsagor, lära redan i vår tid samhällen finnas, som hunnit så långt. En känd skolman, Norges nuvarande kirkeminister, N. Hertzberg, anställer med hänsyn till folkskolläroresbildningen en synnerligen tänkvärd jämförelse mellan förhållandena i Norge och Schweiz\*. Den bildning, som i det förra landet gifves folkskolans lärare är, säger han, icke »grundig og gjennemgribende nok til at kunne gå over i Kjød og Blod, men dog tilstrækkelig omfattende til at give Vedkom-

---

\* Indberetning om nogle Lærerseminarier i fremmede Lande fra en Rejse 1866 og 1867, foretagen med offentlig Understøttelse af N. Hertzberg, Bestyrer af Hamar Seminarium. Universitets- og Skole-Annaler IX B., 3 og 4 H. — Författaren är, i förbigående sagdt, en af dem, som nu stå inför norska riksrätten.

mende høje Tanker om sin egen Viden». Det är därför ikke så ganske uden Ret», som klagomål höras öfver halfbildningen med alla dess bedröfliga följder. »Men ligesom Skolelærerdannelsen . . . ingeniunde behöver at være, ja slet ikke skal være nogen Halvdannelse, således findes der Lande, hvor sådanne Klager mod seminarierne og de derfra udgående Lærere slet ikke höres eller, hvis de hörtes, vilde savne al Grund.» Bland sådana land nämner han särskildt Schweiz och främst kantonen Zürich. Där »gaar selv Primarlærernes Dannelselse . . . langt ud over, hvad der må anses fornödent, for at de kunne meddele den for Primarskolen lovbeftalede Undervisning, ja den går — og det med fuld Vidende og Vilje — ud på at bibringe de vordende Lærere en omfattende og grundig Indsigt i alle de Fag, som betinge en højere Almendannelse — de gamle Sprog undtagne. Når undtages Kantonskolen og nogle få Privatskoler, har Kanton Zürich kun *en* Skole — sin Folkeskole. Hid sender alle Borgerne sine Börn, her sidder Arbejderens Börn vid Siden af Millionærens, begge nyde samme Undervisning, samme Behandling. Men for at den Rige skal sende sine Börn til samme Skole som den fattige, må ikke alene Skolehuset være rummeligt, rent og lyst, men Læreren må også være en Mand, der både har Kundskaber og Dannelselse. Det Mål, hvortil derfor Seminariet af Forholdenes egen Magt er bleven ligesom tvungen til at arbeide, er at føre Folkeskolens Lærere frem til en så høj Grad af Kundskaber og Dannelselse, at de i denne Henseende kunne stå ved siden af Præsten, Advokaten, Lægen og Dommeren eller overhovedet i Linje med dem, som höre til Folkets Dannede; hvorledes skulde Læreren ellers have den Tillid og Anseelse, han må være i Besiddelse af som eneste Lærer på den Skole, hvor Rig og Fattig, Læg og Lærd sender sine Börn? Vistnok er dette Mål endnu ikke fuldt nået; men allerede nu er det for den Fremmede påfaldende, hvor lidet af det traditionelle Skolemestervæsen, af den utækkelige Halvdannelse og det ubehjælpelige Væsen, som så mange Steder er eget for denne Stand, man finder hos Folkelærerne i Zürich.»

Den, som bildat sig sina föreställningar om folkskollärare-bildning efter de hos oss rådande förhållandena, skall icke kunna annat än förvånas öfver de kraf schweizarne i detta afseende uppställa och med omutlig stränghet upprätthålla. Som ett upplysande prof härpå torde böra anföras inträdes- och afgångsfordringarna i t. ex. matematik vid de Zürichska semi-



narierna. För intagning i lägsta klassen fordras i räkning att kunna redogöra för proportioner, potenser och rötter samt elementerna af algebra till ekvationer af första graden med flere obekanta, i geometri att hafva genomgått en systematisk framställning af läran om räta och böjda linjer samt elementerna af stereometrien, att kunna mäta, beräkna och konstruera plana figurer, att likaledes kunna mäta och beräkna solider samt afteckna dem i såväl plan som profil, slutligen att med tillhjälp af mätkedja och korsskifva verkställa uppritning af ett stycke land ute på fältet. Under tredje seminarieåret genomgås stereometri i utförligare framställning, trigonometri, exponential- samt logaritmiska och trigonometriska serier, komplexa tal, begynnelsegrund rna af den deskriptiva geometrien samt räknepgifter från den fysiska och matematiska geografien. Härtill lägges under det fjärde året: hufvudgenskaperna hos ekvationer af högre grader; särskildt lösningen af kubiska ekvationer, koordinalgeometri för linjer af första och andra graden, fortsättning af öfningarna i den deskriptiva geometrien samt i praktiskt tillämpad geometri med landtmätning och kartritning. — Fordringarna i andra ämnen äro ungefär i analogi härmed\*.

Häremot skall man naturligtvis i vårt land invända, att dylika fordringar äro i högsta grad öfverdrifna och endast ägnade att skapa förläste teoretici, ej praktiskt duglige lärare för »folkets» barn. Dessa lärare, säger man, kunna och måste i kunskapsväg hjälpa sig med litet; hufvudsaken är, att de få detta lilla fast och grundligt inprägladt och genomarbetadt samt genom trägen öfning och noggranna praktiska anvisningar erhålla förmåga att bibringa barnen en grundlig kännedom om det lilla, de själfva grundligt känna.

Dessa åsigtter hafva kommit till allmänt valde i synnerhet genom den reaktion, som vid midten af århundradet uppstod i Tyskland mot den från Pestalozzi och hans lärjungar utgående folkuppfostringsrörelsen och som fick sitt mest slående uttryck i de beryktade tre preussiska skolregulativerna. Sedan vederbörande i detta land åter kommit i lugn och ro efter frihetsrörelserna 1848, satte de sig ner att spekulera och furno

\* Alla dessa kraf gälla lärarinnorna lika mycket som lärarne. I Schweiz är man nu så långt kommen, att man endast ser på *arbetet*, utan att fråga efter, huruvida det förrättas af man eller kvinna. I enlighet härmed är det också endast arbetet man betalar. Såväl den af staten bestämda lönen, som och kommunernas frivilliga bidrag lemnas i lika mån åt lärarinnor som åt lärare.

då ut, att roten och upphofvet till det onda måste sökas i de från pestalozziska skolan utgående »välbekanta tomma satserna om folkets lyftande, om tidsenlig uppfostran, om allmänt mänsklig bildning, om fri utveckling af alla själens anlag och krafter m. m.».

Krafven på folkskolelärares bildning ginge, hette det, allt mer och mer öfver det tillbörliga måttet, den fordran uppställdes allt ifrigare och det icke minst från lärarnes egen sida, att de skulle kunna och veta litet af hvarje, hvaraf följden blifvit en yttlig allsidighet på den solida och dugliga kunskapens bekostnad.

Folkskolorna, »die Land- und Armenschulen», hade förvandlats till en marknad, på hvilken pestalozzianerna äflades att utprängla sin för »folkets» barn onyttiga och skadliga visdom, nämnda skolors »gamla fasta stoff af bibel, katekes och salmbok hade måst gifva plats för s. k. åskådningsofningar samt lösryckta stycken af halfsmälta kunskaper i historia och geografi, fysik och kemi m. m.».

Det vore för den skull af högsta behofvet påkalladt att bestämda gränser för lärarebildningen uppdroges. Det var och detta som skedde genom de af Stiehl sammansatta och 1854 utfärdade regulativerna, hvilka, trots alla anlopp från folkupplysningens vänner bland lärarekåren och allmänheten, förblefvo i gällande kraft ända tills styrelsen öfver Preussens skolväsende lades i händerna på dr Falk, kulturkampens faste och oförskräckte ledare. De måste då vika för de s. k. »allmänna bestämmelserna» af den 15 okt. 1872.

Vår nya seminariestadga och det sätt, hvarpå den blifvit tillämpad, visa tydligt, att den tillkommit medan regulativernas makt ännu var obruten. *De idéer, som ligga till grund för dess bestämmelser och som lifvat de män, hvilka haft förtroendet att i första hand ombesörja folkskollärarebildningen i vårt land, hafva varit kalkerade alldeles på de Stiehlska mönstren.* Det är därför intet under, att den från Linköpings seminarium på offentlig bekostnad utgifna, men nu genom tvinsot afödöda »Tidning för folkskolan» redan 1866 innehöll några synnerligen entusiastiska artiklar till de preussiska regulativernas förhålligande samt att nämnda tidnings ledare äfven sedermera i allt hufvudsakligt vidhållit den åskådning af folkskolelärares allmänbildning, hvilken i dem gjorde sig gällande och som hos oss ännu inom snart sagdt alla kretsar synes vara den herskande.

Märkligt är dock, att till och med de mest varma och afgjorda anhängare af nämnda regulativer icke kunna neka sitt

erkännande åt frukterna af de schweiziska principerna om lärarebildningen, och detta icke blott i fråga om det teoretiska, utan just *företrädesvis* i afseende på det *praktiska*. »De preussiske Folkeskolern», säger statsrådet Hertzberg, »manglede, såvidt jeg havde Anledning til at erfare, det friske, muntre, barnlige Liv, der så fordelagtigt udmærkede de schweizerske. — I en vis ligesom medfødt Gave til at omgås Børn, i grundig teoretisk og *praktisk* Dannelselse for sit Kald, i Undervisningens Energi forekom det mig, at de tyske Lærere ikke kunde måle sig med deres schweizerske Kolleger\*.»

I själfva verket finnes icke mer än *ett* hinder för att alla skola erkänna behovet af en högre och vidsträcktare bildning äfven för folkskolans lärare och lärarinnor. Det är den inrotade öfvertygelsen, att för det tarfigare folkets barn lämpar sig endast en tarfigare undervisning samt att de personer, som skola meddela denna, icke allenast (på grund af ekonomiska skäl) *måste*, utan äfven för sin bestämmelses skull helst *böra* åtnöjas med en lägre och inskränktare bildning. Det höga anseende folkskolelärarne i Schweiz åtnjuta och de höga fordringar man i enlighet därmed på dem kan ställa, grunda sig endast och allenast på den höga uppgift man där föresatt folkskolan, nämligen att vara en för *hela* folket gemensam barn-domsskola\*\*.

\* Indberetning ss. 135 och 98.

\*\* Äfven i detta stycke är statsrådet Hertzbergs redogörelse för de schweiziska skolförhållandena synnerligen upplysande. »Hos os», säger han, »er som i de fleste navnlig nordeuropæiske Lande Oplysningens og Kulturens Goder temmelig uligt fordelte mellem Almuen på den ene og Embedsstanden samt dem af Handels-, Håndværks- og Bondestanden, der have fået en højere Skoledannelse, på den anden Side; have vi hos os ikke andet Slags Aristokrati, have vi i al Fald Intelligenten; Folket er delt i to Dele, hvoraf hver fører sit Liv for sig selv og ikke har anden Beröring med hinanden end den højst fornødne. Anderledes er Forholdene i Schweiz; der er ikke blot alle borgerlige Kættigheder, og det i endnu højere Grad end hos os, men også Kundskabens og Kulturens Goder blevne en for Alle fælles Ejendom, der ved Siden af det for de sydligere Lande ejendommelige Folkeliv mægtigt har bidraget til at udjevne Forskjellen mellem Samfundsklasserne. Derfor står den Frihed og Lighed, og jeg kan næsten sige det Broderskab, der knytter alle Schweizere så smukt sammen, i en *inderlig Förbindelse med deres ypperlige Folkeskole*; ligesom denne er den ædleste Frugt af deres Selvstyrelse, gjør netop denne sidste den af Folkeskolen betingede almindelige Oplysning til en bydende Nødvendighed, så fremt ikke Samfundet skal geråde i Forvirring og Opløsning. Dette har Folket også meget vel indset; derfor er *Folkeskolen bleven det kjær, for den skyes intet Offer*. Ligesom Lyset og Luften skal Oplysningen være for Alle, og den schweizer-

Kunde man en gång komma så långt, att man äfven i vårt land erkände ett dylikt förhållande vara lyckligt och eftersträfvansvärdt, så skulle man snart få angelägnare bekymmer än att uppleta tjänliga medel för lärarebildningens *be-gränsande*. Ty att en djup och vidsträckt teoretisk bildning skulle i och för sig vara hinderlig för den praktiska dugligheten, det är ett påstående, som ej kan på allvar fasthållas och som håller icke fasthållits i fråga om andra lärare än folkskolans. I detta fall gälla Tegnér's ord, att visserligen mången lärd man ofta är en medelmåttig lärare, men att detta ingalunda, som mången föreställer sig, kommer däraf att han är för lärd, ty för mycket kan ingen lärare veta. Undervisningens yttersta grund och källa är kunskap, och en kunskap, så vidsträckt, så djup, så redig som möjligt. Ty det gifves flera metoder att föredraga hvad man rätt vet, men det gifves i sanning ingen att rätt föredraga hvad man vet illa eller till hälften. Det är en vanlig föreställning, att man ej behöfver vara synnerligt lärd för att föredraga elementerna. Men i hvarje sak äro elementerna icke blott det viktigaste, utan äfven i mera än ett afseende det svåraste. — Den som ej klart öfverser det hela af en vetenskap, känner ej håller i egentlig mening dess elementer, emedan han ej vet hvad de innebära, hvad som växer och utvecklar sig därur.

Samma fordran på en högre intellektuell bildning hos hvar och en, som verkligen skall göra skäl för namnet lärare, finna vi klart uttalad hos en annan af våra skoltänkare, Geijer, hvilken i sin strid mot växelundervisningsmetoden framhöll, att läraren just därigenom är lärare, att han både vet mer än lärjungen och är skicklig att meddela detta sitt vetande samt att detta högre vetande hos läraren ej får vara en för ögonblicket öfverläst läxa, som han i nästa ögonblick åter lär ut, utan att, om undervisningen skall bära frukt, hans insigt bör äga en afgjordt högre grad af mognad och fullständighet. Man lär till och med erkänna, fortsätter han, att ej endast den större skick-

ske Folkeskole har i höjere Grad end noget andet Lands ved Folkets, Regeringens og en Række af højt begavede Skolemænds forenede Bestræbelser nu bragt det dertil, at der ingen bestemt Grændse længere kan drages mellem en dannet og en udannet Del af Folket, en oplyst og en uoplyst, en, der ligger indenfor og en anden, der ligger udenfor Kulturens Strøm.» — Viste man ej bättre, skulle man vid genomläsningen af denna vackra skildring tro den vara skriven af en ung, svärmisk demokrat. Då emellertid det motsatta är fallet, kan man vara så mycket säkrare på dess tillförlitlighet.

ligheten i ett visst undervisningsämne gör till fyllest, utan att benämningen och förhållandet af lärare förutsätter *en verkliga högre, mera stadgad bildning i allmänhet*, hvarigenom läraren också endast verkar på lärjungens allmänna bildning. Och hvad mera är: Geijer har uttryckligen tillämpat »dessa så enkla som klara sanningar» äfven på *folkskolan*. Denna kan, säger han, merendels endast meddela de oundgängligaste odlingsmedel. Så mycket rikare måste den då vara på hvad i resultat är allmännast begripligt och användbart. Men då, för att rätt meddela detta, fordras full insigt i dessa resultat till hela deras innehåll, så bör folkskolan ej håller mottaga dem ur den medelmåttiga utan ur den högsta bildningens hand. Detta är folkskolans nödvändiga samband med högskolan, och att metodiskt och med afsigt utbilda detta sammanhang blir så mycket viktigare, ju mer förvillande för en okunnig den växande mångfalden af odlingens både medel och resultat blifver.

Den önskan han i samband härmed uttalar, att folkskolan måtte taga sina lärare från det högre läroverket och högskolan, skall väl näppeligen kunna uppfyllas, så länge vårt undervisningsväsende bibehåller sin närvarande organisation. Tills häri en väsentlig ändring sker, skall man nödgas att mäta folkskolelärares »mogenhet» med ett mindre mått än andra ämbetsmäns. I en framtid åter, då folkskolan vuxit sig stor och de högre bildningsanstalterna afklädt sig sina föråldrade former, skall man säkerligen i denna Geijers anvisning finna det enklaste svaret på frågan om folkskolelärares allmänna bildning.

## 7.

Med allmän andlig mogenhet och goda kunskaper i olika ämnen är man emellertid ännu ej lärare. Därtill kräfvades ock en särskild *pedagogisk* riktning och utbildning.

Hvad som först och främst fordras är lärareindividualitet d. v. s. en viss medfödd och genom tidigare lefnadsförhållanden utvecklad *fallenhet* för lärarekallet, hvilken vanligen visa sig i en tidig och afgjord *håy* för detsamma.

Det är på grund af detta förhållande, som uppfostran blifvit kallad en *konst*. Lika litet som någon kan blifva målare,

bildhuggare, tonsättare eller skald genom att gå i lära och förvärfva sig de teoretiska insigter och den tekniska färdighet, som ifrågavarande konstnärer för sitt yrkes utöfning behöfva, lika litet kan någon blifva lärare genom att skaffa sig kunskap om ämnen och metoder eller genom erfarenhet, öfning och vana. Hvad som i främsta rummet kräfvades såsom en grundval för allt detta är en särskild pedagogisk begåfning, en naturligt förmåga att i hvarje enskildt fall genomskåda och bedömma förhållandena samt med säker blick välja de rätta medlen och använda dem så, att syftet verkligen nås. Det är på graden af denna begåfning, som uppfostrans frukter väsentligen bero. En uppfostrare kan länge nog undervisa och förmana, hans ord kunna vara klara och begripliga, hans förmaningar förträffliga, men i fall han saknar det naturliga anlaget, i fall han ej är i stånd att öfva den konst, genom hvilken ord och förmaningar på sätt och vis upphöra att vara hans och blifva barnens egna, i det de upptagas af dem och få lif i deras sinne, så skola hans sträfvan den af barnen mottagas med ligkiltighet och det åsyftade målet icke nås. En annan däremot, som äger denna naturliga gåfva, kan begagna samma ord och uttala samma förmaningar — och liksom genom ett trolleri är barnens uppmärksamhet väckt, lusten att följa med och lydnaden synas då likasom komma af sig själva\*.

Såsom redan namnet antyder, är denna naturliga lärarebegåfning en *gåfva* och kan såsom sådan icke på något sätt förvärfvas. Förmågan att i hvarje enskildt, konkret fall liksom instinktmässigt eller genom ingifvelse slå in på det rätta förfaringssättet, kan naturligtvis icke bringas in under någon allmän och abstrakt formel. Såsom varande i allra egentligaste bemärkelse af rent praktisk natur kan den icke ens teoretiskt förklaras, ännu mindre teoretiskt läras.

Däremot är det klart, att denna naturliga förmåga, en gång mottagen, kan genom tankens arbete understödjas och utbildas. Vid ingen art af mänsklig verksamhet kan praktiken undvara hjälp af teorien. Människans natur är sådan, att hon ej kan nöja sig med att blott och bart handla, hon måste äfven tänka öfver sitt handlande. Liksom hvarje annan arbetare måste uppfostraren göra iakttagelser och bilda sig föreställningar om naturen af sitt material och verkan af sina medel samt på grund af dessa iakttagelser draga allmänna slutsatser, från

\* Jämför S. Heegaard, Opdragelselære s. 19.

hvilka han sedan vid det fortsatta arbetet kan utgå. På så sätt kommer han först till *erfarenhet* och därpå — såvida han ordnar och sammanställer de enskilda satser, hvaraf denna består — till *vetenskap*. Båda äro egentligen samma sak, ehuru på olika stadier af utveckling, och det motsatsförhållande dem emellan, hvaraf man gjort så mycket väsen, är blott en följd däraf, att man ej, såsom man rätteligen bort, låtit den förra utgöra grunden för den senare.

I likhet med hvarje annan vetenskap måste nämligen uppfostringsläran hvila på en genom iakttagelse vunnen erfarenhet. Gör hon ej det, så utartar hon ofelbarligen till skolastik och hårklyfverier, lämpliga må hända för uppbyggare af metafysiska systemer, men utan ringaste förmåga att reda våra föreställningar och leda våra handlingar. Liksom naturvetenskaperna ytterst hvila på omedelbar iakttagelse af naturens föremål och företeelser, matematiken på räkning och mätning af konkreta ting samt bildhuggeriets och målningsens teknik på förtrolig bekantskap med leran och färgerna, liksom geometrien framgått ur landtmäteriet, fysiologien ur läkarepraktiken, metrikerna ur skaldekonsten, mekaniken ur industrien o. s. v., så måste äfven i uppfostran utöfningen och den därur närmast härledda erfarenheten föregå vetenskapen. Äfven vid pedagogikens studium gäller den gamla lagen: från det enskilda till det allmänna, från det empiriska till det rationella. Här som inom hvarje annan forskningsgren gäller det att först och främst mottaga rätt lifliga och fullständiga intryck af de *fakta*, de *verkligheter*, för hvilka man söker en förklaring. Har detta väl skett, och begåfning och intresse finnas för handen, så inträder snart behovet att ur de enskilda och spridda iakttagelserna draga allmängiltiga slutsatser och att sammanställa dessa till ett ordnadt helt. Och under sådana förhållanden måste ett grundligt studium af den pedagogiska vetenskapen och dess historiska utveckling vara icke allenast af synnerligen stort *intresse*, utan äfven af synnerligen stor *nytta*. Ty ju mera man med samma naturliga begåfning äger af klara och sammanhängande erfarenhetskunskaper, ju lättare måste man genom öfning kunna förvärfva den *färdighet*, som består i att med snabb och säker blick se hvad som bör göras och genast tillgripa det rätta medlet. Liksom det praktiska ursprungligen är en grundval för det teoretiska, så blifver ock det teoretiska i sin ordning en grundval för vidare fulländning i det praktiska.

Utan att beakta denna teoriens dubbelställning urartar undervisningen lätt till slentrian. Ty ett handlande, som icke väcker tanke samt utbildas och ledes däraf, måste med nödvändighet blifva dödt och tanketomt. Hvarje planmässigt handlande måste försiggå efter vissa regler, och få dessa icke utgöra tillämpningar af en på iakttagelse grundad och genom studier utbildad egen öfvertygelse, så måste de hämtas utifrån. De kunna i så fall visserligen inläras och på sätt och vis äfven åtlydas, men såsom lösryckta från sitt ursprung och sammanhang samt oförstådda till sitt väsende och sin begränsning, kunna de i egentlig mening icke ens tillämpas d. ä. lämpas efter förefallande omständigheter. Pedagogiken förvandlas på detta sätt till en samling utifrån lånade dogmer och påbud, och lärarens uppgift blir att inpräglade dessa i sitt minne samt genom oupphörlig nötning omsätta den i »praktisk» slentrian.

För den som har ringaste erfarenhet om seminariearbetet i vårt land behöfver det icke påpekas, att detta i allmänhet går i den nu senast angifna riktningen. Metodiska anvisningar samt öfning i deras tillämpning — se där hvad man hos oss allmäneligen menar med folkskolelärares pedagogiska utbildning. Äfven i detta fall återstår således ännu mycket öf-  
rigt att önska.

## 8.

Seminarierna hafva i vårt land varit lärarebildningens både A och O. Med undantag af de få, som på grund af långvarig praktisk verksamhet eller aflagdt högre lärdomsprof erhållit dispens, hafva så godt som alla Sverges folkskolelärare och folkskollärarinnor genomgått seminarierna. De ojämförligen fleste torde där hafva inhämtat grunderna för såväl sin allmänna som sin pedagogiska bildning. Det är under sådana förhållanden lätt förklarligt, att folkskolelärarne i allmänhet dels saknat den måttstock, som för det nu rådande systemets bedömande varit af nöden, dels af skygghet eller personlig pietet dragit sig för att uppträda såsom granskare af nämnda system, hvars skefhet dock många af dem klart lärt sig känna och inse. De åter, som haft tillgång till en djupare och vidsträcktare bildning, hafva i det hela taget varit alldeles fram-



mande för seminarierna och haft sin uppmärksamhet nästan uteslutande riktad på de allmänna läroverken, där de själva gått och deras barn gå eller skola gå. Utan öfverdrift torde kunna sägas, att det icke finnes några statsinrättningar, åtminstone icke några läroanstalter, som fått arbeta så opåaktade och opåverkade af allmänna meningen, som just seminarierna.

Helt och hållet har visserligen granskningen ej uteblifvit. Det torde vara i många minne, huruledes Göteborgs Handels-tidning under förra hälften af sjuttioalet satte den läsande allmänheten i förvåning genom en då anställd räfst med det vid seminarierna så starkt florerande »lunt-väsendet» — en räfst, hvars hälsosamma verkningar sträckt sig vidt omkring och satt åtminstone någon gräns för ett djupt inrotadt missbruk. En annan tidning, Allehanda för folket, hvilken, i likhet med den föregående, städse visat ett verksamt nit för folkbildningen och folkskolan, innehöll några år senare en följd af smärre artiklar, hvari seminariernas arbetssätt och ledande grundsatser ganska skarpt nagelforos. Kort därpå yrkade P. A. Siljeström i en uppsats »Om utsigterna och hindren för en högre folkbildning» (Framtiden 1877) en väsentlig förändring i seminarieundervisningen. I allmänhet ginge denna endast ut på att bilda lärare, som ägde förmåga att nödortfeliggen bibringa »minimum» och äfven i afseende på lärarne hade man, hvad *kunskaper* beträffar, allt för mycket nöjt sig med ett »minimum», under det man trott sig med *metodiska anvisningar* kunna ersätta hvad som bruste i teoretisk insigt. Ett öfverdrifvet uppskattande af en på yttre sätt tillägnad metodik hade fostrat denna seminarieundervisningen allt för mycket karaktäriserande *formalism*, hvilken, huru vacker den än vid en examen eller proflektion kunde förefalla den med undervisning mindre förtrogne, likväl så lätt ledde till en dödande förstening i undervisningen, och det praktiska resultatet blefve gärna, att, med den antydda minimikunskapen hos läraren, man i själva verket, trots alla metodiska anvisningar, misslyckades i att åt lärjungarne i folkskolan bibringa det därstädes åsyftade minimum. »Må man», säger han, »framför allt annat bemöda sig att öka seminarie-elevens bildning, både hvad djup och omfattning beträffar, så skall detta säkerligen med bästa framgång verka att göra honom till en god lärare, där några lärare-anlag finnas; och finnas åter ej anlag, skola helt visst de metodiska anvisningarna, ej stödda af kunskaper, mera gifva

ett sken än verklighet i fråga om lärareckicklighet. En någorlunda omfattande och grundlig kurs i allmänt vetande, jämte en god handledning till en djupare sedlig bildning och en allvarlig uppfattning af lärarens kall, se där hvad som bör vara hufvudmålet för seminariernas verksamhet\*.

Vid nordiska skolmötet i Stockholm 1880 behandlades bland andra frågor äfven den om folkskolelärares teoretiska och praktiska utbildning. Båda betecknades af flere talare, bland svenskarne särskildt af rektor Medén, Stockholm, och skolläraren Skoglund, Brännkyrka, såsom för närvarande af ganska otillfredsställande beskaffenhet. Den förra vore alldeles otillräcklig, den senare allt för stel och ensidig, anlagd såsom den vore på att undertrycka individualiteten och stöpa alla i samma form.

I de två af seminarierna oberoende folkskoletidningar, hvilka under senare åren hos oss utkommit, hafva äfven yrkanden i hufvudsakligen samma riktning varit synliga. Sålunda innehöll den i många afseenden förtjänstfulla Folkskoletidskrift för Gefleborgs län med sin fortsättning Svensk Folkskoletidning under åren 1880—1882 en rad beaktansvärda uppsatser, där frågan om lärarebildningen togs i ganska grundligt öfvervägande; så t. ex. Om folkskolelärares bildning för sitt kall, Folkskoleläreståndets ställning i Sverige sådan hon är och sådan vi anse henne böra vara, Några ord om metoder, Om folkskolelärares befordran m. fl.

Äfven i Svensk Läraretidning har denna folkskolelärarekårens lifssak varit något behandlad, särskildt i tvänne uppsatser, den ena af undertecknad med öfverskriften »Folkskolan och folkskolelärares» (1882), den andra af märket K. J. L. under titeln »Hvad vi behöfva. II.» (1883).

Huru kort och ofullständig denna öfversigt än må vara, torde den dock hafva ådagalagt, att belåtenheten med det nuvarande lärarebildningssättet ingalunda är oblandad, utom möjligen inom »vederbörandes», d. v. s. hrr seminarielärares egen

\* På sådant sätt, tillägger han, bör man otvivelaktigt kunna få en kår af verkliga kunniga skollärare, de där för öfrigt icke allenast *uti* skolan komma att hafva fördel af sitt högre kunskapsmått, utan äfven i kommunerna skola, genom sin högre bildning, vinna, till förmån för sig själva och *för skolan*, ett högre anseende och ett större inflytande än för närvarande. Ty man kan ju icke tvifla på, att de äfven i afseende på yttre ställning skola vinna det afseende, hvarpå en högre bildning med skäl kan göra anspråk.

krets. Bland folkskolelärarne själfva, åtminstone bland de mera tänkande, möter man tämligen allmänt den åsigten, att ingen del af hela undervisningsväsendet är så i behof af en grundlig reform som seminarierna. Emellertid hafva alla förslag i den vägen stött emot den oöfvervinneliga svårigheten, att själfva undervisningen vid ett läroverk, de grundsatser, hvarpå den hvilat, och den anda, hvari den drifves, äro på lagstiftningens väg aldeles oåtkomliga. Äfven för seminarierna gäller det, att sådan läraren är, sådan är och förblir äfven skolan. Så länge vår seminarie-lärarekår sammansättes såsom nu är fallet (af personer, som om folkskolearbetet icke hafva någon verklig egen erfarenhet) och så länge den besjålas af samma åskådning af folkskolans och folkskolelärarens ställning, som den hittills visat sig äga, så länge skall ock den gamla andan lefva kvar vid seminarierna. Skulle därför dessa, hädanefter som hittills, få utgöra lärarebildningens ett och allt, dess A och O, då komme äfven alla reformsträfvanden att visa sig fruktlösa, hvilka förnuftiga bestämmelser i afseende på läroämnen och lärosätt man ock möjligen kunde få i seminariestadgan införda.

## 9.

Vid frågan om de åtgärder, som för höjandet af folkskolelärarebildningen äro behöfliga, torde man böra hålla klart för sig skilnaden mellan hvad som är *önskligt* och hvad som är *nödvändigt*. Ett är nämligen hvad samhället bör söka *uppmuntra* och *främja* hos dem, som af egen drift påkalla dess understöd för det frivilliga arbetet på utbildningen för sitt kall, ett annat hvad detsamma på folkskolans nuvarande ståndpunkt måste *fordra* af hvar och en, som skall erkännas valbar till fast anställning i det allmännas tjänst. Vid bestämmandet af det senare måste hänsyn tagas icke allenast till hvad som i och för sig anses nyttigt och gagneligt, utan lika mycket till hvad som under för handen varande omständigheter är *upphinneligt*. När fråga är om det lagtvungna mått af teoretisk och praktisk bildning, som hvarje folkskolans arbetare måste visa sig äga, får man icke glömma, att samhället har en massa folkskoleplatser att fylla och att härtill fordras en mängd lärare och lärarinnor, af hvilka kanske de flestes mål måste vara

att med minsta uppoffring af penningar, tid och arbete vinna det mått af kompetens, som fordras för åtkommande af ett knapt lefvebröd. Här duger ej att spanna bågen för högt. Så länge villigheten och förmågan att för folkskolan göra betydliga uppoffringar ej äro större än nu, måste man låta de lagtvungna fordringarna stanna långt under hvad i sig själfv vore önskligt och hvad som i framtiden äfven skall blifva möjligt, när folkets allmänna bildning stigit så, att det ställer större anspråk på folkskolan och hennes lärare och på grund däraf anser sig kunna bjuda dessa större förmåner än för närvarande är fallet.

Annorlunda förhåller det sig med den utdanning, som ej är lagtvungen för alla, hvilka önska förvärfva åtkomst till folkskolelärareämbetet, utan frivilligt sökes af sådana, som af begär efter vetande och kärlek till sitt kall sträfva att förskaffa sig en grundligare bildning. Här torde samhället knappt behöfva taga hänsyn till något annat än det inom kåren förefintliga behovet. Visserligen skola äfven för dettas tillfredsställande ekonomiska uppoffringar visa sig af nöden. Men då det härvid blott gäller att bereda tillfälle till vidare studier för dem, som därtill känna sig af inre kallelse drifna, så måste tydligen de för detta ändamål nödiga kostnaderna blifva betydligt lindrigare, än om frågan rörde den lagtvungna kursens förlängande med ett eller annat år för hela massan af landets lärare och lärarinnor, upprättande af nya klasser och anställande af flere lärare vid alla våra seminarier o. s. v., hvilka medel för öfrigt ingalunda skulle leda till det åsyftade målet. De åtgärder, som för lärarnes fortsatta, frivilliga utbildning äro af nöden, behöfva för öfrigt icke på en gång sättas i verket. Har man först klart för sig, att något i detta afseende bör göras och i hvilken riktning sträfvandena hufvudsakligen böra gå, så kunna de särskilda åtgärderna därför vidtagas så småningom, den ena efter den andra, allt efter råd och lägenhet och i samma mån som behovet visar sig starkt och lefvande. Hvarje steg åt det rätta hållet skall af de framåtsträfvande inom kåren mottagas med tacksamhet. Långt ifrån att bortskrämma någon från folkskolearbetet — såsom hvarje betydligare stegring af de lagtvungna fordringarna nödvändigt måste göra — skall det i stället kraftigt bidraga att för detta arbete vinna och bibehålla sådana personer, som väl känna sig naturligen dragna därtill, men under nuvarande förhållanden sky det, emedan de, genom att ägna sig däråt,

komme att säga farväl åt hvarje hopp om grundligare studier. Genom att öppna tillfälle till sådana skall man icke blott hafva höjt bildningen hos de enskilda lärare och lärarinnor, hvilka komma att begagna sig därpå; man skall genom dem hafva höjt hela kåren. Tjänstgörande såsom ett slags ljusspridare hvar i sin krets, skola de nämligen genom sitt föredöme ägga de öfriga till liknande ansträngningar. Det från seminariet medförda bildningsförrådet skall ej så allmänt som nu betraktas såsom ett en gång för alla förvärfvadt kapital, af hvars räntor man allt framgent kan hafva sitt tillräckliga andliga uppehälle. Det stillastående, som helt naturligt måste uppkomma, där alla äro stöpta i ungefär samma form, skall aflösas af täflan och framåtskridande, hvilka äro de oundgängliga villkoren för lif, icke allenast på skolans, utan äfven på alla andra områden.

Det finnes därför intet sätt, hvarpå samhället kan kraftigare verka för folkbildningens sak än genom att gifva sitt understöd åt de lärare och lärarinnor, hvilka frivilligt arbeta på att öka sin erfarenhet och sina insigter.

Detta kan ske därigenom, att det bereder dem tillfälle, dels att taga praktisk kännedom om skolförhållandena i vårt och i andra land, dels att fortsätta sina teoretiska studier i sådana ämnen, som för uppfostrare och undervisare äro af större betydelse.

För det förra ändamålet borde *resestipendier utdelas åt för nit och skicklighet kända lärare och lärarinnor*. Andra land, hvilkas folkskoleväsende befinner sig i en kraftig inre utveckling, hafva visat, att de väl förstått, hvilken stor och omfattande nytta sådana stipendier medföra, ej allenast för dem, som omedelbart därpå komma i åtnjutande, och för den skola, vid hvilken de äro sysselsatta, utan genom dem på folkskolan i dess helhet. Våra grannland Norge och Danmark kunna i det stycket tjäna oss såsom efterföljansvärda föredömen. I Norge anvisas årligen 2,400 kronor till resestipendier åt folkskolelärare och folkskolelärarinnor, som vilja taga kännedom om skollifvet, dels inom själfva Norge, företrädesvis i hufvudstaden, dels i andra land, särskildt i Sverge och Danmark. I sistnämnda land utdelas ock dylika stipendier. Äfven i Sverge har nämnda sätt varit använt och det med otvifvelaktig framgång. Lärare och lärarinnor hafva utsändts för att på statens bekostnad studera skolväsendet i Danmark, Tyskland, Schweiz, England och Skottland. Men detta skedde på

sextiotalet, då den liberala, folkskolevänliga strömningen ännu var i uppgående. Sedan dess har emellertid allmänhetens intresse för folkskolan befunnit sig i sjunkande och nu har Sveriges regering, enligt uppgift i ecklesiastikdepartementet, icke längre några medel för dylika ändamål. Militärer och läkare, industri-idkare och handverkare, att icke tala om konstnärer, vetenskapsmän och »elementarlärare», alla kunna af staten erhålla understöd, då de vilja i främmande land förkofra sig i sitt yrke. Men folkskoleläraren — — — Han bör kunna lefva på sina seminarieminnen.

På grund af den omotsägliga nytta, sådana understöd skulle medföra, och de jämförelsevis obetydliga kostnader, de skulle ådraga statsverket, vill det synas, som om inrättandet af årliga resestipendier för nitiska och skickliga folkskolelärare och folkskolelärarinnor kunde blifva en af de allra första åtgärderna för höjandet af lärarekårens bildning. Naturligtvis borde det åläggas den, som af sådant stipendium komme i åtnjutande, att till vederbörande afgifva en redogörelse för sin resa och dess pedagogiska resultat. Härigenom skulle äfven kannedomen om skolförhållandena i den öfriga världen blifva mindre sällsynt än nu är fallet och vår pedagogiska litteratur erhålla en väl behöflig förstärkning och förfriskning.

För de teoretiska studiernas fortsättande kräfvades naturligtvis anordnande af högre lärokurser, till hvilka folkskolelärare och folkskolelärarinnor skulle äga tillträde. Äfven häri hafva vi på nära håll ett uppmuntrande föredöme att efterfölja. Det är en af de i Danmarks politiska och litterära lif djupast ingripande personligheterna, nuvarande biskopen och folketingsmannen Monrad, som i det afseendet brutit väg. Han var på 1850-talet overskoledirektör och reste i sådan egenskap omkring för att undersöka skolorna samt fann då såväl på landsbygden som i städerna ett trängande behof af vidare gående lärarebildning. I synnerhet i de senare gjorde det sig kännbart. Af lätt insedda orsaker måste befolkningens kunskapsbehof där vara störst och hade äfven till en del blifvit tillgodosedt genom inrättande af s. k. mellanskolor, där till folkskolans vanliga ämnen äfven lagts naturkunnighet, matematik, teckning och engelska. Emellertid hade man af ekonomiska skäl nödgats anförtro undervisningen i dessa ämnen åt sådana vid skolorna anställda folkskolelärare, hvilka genom blott och bart själfstudium eller med tillfällig handledning lyckats göra sig så hemmastadda i deras första grunder, att de

kunde tilltro sig att i dem meddela undervisning. Med dessa lärares kläna underbyggnad från seminarierna samt deras ensidiga utbildning på egen hand visade sig dock frukterna af denna undervisning så bristfälliga, att Monrad ansåg en förändring nödvändig. Då därför skollagen af 1856 blifvit genomförd och seminarietkursen utvidgad, fick Monrad upprättadt ett s. k. Kursus for begavede Seminaristers videre Uddannelse, vid hvilket grundlig undervisning lemnas i mellanskolornas särskilda ämnen, undantagsvis äfven i andra. Kursen är förlagd till Köbenhavn och medtager en tid af 2 $\frac{1}{2}$  år\*. På det de anvisade medlen måtte räcka till så mycket som möjligt, har man anslutit kurserna i naturvetenskap och matematik till den undervisning, som meddelas vid tekniska högskolan, den s. k. Polytekniske Læreanstalt, så att de studerande folkskolelärarne åhöra föreläsningar och deltaga i öfningar tillsammans med nämnda anstalts lärjungar. Emellertid har naturligtvis *dess* undervisning ett annat mål än lärarskolans, och omfattar dessutom ej åtskilliga af dennas ämnen (zoologi, elementär matematik, frihandsteckning och engelska), hvarför man för dessa måst anskaffa särskilda lärare, hvilka man alltid valt bland de mest ansedda i Köbenhavn. För att säkerhet må finnas, att statens medel ej bortkastas på ovärdiga, öfvas en omsorgsfull tillsyn öfver deltagarnes flit, hvilken tillsyn dock i allmänhet visat sig fullkomligt obehöflig. Efter kursens slut anställes afgangspröfning, hvars undergående visserligen ej gifver några ökade legala rättigheter utöfver dem, som redan följa af folkskollärare-examen, men medför möjligheten att kunna användas såsom facklärare vid mellanskolorna, seminarierna och de tekniska läroverken, hvilket ock var ursprungliga anledningen och ändamålet med denna kurs. Utöfver detta dess närmaste syfte har dock redan den man, som planlagt densamma, tillmätt den ännu en stor betydelse, nämligen att inom folkskolelärarekåren uppamma kunskapsrike och duglige män, hvilka under sin vistelse i landets andliga medelpunkt och genom sin där förvärfvade grundligare utbildning erhålla en friare och säkrare blick på lifvet och sålunda kunna bidraga att skaffa aktning och inflytande åt det stånd, som de fortfarande tillhöra.

Jämte denna kurs har Monrad äfven genomdrifvit upp-

---

\* Deltagarne erhålla i stipendium 500 kr. årligen och 200 kr. till böcker och andra läromedel för hela kursen.

rättandet af ännu en, det s. k. korte Kursus eller Feriekursus, beräknadt för sådana lärare, som af någon anledning icke kunna taga  $2\frac{1}{2}$  år från sin praktiska verksamhet. Under sina resor hade han nämligen här och där påträffat lärare, som af intresse för ett eller annat ämne ägnat sig särskildt däråt och åtagit sig undervisning däri vid stads-skolor eller folkhögskolor eller som upprättat aftonskolor för äldre och yngre eller stiftat sångföreningar eller anordnat folkliga föredrag eller annat dylikt. Nitiska och framåtsträfvande, som dessa lärare naturligtvis vöro, märkte de snart, att, om ock deras intresse och arbetslust vore aldrig så stora, så räckte dock deras kunskaper icke till. Så länge de blott hade sina genom läsning på egen hand förvärfvade insigter att stödja sig vid, måste de gång på gång råka i förlägenhet och hvarje ögonblick vara utsatta för misstag, hvilka, framdragna af sakkunniga, lätt kunde undergräfvade deras anseende och sätta hela folkskollärarekåren och därmed folkskolan själf i vanrykte. För att räcka dessa män en hjälpande hand föranstaltade Monrad därför de s. k. feriekurserna, vid hvilka undervisning lemnas i kemi, fysik, botanik, zoologi, teckning, musik och sång, gymnastik samt forn-nordiska och engelska språken. Studierna ordnas så, att den studerande för hvarje kurs blott tager ett enda ämne för sig, naturligtvis väljande det, för hvilket han har största lust och fallenhet. För detta ämne beräknas nu en tid af egentligen taladt 13 månader, så nämligen, att deltagaren i kursen vid densammas början reser in till Köbenhavn och där en månads tid (förlagd till sommarferierna) under en duglig lärares ledning med all kraft begynner sitt arbete, därpå återvänder till sin praktiska verksamhet och under de följande 11 månaderna använder alla lediga stunder till befastande af det lärda och beredelse för afslutningen, hvilken sedan sker under ett förnyadt månadslångt vistande i hufvudstaden. För ett eller annat ämne är tiden något rikligare tillmätt; sålunda användes för kemi årligen i stället för en månad 10 veckor, hvilka upptagas dels af föreläsningar och trägen läsning, dels af laborationer\*. De förmodanden, som till en början framkastades, att så korta kurser som dessa blott kunde gifva en lös och ytlig kunskap samt näppeligen hade någon annan nytta med sig, än att vederbörande lärare finge komma in till huf-

\* Deltagarne erhålla i understöd 2 kr. om dagen samt 10—40 kr. såsom resekostnadsersättning.



vudstaden och lufta på sig en smula, hafva visat sig fullkomligt ogrundade. De rapporter, som de vid kurserna anstälde lärarne efter deras slut inlemnade till departementet, bekräfta till fullo, att deltagarne i de allra flesta fall arbeta med en energi, som icke lemna något öfrigt att önska. Ofta drifva de t. o. m. sina studier så strängt, att de under den tid kursen pågår icke gifva sig den minsta tid att taga Köbenhavns för dem okända sevärdheter i betraktande. Äfven under de 11 månader, som ligga mellan begynnelsen och avslutningen arbetas med särdeles god verkan, hvilket är lätt förklarligt, då man besinnar, att deltagarne då veta hvad och huru de skola studera samt vanligen äro mogna, erfarne lärare, hvilka flere år undervisat i det ifrågavarande ämnet, känt sig deri sakna nödig säkerhet, funnit detta pinsamt och nu äntligen blifvit satta i tillfälle att få luckorna i sin kunskap fyllda, sina frågor besvarade och sina tvifvelsmål lösta. Att lärarne sjelfva finna feriekurserna särdeles fruktbringande framgår äfven däraf, att vanligen föreligga fem, ja tio gånger så många ansöknningar, som med hänsyn till de anslagna medlen kunna bifallas, samt att mången efter genomgåendet af en kurs på 13 månader söker få genomgå en ny i ett annat ämne, ja t. o. m. ännu en i ett tredje.

Dessa s. k. monradska kurser äro ännu i verksamhet, och den rad af duglige män, som från dem utgått, bär vittne om, att tanken på folkskolelärares fortsatta utbildning är sund och praktiskt utförbar. Säkert har man i dem att söka en väsentlig orsak till det intryck af intelligens, som man mottager af Danmarks folkskolelärarekår. Emellertid hafva krafven på lärarebildning i detta land nu stigit så, att man icke längre finner nämnda kurser fullt motsvarande behofvet. Dels kommer deras undervisning allt för få till godo, dels är den i afseende på ämnena något ensidig, alldenstund historica, litteratur, pedagogik m. fl. icke finnas bland dem upptagna. Såsom en tidsenlig utveckling af Monrads tanke har man därför yrkat på universitetets öppnande för folkskolelärarne. Så vida universitetet, har man sagt, skall verkligen vara universellt, så måste det upptaga äfven uppfostringsvetenskapen bland sina ämnen och sålunda förhjälpas läraren lika väl som läkaren, juristen och presten till vetenskaplig klarhet öfver sin sysslas mål och medel. Skall det vidare fylla sin andra uppgift att vara en ämbetsskola, så kan det näppeligen i vår tid undgå att erkänna *skolan* vara en fullt så vigtig samhällsinrättning

och lärarne fullt så nödvändiga samhällstjänare, som någon af dem, hvilka förut ansetts själfskrifna till meddelaktighet i universitetsbildningen. Det är i Danmark i synnerhet en folkskolelärare, hr J. Langkjær, som gjort sig till målsman för dessa kraf från folkskolelärares sida och framställt dem dels på möten, dels genom ett till Bestyrelsen för Danmarks Lærerforening inlemnadt förslag, dels slutligen genom en i tidskriften »Vor Ungdom» år 1880 införd uppsats »Om Læreruddannelsen og om Oprettelsen af en fælles nordisk Højskole for Læreres videre Uddannelse». Hans förslag går därpå ut, att de monradiska kurserna skulle aflösas af en vetenskaplig lärarehögskola, hvilken borde utgöra en organisk del af universitetet och därjämte äfven stå i förbindelse med den polytekniska anstalten. Här skulle de studerande folkskolelärarne komma i närmare beröring med de nutida strömningarna på den andliga odlingens område samt förenas i gemensamt arbete med unga män ur skilda samhällslager och med vidt skilda framtidsmål, hvilket för folkskolans anseende och omvårdnad skulle vara af ej ringa betydelse. Vid denna lärarehögskola skulle för det första meddelas undervisning i allmän propedeutik, pedagogik och pedagogikens historia samt samhällslära, hvilka ämnen skulle vara för alla lärjungar gemensamma. Därtill skulle komma efter eget val antingen etik, dogmatik och kyrkohistoria samt nordisk historia och nordisk litteratur, eller ock matematik, fysik, kemi, naturalhistoria och teckning. Alldeles valfria skulle vara fornordiska, engelska och tyska.

Till hufvudsakligen samma mål syftar ett förslag till upprättande af en populärt-vetenskaplig fakultet vid Köbenhavns universitet, som den högt aktade skolmannen rektor Dahl från Slagelse redan 1879 framlade i danska folketinget och 1880 förfäktade i en uppsats om »Højskolen i Sor — et sjette Universitetsfakultet» (i tidskriften »Vor Ungdom»). Ända från Grundtvigs första uppträdande i skolsaken har det i Danmark varit en fråga på dagordningen att föranstalta en högskola för folklig bildning, och ropen på en sådan hafva blifvit allt starkare i samma mån som folkhögskolorna vuxit ut så, att de kunnat utgöra grundvalen för densamma. I öfverensstämmelse med Grundtvigs önskan har man yrkat, att den måtte förläggas till Sorø, där Ludvig Holberg genom storartade donationer grundat en bildningsanstalt, som för sin tid skulle blifvit, hvad det nu är meningen, att denna skall blifva för vår. Mot Sorø såsom plats därför hafva dock många röster höjt sig, och med

dem förenar sig äfven rektor Dahl. I stället yrkar han, att vid universitetet i Köbenhavn borde upprättas en sjätte, populärt-vetenskaplig fakultet, vid hvilken man, utan att blifva specialist, kunde erhålla en öfverblick öfver vetenskapens resultat och hufvudvägarna till desamma, och där den stränga vetenskapens män allt emellanåt kunde träda ut ur sina studerkamrar och från sina detaljundersökningar för att, liksom konstnären, betrakta sitt verk på afstånd, glömande enskildheterna och fasthållande det stora helintrycket. Detta skulle lända lika mycket forskarne själfva som allmänheten till godo.

I Norge har samma fråga blifvit indragen i det pedagogiska meningsbytet genom ett af rektor P. Voss framlagdt utförligt Forslag til Oprettelse af en offentlig Højskole for Folkeskollæreres videre Uddannelse («Vor Ungdom» 1880). Han utgår från det behof af grundligare bildning, som tydligen visat sig bland norska skollärarekåren, men för hvars tillfredsställelse hittills ej funnits någon annan utväg, än den för alla öppna: att sätta sig ned och pluggläsa på studentexamen. De, som såmedelst lyckats hinna det närmaste målet, hade därigenom ofta lockats att fortsätta på den under några år inslagna, för skolan alldeles främmande vägen, öfvergifvit lärarekallet och blifvit prester. För den intresserade och vetgirige folkskoleläraren hade valet därför merendels stält sig så, att antingen hade han följt sin lust för studier och i så fall måst skilja sig från folkskolan, eller ock hade han blifvit denna senare trogen, men då måst uppgifva hoppet om vidare utbildning. Det vore därför ett samhällskraf af ej ringa betydighet, att för folkskolelärarekårens medlemmar öppnades tillfälle till att uppnå en af staten erkänd högre bildningsståndpunkt utan att därför nödgas öfvergifva sin en gång valda bana. Fördens skull borde i hufvudstaden finnas en högskola, beräknad, icke för skolynglingar eller nyss utexaminerade seminarister, utan för mogna män, som under några års lärareverksamhet ej allenast genom själfstudier sökt öka sina kunskaper, utan ock vunnit den lifserfarenhet och den klarhet öfver sig själfva, att de blifvit fullt mogna för en högre undervisning. Denna borde därför äfven kunna inrättas mindre skolmässigt och mera universitetsmässigt, d. v. s. på ett med andlig frihet och manlig själfkänsla mera stämmande sätt, än vid seminarierna varit fallet. Såsom tvungna ämnen vid en dylik högskola upptager rektor Voss modersmålet och historien, såsom valfria (af hvilka hvarje studerande dock skulle hafva att välja minst två) mate-

matik och naturkunnighet samt tyska och engelska, såsom alldeles frivilliga valda delar af kyrkohistorien och pedagogikens historia, fornnordiska språket, geografi, konsthistoria och stillära, religionshistoria och mytologi, grundlagstolkning, hälso-lära och gymnastik.

Ehuru i vårt land frågan om folkskolelärares fortsatta utbildning ännu ej kommit under grundlig diskussion, hafva dock tankar i ungefär samma riktning som de ofvan anförda icke helt och hållet saknats. En och annan gång hafva de t. o. m. vågat sig fram för offentligheten. Så t. ex. yrkade den nu upphörda Svensk folkskoletidning 1880 i en uppsats Om folkskolelärares bildning för sitt kall (samt 1881 i en därmed sammanhängande under titeln Vårt program) att tillfälle borde beredas folkskolelärarne att inhämta kunskaper utöfver den egentliga ämbets-examen, att dessa borde meddelas vid högre läroverk, till hvilka inträde skulle beviljas först efter minst två års väl vitsordad tjänstgöring, att undervisningen där icke skulle bestå i läsläsning utan vara ordnad efter samma plan som vid våra högskolor samt att vid sådant läroverk af-lagd högre examen borde dels berättiga till företräde vid upprättande af förslag till vanliga läraretjänster, dels vara ett vilkor för erhållande af högre anställning inom folkskole-väsendet.

Något bestämdt formuleradt förslag till lösning af den så viktiga frågan om folkskolelärares fortsatta utbildning torde dock ännu ej från svensk sida hafva förelegat. På det denna brist måtte varda fylld och äfven hos oss ett ordnad menings-byte i denna sak komma till stånd, framläggas här några hufvudpunkter till ett dylikt förslag.

*Genom statens försorg borde i hufvudstaden inrättas en pedagogisk högskola, vid hvilken lärare och lärarinnor kunde dels erhålla vetenskaplig undervisning i uppfostringslära och uppfostringshistoria samt därmed samhörande ämnen (antropologi, själs- och tanke-lära, samhällslära och kulturhistoria), dels i dessa kunskapsgränar undergå pröfning och erhålla vitsord. Härmed borde förbindas ett pedagogiskt bibliotek och hälst äfven ett pedagogiskt museum, liknande de inrättningar af detta slag som i utlandet flerstädes förefinnas, exempelvis i Leipzig, Paris, Bryssel o. s. v. Lättast torde en sådan pedagogisk högskola kunna komma till stånd genom avslutning dels till den pedagogiska profession, som vid Stockholms högskola kommer att upprättas, dels till det pedagogi-*

ska bibliotek och museum, till hvars åvägbringande Stockholms Lärarellskap tagit initiativet\*.

Vid sidan af denna rent pedagogiska läroanstalt borde tillfälle beredas lärare och lärarinnor att efter fritt val genomgå vissa för dem lämpade kurser i matematik, naturvetenskap, geografi, historia, modersmålet med dess historia och litteratur, främmande språk m. m. samt att i dem pröfvas och öfver därvid ådagalagda insigter undfå vitsord. Äfven denna undervisning kunde, åtminstone delvis, ansluta sig till den vid Stockholms högskola meddelade. Åtskilliga af de grundläggande kurser, som där genomgås t. ex. i kemi, zoologi m. m., torde nämligen med stor nytta kunna begagnas äfven af folkskolelärare. För öfrigt gifvas i hufvudstaden andra läroverk, t. ex. Tekniska skolan, hvilkas undervisning kunde för ändamålet begagnas. För ämnen, med hvilka detta ej blefve fallet, finge naturligtvis här, liksom vid de monradska kurserna i Danmark, särskilda lärare anställas.

De lärare och lärarinnor, som vid nämnda pedagogiska högskola förvärfvat och styrkt sig äga högre kompetens, borde kunna vinna anställning vid högre folkskolor, vid elementarklasserna af de allmänna läroverken, vid statens seminarier, såsom folkskoleinspektörer m. m. Det har länge och från många håll bitterligen klagats öfver, att folkskolan hittills fått mottaga sina ledare och tillsyningsmän utifrån. Isynnerhet hafva seminarierna lidit af det alldeles afvita förhållandet, att de personer, som skola utdanas de blifvande folkskolelärarne, i de flesta fall aldrig själfva varit folkskolelärare och därför omöjligt kunnat äga den erfarenhet om folkskolearbetet, som fördrats, för att de rätt skulle kunnat fullgöra detta sitt åliggande. Emellertid hafva dessa olägenheter varit alldeles oundvikliga, så länge ingen utväg funnits för folkskolelärarne själfva att uppnå den bildningsgrad, att folkskolans ledning och tillsyn kunnat anförtros åt män ur deras egen krets. Men med en väsentligen höjd lärarebildning skall detta, liksom mycket annat, komma af sig själf.

## 10.

Vid frågan om de åtgärder, som böra vidtagas till understödjande af folkskolelärarnes fortsatta frivilliga utbildning, kom-

\* Se Svensk Lärartidning 1883, s. 352.

mer man emellertid alltid tillbaka till den botten, hvarpå alla dylika åtgärder måste hvilas, nämligen den grundläggande, lagtvungna folkskolelärarexamen. Är denna sådan, att den afhåller de mera framstående begåfningarna från lärarebanan eller förslöar bildningsbegäret hos dem, som därpå inträdt, så skola de tillfällen till grundligare studier, som kunna erbjudas, lemnas obegagnade och sålunda komma folkskolan till ingen nytta. Det är af denna orsak (och ingalunda för införandet af en mängd nya minnesläxor och minnesöfningar), som en genomgripande inre omdaning af folkskolelärarexamen måste anses af högsta behovet påkallad.

Den första åtgärd, som härför kräfvades, är det nu rådande seminarietvångets upphäfvande. Det är alldeles i sin ordning, att staten fordrar garantier för den teoretiska och praktiska dugligheten hos de personer, som af densamma skola förklaras användbara i dess tjänst. Ett visst mått af kunskaper och färdigheter måste därför fastställas och med största möjliga stränghet uppehållas. Men sedan detta skett, handlar staten fullständigt i strid med sitt eget rätt förstådda intresse, om han gör sig till den blifvande folkskolelärarens själftagne förmyndare genom att, såsom nu är fallet, säga till honom: det är ej nog, att du måste låta mig pröfva din duglighet, du måste äfven hafva förvärfvat denna i mina anstalter, af mina lärare, på reglementerad sätt och under reglementerad tid; har du ej det, så må du vara huru erfaren, insigtsfull och skicklig som helst, jag vill dock icke veta af dig. I allmänhet ligger det ju i det moderna samhällets väsende att uppgifva den tidigare benägenheten att spela förmyndare i alla möjliga ting, isynnerhet på det andliga området. Egendomligt nog har hos oss utvecklingen i detta afseende gått baklänges. I 1842 års folkskolestadga fordrades, att hvar och en, som efter den tiden ville skaffa sig behörighet att söka lärarebefattning vid folkskola, *antingen han genomgått seminarium eller icke*, skulle aflägga *prof*, anstaldt af seminarieföreståndare i närvaro af någon domkapitlets ledamot, och, enligt däröfver af seminarieföreståndaren utfärdadt och af nämde domkapitelsledamot påtecknadt betyg, äga full insigt och färdighet i de ämnen, som till folkskolelärarexamen höra. I Seminariestadgan af 1865, som tillkommit under stark påverkan af det i Preussen då och ännu herskande statsförmynderskapet, förutsattes, att ingen till folkskolelärarexamen må vinna tillträde, med mindre han i seminariets öfversta klass

tillbragt två läseterminer. I den omredigerade folkskolestadgan af 1882 heter det slutligen i § 18: För att anställas som ordinarie eller extra-ordinarie lärare vid sådan folkskola, som i § 1 af denna stadga omförmäles, erfordras att hafva undergått godkänd *afgångsexamen vid något statens folkskolelärarseminarium*.

Afsigten med dessa bestämmelser är tydlig. Man har genom dem sökt försäkra sig om, att lärarebildningen erhåller det rätta måttet och den rätta fasonen samt befrias från alla de skadliga inflytelser, som de unga lärareämnenas egenvilja och oförstånd därpå kunde öfva. Det är den gamla tankegången »Vi allene vide», som här går igen. Naturligtvis är den i detta afseende lika falsk och skadlig som i andra. Då alla skola erhålla samma handledning, läsa samma läxor, inpränta samma meningar, inöfva samma handgrepp och i allmänhet göra allt på ungefär samma sätt, så måste följderna blifva död och förstening. Vill man se lif och rörelse, då måste man gifva utvecklingen fri och lemna fältet öppet för täflan. Man skall då få se seminarier uppkomma öfverallt där de behövas och inom dem ett friskt och kraftigt lif. Statsseminarier skola fortfarande finnas, men då hela massan af lärare och lärarinnor icke längre tvingas att begagna dem, skola nya ej oupphörliga behöfva upprättas, utan de gamla i stället utrustas så mycket bättre och kunna skaffa sig lärare af yppersta slag. Så länge de offentliga seminarierna hafva hela lärarebildningen i sin hand samt själfva få fälla domen öfver sitt arbete och så länge från denna dom intet vad gifves, skola de lemna alla klagomål och reformyrkanden utan afseende. Indragna i täflingen med de enskilda seminarierna skola de däremot nödgas rycka upp sig för att icke lemnas tomma, och reformerna skola då komma af sig själfva.

Orimligheten af att, som nu sker, göra lärareutbildningen till ett monopol för statens seminarier och förvandla dessa från hjälpanstalter till tvångsanstalter faller lätt i ögonen. För det första afskräcker härigenom en hel mängd af de dagligaste krafterna från att gifva sig in på folkskolebanan. Mången, som på grund af kunskaper, fallenhet och entusiasm skulle blifvit en ypperlig folkskolelärare, ryggar nu till baka för tanken att nödgas genomgå 8, 6, 4 eller i bästa fall åtminstone 2 terminer på ett seminarium. Och detta ej så mycket därför, att härigenom vållas en säker och ganska betydlig samt i många fall fullkomligt onödig förlust af tid och penningar, utan först

och främst därför, att det för en bildad och tänkande man, hvilken redan har sitt mål för lifvet och sin självständiga uppfattning däraf, måste kännas i hög grad motbjudande att tvingas in i en så utpräglad tvångsinrättning som våra seminarier. För hvar och en, som har någon högre uppfattning af lärarekallet och lärarens betydelse och den minsta kännedom om människonaturen, måste det vara klart, att den, som vid inträdet på folkskolebanan äger någon tankens och karaktärens mognad och någon aktning för sig själf, endast med yttersta motvilja försätter sig i en årslång skolpojksituation, som i högst ringa grad passar sig för det kall han valt eller är ägnadt att därtill förbereda.

Häremot gifves intet annat botemedel än det mycket enkla: upphäfvandet af det alldeles orimliga lärarebildningsmonopolet. *Den pröfning, som gifver tillträde till offentlig läraretjänst, måste visserligen, hädanefter som hittills, anordnas och öfvervakas af staten. Men intet skäl torde kunna uppletas, hvarföre till dess undergående icke skulle kunna anmäla sig äfven sådana, som ej genomgått något statens seminarium, utan beredt sig till sitt kall genom själfstudium eller vid enskildt seminarium eller annan läroanstalt.* I flere andra land är statsförmynderskapet i denna del mindre strängt än hos oss. Till och med i Preussen gifvas vid sidan af de många statsseminarierna flere enskilda dylika, hvilka äga att utbilda lärare, ehuru visserligen dessa måste undergå själva examen vid de offentliga seminarierna. I Würtemberg, vår folkskolestadgas hemland, finnas utom (de två) statsseminarierna äfven flere privata. I Schweiz kunna till examen anmäla sig äfven sådana, som förberedt sig alldeles på egen hand. I Danmark, där det s. k. Friseminarieret på Blågård länge haft examensrätt, har genom 1867 års Lov om en förändret Ordning af Skolelärerexamen steget blifvit taget fullt ut, i det all skillnad mellan offentlig och enskild utbildning därigenom upphäfdes. Den pröfning, som gifver behörighet till lärareämbetet, försiggår här inför en af regeringen på 3 år tillsatt pröfningsnämnd, bestående af 9—12 medlemmar, bland hvilka en nämnes till ordförande och har att ordna och leda pröfningen. För att till densamma anmäla sig fordras ej att hafva genomgått något slags läroverk. Häremot måste den sökande genom intyg från en lärare och en prest styrka, att han minst 1 år såsom hjälplärare deltagit i undervisningen vid en skola och visat godt uppförande samt anlag för lärarekallet. På utsatt tid samlas de anmälda till de



ställen (Kjöbenhavn, Odense, Århus), där de skola undergå sitt prof. Detta är dels skriftligt, dels muntligt. De skriftliga uppgifterna äro för alla examinander de samma och föreläggas dem samtidigt till besvarande. Därpå sker den muntliga examen, som på hvarje ställe kan upptaga en tid af 6 dagar. Betygen, utfärdas af nämndens ordförande.

Det är tydligt, att först med ett sådant pröfnings sätt någon verklig berättigad jämförelse kan äga rum mellan de utdelade vitsorden. För närvarande är en sådan omöjlig. Lika lydande betyg hafva nu ofta mycket olika betydelse, och verkningarna häraf på examinandernas framtid kunna vara ganska skickelse-digra.

Lika tydligt är, att med en dylik anordning pröfningen, till stor fromma för folkskolan och hennes lärarekår, måste blifva långt skarpare än nu är fallet. Ingen skulle då släppas igenom blott därför, att han så och så många år slitit seminariebänken, att han lagt ut så och så mycket penningar på sina seminariestudier, att det vore synd om honom själf eller hans fordringsägare att »kugga» honom o. s. v. De obegåfvade och tröge skulle finna de lagstadgade fordringarna strängt uppehållna och därigenom nödgas afstå från en bana, hvilken de ej passade för och hvilken ej passade för dem. Sådana där- emot, som af andra orsaker fölle igenom eller erhöle lägre vitsord än de önskade, skulle utan skam kunna åter taga fatt på sina studier och hoppas på bättre lycka nästa gång.

Mot pröfningens förläggande från statsseminarierna till en pröfningsnämnd skall man i vårt land förmodligen invända, att man därigenom finge svårt att erhålla någon garanti för examinandens praktiska duglighet. För närvarande, säger man, hafva ju seminarielärarne tillfälle att under längre tid taga kännedom om denna, och i deras intyg äger man alltså en tillförlitlig måttstock därför. De, som så resonnera, förväxla tydligen två saker, som ingalunda sammanfalla: praktik i pedagogisk och praktik i seminaristisk mening, d. v. s. förmåga att uppfostra och förmåga att hålla s. k. proflektioner. Dess senare, eller åtminstone skenet däraf, kan visserligen förvärfvas på seminarierna och har där ock blifvit satt som den praktiska utbildningsens mål. Det är därför, som vi blifvit hugnade med denna mängd af »metodiska anvisningar», ur hvilka med logisk följdriktighet uppspirat en löjlig afart af pedagogisk literatur, som kallas Samlingar af läroprof. Klart är emellertid, att proflektioner på seminariernas »öfningsskolor» ingalunda äro

detsamma som praktisk lärareverksamhet\*. Om sådan kan icke vara tal, utan att man någon längre tid fått sig en afdelning barn anförtrord, genom omedelbar iakttagelse lär känna deras natur, på grund häraf lägger sin plan, utför denna steg för steg och noggrant aktgifver på frukterna samt efter dessas beskaffenhet lämpar sitt följande förfaringssätt. All undervisnings-skicklighet, som icke hvilar på en genom dylik praktik vunnen erfarenhet, är blott ett sken. Att, såsom nu är fallet, vitsord gifvas för praktisk duglighet åt sådana, som ännu ej varit i praktisk verksamhet, är en oefferrättlighet.

Det är äfven detta man insett, då man i andra land skilt lärareexamen i en teoretisk och en praktisk del. »Det er blot i de tre nordiske Lande», säger Hertzberg, »at den definitive Prøve, der giver Adgang til Valgbarhed som Lærer, falder sammen med Afgangsprøven fra Seminariet; andetsteds afholdes hin kortere eller længre Tid, ja indtil 4 à 5 år, efter denne og efterat Eleven i Mellemtiden har været i praktisk Virksomhed som Hjælpe- eller Bilærer»\*\*. I Preussen berättigar den första

\* »Den skola, där seminarieeleverna hafva sina s. k. praktiska öfningar, liknar», säger en erfaren lärare, »icke mycket de skolor, i hvilka deras verksamhet såsom lärare sedan kommer att utöfvas; ej håller få de lära sig att sköta denna skola i sin helhet, icke ens att fullfölja undervisningen i ett enda ämne, utan blott att hålla lösryckta lektioner. En sådan utbildning för yrkets praktiska utöfning kan ingalunda vara tillfredsställande, när man besinnar, att dessa elever sedan skola anförtras att totalt på egen hand sköta ett kall, så viktigt och ansvarsfullt som lärarens i en folkskola. Det är ock en sanning, som säkert icke jäfvas af en enda lärare, att den praktiska utbildning, de fått vid seminariet, föga satte dem i stånd att sköta en skola, men väl i vissa fall förde dem på afvägar. Se vi oss omkring för att finna exempel på huru kandidater till andra yrken, som i någon mån kunna jämföras med lärarens, blifva utbildade, så visar sig, att detta i allmänhet sker genom utöfvande af underordnad tjänst med samma eller liknande göromål. Den blifvande sjökaptenen måste hafva gjort resor till sjös, innan han ens får inträda i navigationsskolan. Där aflägger han en lägre examen och begifver sig åter till sjös, för att kanske efter några års ytterligare praktik åter börja sin läsning. Hvem skulle våga släppa ett fartyg under kommando af en man, som väl 3 eller 4 år läst navigation och öfvat sjömanskap inom 4 väggar, men icke gjort någon sjöresa? (Folkskoletidskrift för Gefleborgs län 1880, s. 147, märket Sixtus.)

\*\* Denne Bestemmelse, tillägger han, har sin Grund i at Valgbarhed som Lærer formenes ikke nærmest at burde lægge an på, om Vedkommende har et vist Mål af Kundskaber, men på hans Dygtighed i at undervise og hans Skikkethed for Lærerkaldet overhovedet. — — — En sådan anden Prøve har unegtelig sine Fortrin. Når Censorerne have at bedømme Ens Lærerdygtighed, først efter at han har havt nogle Års Övelse som sådan, er beriget med de Erfaringer, han i denne Tid har indsamlet på Skolen, og de

examen blott till provisorisk anställning; fast sådan kan endast vinnas efter att hafva aflagt den andra eller egentliga lärarepröfningen, hvilket tidigast kan ske 2 år efter den förstas genomgående. I Würtemberg fordras likaledes tvänne examina. Den första gifver blott rätt att tjänstgöra såsom biträdande lärare. För att blifva »Hauptlehrer» måste man sedan under minst 2 år på ett tillfredsställande sätt hafva tjänstgjort såsom hjälplärare och därpå genomgått den andra eller själfva ämbetspröfningen. Det samma är förhållandet inom åtskilliga andra af Tysklands stater. I Danmark har man under senare tiden arbetat på att få en liknande anordning genomförd. På det nordiska skolmötet i Stockholm uppträdde flere danske talare (J. Langkjær, skolinspektör Hansen och förre seminarieläraren M. Christensen), hvilka såsom principriktig förordade en Deling af Examen i en förste kun teoretisk og en senere påföljande udelukkende praktisk Prøve. När förste Examen var aflagt, skulde den unge Lærer gå ud som Hjælpelærer (Andenlærer) og Timelærer samt Lærer ved Forskolen og först efter nogle Års Forløb aflægge den praktiske Prøve.

Otvifvelaktigt har detta sätt att lösa svårigheterna framtiden för sig. De fordringar, som staten för behörighet till lärarekallet måste fasthålla, äro nämligen tvänne. För det första: att hvar och en, som i folkskolan skall undervisa, måste äga de kunskaper, som för denna undervisnings meddelande äro af nöden. För det andra: att staten bör hafva åtminstone någon sannolikhet för, att den, som erhåller fast anställning såsom själfständig ledare af en folkskola, i förväg skaffat sig den enda grundval, hvarpå praktisk duglighet kan hvila, nämligen erfarenhet, vunnen genom praktisk verksamhet. I själfva verket torde det vara omöjligt att få båda dessa fordringar uppfyllda utan *folkskollärareexamens fördelning i en föregående teoretisk och en efterföljande praktisk del.* Den förra borde

på Seminariet erhvervede Kundskaber have fået Tid til at fæstne og modne, vil Dømmen over hans Lærerværd blive sandere eller retfærdigere, end når den skal afhænge af de vaklende og uselvstændige Lærerpræstationer, han aflægger ved Afgangsprøven fra Seminariet, hvor han ikke har havt hvarken Tid eller Anledning nok til at udvikle og lægge for Dagen sine Lærergaver. — Det vilde være ønskeligt, om en lignende Ordning også kunde indføres hos os, hvor jeg ved, at der blandt mange Lærere er Misfornøjelse med, at deres fremtidige Befordring for en stor Del skal være afhængig af en Karakter, der er lidet skikket til at afgive en sand Målestok for deres virkelige Lærerværd, og som ofte vil vise sig, når nogen Tid er forløben, at stå i Strid med, hvad de virkelig due til. (Indberetning s. 236.)

*utgöra en allmän kunskaps- och mogenhetspröfning, åsyftande att utröna, huruvida den examinerade ägde de insigter och den andliga mogenhet, som för en uppfostrare äro af nöden, samt berättigande till underordnad befattning vid någon skola. Den, som i denna första pröfning blifvit godkänd, borde därpå i minst 2 år under examinerad lärares eller lärarinnas ledning sysselsätta sig med undervisning, innan han finge anmäla sig till den andra pröfningen. Denna borde utgöra en praktisk ämbetsexamen, åsyftande att utröna, huruvida den examinerade ägde förmåga att sköta en skola, samt berättigande till fast anställning i folkskolans tjänst.*

---

Naturligtvis kan man ej hoppas, att de här framställda önskemålen skola inom den närmaste framtiden förverkligas. Därtill fordrades, att deras behöflighet först stode klar för det allmänna medvetandet, och detta kan icke ske, innan intresset för folkskolan blir så utbredd, att hennes angelägenheter anses värda en grundlig diskussion. För närvarande är, såsom vi veta, ett sådant intresse ej att vänta. Den frisinnade strömning, som under 50- och början af 60-talet fylde sinnenä och riktade uppmärksamheten på de stora kulturfrågorna, bland dem äfven på folkuppfostringsfrågan, kulminerade strax sedan den burit representationsreformen fram till seger. Vi befinna oss för tillfället i vågdalen, om på dess fallande eller stigande sida torde vara svårt att säga. Trötta vid alla ungdomligt högflygande sträfvanden, hafva sinnena allmänt vändt sig till de »praktiska» d. ä. ekonomiska intressena. Riksförsamlingen sliter upp sig på grundskatterna och militärbudgeten, arbetarörelsen går för närvarande ut på att genom lefnadskostnadernas nedbringande vinna en bättre ekonomi och folkskolläroverkåren lyder blott den allmänna tidsandan, då den genom agitationen för lönehöjningen söker nå samma mål. Här klandras ej, att så sker. Tvärt om är det sannolikt, att det materiella äfven i dessa fall är en förutsättning för det ideella. Måhända borde man dock, under det man ryckes med af den ekonomiska tidsvågen, icke alldeles glömma, att samma lag, som vållat sjunkningen, äfven skall åstadkomma en därpå följande stigning samt att det är vår pligt att förbereda denna och tillse, att den måtte

nå så högt upp som möjligt. Åtminstone borde man kunna hoppas detta af lärarekåren, ty den har därtill en daglig maning i själfva sitt kall, som framför andra är ett framtidens och framåtsträfvandets.

Fridtjuv Berg.

## Nordiska folkhögskolemötet i Testrup.

Anteckningar af *Teodor Holmberg*.

I folkhögskolans historia kommer utan tvifvel år 1883 att bilda en afgörande vändpunkt, på samma gång det inför vännerna af folklig upplysning och skandinavisk broderlighet skall stå omstråladt af en särskild glans. Ty under detta år samlades för första gången målsmän för folkhögskolor i alla Nordens länder till ett möte för gemensamma öfverläggningar och för stiftande af personlig bekantskap. Hvad som vid universiteten börjats har sålunda upptagits och fortsatts af folkhögskolorna: bandet skall knytas alt fastare mellan Nordens folk, därigenom att samtliga folkhögskolor på så sätt samarbeta, att de som ett hufvudmål söka att väcka och lifva den ungdom, det framtidens slägte, som växer upp på slättbygden eller mellan skogar och fjäll, till tro på och kärlek till Nordens framtid, till nordiskt sinnelag. Inbjudning till detta möte utgick från lärarne vid Testrups folkhögskola, herrar Nörregård och Bågö, och i dagarne från den 1 t. o. m. den 3 September samlades vid denna skola — 1 mil söder om Århus — omkring 30 svenska och norska lärare och lärarinnor samt omkring 50 å 60 danska män och kvinnor, som arbeta eller på ett eller annat sätt intressera sig för folkhögskolesaken. Vi skola söka gifva en öfersigt öfver gången af förhandlingarna med utlämnande af alt, som icke bildat någon ny insats i dem, utan endast varit ett uppreparande af det förut sagda.

### 1.

Den första frågan gälde *statens förhållande till folkhögskolan*. Hon inleddes af *J. Nörregård*: Ursprungligen tänkte

sig Grundtvig folkhögskolan upprättad genom statens mellankomst, under dess uppsigt, ledning och stöd och med lärarne utnämnda af offentlig myndighet. Utvecklingen tog en annan väg: de första folkhögskolorna uppstodo som enskilda företag här och där i bygderna. De upprättades utan hjälp af stat eller amt (län), och de hade 12 å 14 års enskild verksamhet, innan de erhöilo statsunderstöd. Nu utfaller dylikt både åt själfva skolorna och åt dessas obemedlade elever. F. n. understödjas 74. Med bidrag från staten följer en viss kontroll och uppsigt från dess sida. Men hittills hade detta öfvats så hänsynsfullt och mildt af statens inspektör, dr Stenstrup, att ingen olägenhet däraf sports. Man ville icke öfva tryck på skolorna, endast hafva underrättelser om dem. Det vore meningslöst, om staten velat ordna och planlägga, där den ingen erfarenhet hade. Hvarje ofvanifrån anbefaldt system kunde endast hafva *en* verkan: den att göra skada. Stor lycka var det, att skolorna uppstått såsom rent privata inrättningar. De andliga krafter, som ville verka bland folket, hade själfva anmält sig och funnit hvarandra. *Personlig likstämmighet mellan lärarne* uppnåddes därigenom, och deras samarbete blefve det bästa. Så kunde det endast ske vid enskilda skolor. Då man börjat att på olika ställen upprätta folkhögskolor, så hade de kommit i rätt förhållande till den krets, inom hvilken hvar och en verkade. Men att statens uppsigt hittills varit mild, vore dock måhända en tillfällighet. Ett motsatt system kunde en gång göra sig gällande, och det gälde då, om folkhögskolorna kunde stå som *en* man och hafva sin själfständighet. Han beklagade, att de danske folkhögskollärarne ej som de svenske samlats till gemensamt möte förr än nu. Ett gemensamt enhälligt uppträdande hade mer än väl behöfts det år, då den provisoriska finanslagen utkom. För egen del afhöll han sig några år från att under sådana abnorma förhållanden söka något statsanslag. Men han och hans meningsfränder stodo för ensamma att i längden kunna hålla ut. Bäst vore det, om folkhögskolorna kunde bära sig utan anslag vare sig af stat eller amt, uppburna endast af folkets fria understöd. Men ännu vore folket ej moget härför. En annan sak vore det med den »utvidgade folkhögskolan», den som Grundtvig velat hafva upprättad i Sorö, en stor högskola för hela folket, en härd för bokliga idrotter och för folklig vetenskaplighet. Stora kapital, ja *millioner kronor*, lågo redan färdiga, skänkta till ett sådant ändamål af Ludvig Holberg; men dessa använ-

des nu till många olika föremål. Kristian 8:de hade en gång förordnat om upprättandet af en dylik högstskola; det hade visserligen ej ledt till något resultat, men kungens ord var gifvet, och det hade aldrig blifvit taget tillbaka. I Askov har en utvidgad folkhögskola på enskild väg arbetat sig fram, men Sorø-högskolan skulle kräva 100,000 kr. årligen, lärarekrafter kunde ej i längden samlas utan statens mellankomst, hon kunde icke bära sig af sig själf; dessa skäl talade för, att hon upprättades af staten. Dock måste äfven här som ett hufvudvilkor fasthållas, att hennes lärare samlas i öfverensstämmelse sins emellan, och att ingen ny lärare utnämnes utan med hela lärare-rådets godkännande. Staten behöfde icke kväfva friheten vid denna högstskola, lika litet som han gör det vid universitetet och landbohögskolan. Talarens mening vore ingalunda att ägga till strid mellan stat och folkhögskolor. Därtill finnes f. n. alls inga skäl, men principiellt måste dessas frihet häfdas med hänsyn till staten.

Sedan Hostrups sång »Höje Nord, friheds hjem» sjungits, upptogs öfverläggningen i ämnet vidare, och voro de åsigtter, som från *svensk* sida yttrades, följande: förhållandet mellan offentliga myndigheter och folkhögskola vore i Sverige det bästa; anslag hade gifvits nästan från första stund, se'n de upprättades, och ingen inspektion hade blifvit ifrågasatt; staten syntes erkänna betydelsen af det fria arbetet såsom ett hufvudvilkor för folkhögskolornas trefnad. Dessa voro i Sverige, hvad organisation beträffar, icke enskilda företag, men icke håller länskskolor i samma mening som Norges amtsskolor. Hvad åter metoden anginge, voro de i det hela lika de dansk-norska. Ehuru hvarje skola var stäld under ledning icke blott af en föreståndare, utan ock af en styrelse, voro dock lärarne fullkomligt fria i sin verksamhet. I Sverige var man icke allmänt öfvertygad om nyttan af statsunderstöd åt obemedlade elever. Det kunde fresta någon att gå till folkhögskolan blott för understödets skull.

De märkligaste yttrandena kommo från *norsk* sida. Den skarpa politiska striden i Norge lät icke folkhögskolorna gå fria. De hade i sanning fått känna statens kärlek och ville häst vara den förutan. *Emedan* folkhögskolorna blefvo *en makt* i samhället, upprättades 1874 »amtsskoler» med syfte att »knuse» de fria folkhögskolorna. Penningefrågan skulle brukas till att kufva de senare. De skulle sättas på svältkur, afmagra och — dö. Tack vare Joh. Sverdrup korsades emeller-

tid denna plan. Han fick nämligen genomdrifvet, att amtsskolans lärare skulle utnämnas af folkvalde män, och därmed inträdde ett vänligare förhållande till de nya skolorna, som t. o. m. fingo det vitsord af deras upphofsman: »folkhögskolorna äro galna, men amtsskolorna äro värre.» Regeringen hade hvarje år sökt bortskära bestämmelsen, att dessas lärare skulle vara folkvalda, men stortinget glömde icke att alltid insätta den. Man fordrade som vilkor för att folkhögskolorna skulle få understöd, att de skulle antaga amtsskolornas arbetsplan, något som ingen grundtvigsk folkhögskola kunde gå in på. Presterna voro med få undantag fiendtligt stämda. Till en början hette det, att folkhögskolorna hade för litet kristendom, se'n att de hade för mycket; således: det gjorde detsamma, hur man bar sig åt, »pryg!» skulle man i alla fall få. Så småningom, trots trakasserier af uppfinningsrika norska auktoriteter, blef stämningen i bygderna allt mera för folkhögskolorna. Valet af amtsformandskabens (landstingens) medlemmar berodde redan flerstädes på, om personen i fråga var för eller mot folkhögskolorna. Nu hafva de anslag så af amtsformandskab som af stat, utan att oantagliga vilkor uppställes. Bäst vore det dock, om de kunde gå utan offentliga bidrag.

Vi anföra särskildt några ord i ämnet af *O. Arvesen* från Sagatun i Norge. Han kunde förstå, att det var trappsteg från »anklagelsens djupaste bas» i Norge till tviflet i Danmark på statsinspektionens lämplighet och till det högstämda lofordet i Sverge, att allt där vore utmärkt bra. Ty i Sverge vore ju regering och riksdag eniga, i Danmark voro förhållandena »provisoriska», och man väntade bättre tider, men i Norge drogs man med det »absoluta». Folkhögskolan är som allt annat i Norge under riksrätt, och det blir en framtidsfråga, om hon skall komma att hafva något med staten att göra eller icke. Men han ville lägga svenskarne en sak på hjärtat: om statsanslaget till obemedlade elever kan för dem innebära en frestelse, så ligger en vida farligare för *läraren*, som lockas af det fasta levebröd och den goda ställning, som de af myndigheter upprättade och rikt understödda folkhögskolorna kunde erbjuda. Den, som blir folklärare af dessa grunder, är alldeles oduglig för sitt kall. Nej, det borde finnas en pröfnings-tid för hvarje folkhögskolelärare. Han skulle *våga* att upprätta sin egen skola och *lefva utan bidrag* någon tid. Man skall tjäna 7 år för *Rakel* och ändå vara glad, om man efter denna tid endast får den »surögda *Lea*». En sådan pröfnings-



tid skall visa, om lärarne hafva tro på folket, på saken, på Gud. Det är ej ens säkert, att riksdagen har öppna ögon för de frestelser, som läggas för lärarne. Folkhögskolan är icke gjord att vara företrädesvis en fortsättning af folkskolan; hon är en missionsskola och skall ej fråga folket, hvad det vill hafva, utan: »hvad är detta folk kalladt och bestämdt till?» När hon är klar på detta, skall hon börja sitt uppbyggelseverk i folket, och läraren skall arbeta med dess större eld, när han vet, att han skall lefva af sin gärning. Han skall ej komma att lida hungersdöden, ty dem han väkt, ledt och upplyst skola sätta honom i stånd att lefva. Så skall folkhögskolan stå allena genom sin egen makt. Från inspektion af hvad namn som hälst ville han vara fullständigt fri.

Med anledning af detta senare uttalande uppträdde flere svenskar och medgäfvö möjligheten\* af antydda frestelser, men framhöllo på samma gång, att en svensk folkhögskolelärare ingalunda alltid vandrade på rosor, ej håller vore fri från strid, och att i många fall hans ställning, jämförd med den statens tjänstemän intogo, ingalunda innebure så stark lockelse. Ingen pension väntade honom, intet »nådår» för enka, ingen periodisk löneförhöjning; han kunde efter en kort uppsägningstid mista sin plats, hans arbete följdes af många med öppen ovilja, af än flere med en liknöjdhet och tröghet, som vore af alla fiender de svåraste och svårare troligen i Sverige än i Danmark eller Norge, där af flere orsaker folkets djupa leder vaknat till mera lif. Man hade i Sverige börjat på annat sätt än i grannländerna, men man var ej ovillig att lära och upptaga hvad godt den dansk-norska skolan kunde erbjuda. Att den svenska folkhögskolan gör ett godt arbete i ljusets och det sunda folkklivets tjänst, kunde icke bestridas. Lärjungarnes hållning, blick och mognad voro vid kursens slut mycket olika hvad som syntis i dess början. De återvände gärna till skolan, deras föräldrar sände son efter son, dotter efter dotter till skolan, och när denna en gång fått insteg i en bygd, var det vanligt att lärjungar kommo därifrån år efter år.

Några danskar hade också ordet med hänsyn till hvad Nörregård yttrat om gemensamt uppträdande och förklarade, att ett sådant möjligen kunde tänkas, om staten såsom vilkor för understöd fördrade t. ex. examen, men att en sammanhåll-

\* Har det männe i Sverige stannat vid blotta möjligheten?

ning i politiska förhållanden vore otänkbar. — För öfrigt voro alla ländernas folkhögskolelärare ense, att folkhögskolans egen- domlighet i metod icke borde frångås: det muntliga ordet hade företräde framför läroboken, ingen examen, inga förhör, ingen lexläsning.

Före och efter hvarje meningsutbyte sjöngos sånger, mest nordiska, och mellan diskussionerna upptogs tiden med sam- språk, gemensamma måltider o. s. v. Man samlades till öf- verläggning i den med skandinaviska flaggor, girlander och blommor vackert prydda gymnastiksalen, medan skolsalen för- vandlats till ett behagligt mellanting af salong, klubb- och röklokal.

## 2.

Den andra frågan rörde *förbindelse mellan Nordens folk- högskolor* och inleddes af *T. Holmberg* (fr. Vestmanland): Då den första folkhögskolan för snart 40 år sedan upprättades i det gamla danska landet Slesvig, är det i sin fulla ordning, att inbjudningen till det första nordiska folkhögskolemötet ut- gått från Danmark. Att ett sådant möte hålles, bör ej väcka förundran, snarare motsatsen, att näml. icke den *gemensamma sakens* målsmän förr samlats till gemensamma öfverläggningar. Att saken är gemensam framgår af många skäl. Om så ej vore, hur skulle väl män och kvinnor från vidt aflägsna trak- ter kunnat samlas i en undangömd jylländsk gård? Det är icke håller någon tillfällighet att dessa skolor bära samma namn, från Ångermanälven och Dovrefjell ned till Slesvig. Detta är ett uttryck af likhet i ursprung och uppgift, hvilka skiftningar dem emellan än må finnas. Denna likhet må i korthet antydas. I alla Nordens länder fins ett bondestånd, som alt mer vaknar till medvetande om sin ställning att vara, om icke den enda, så dock den starkaste pelaren, på hvilken framtidens samhälle skall uppmuras. Folkhögskolans arbete gäller närmast bönderna, som skola lyftas till delaktighet af en allmänt-mänsklig och fosterländsk upplysning på folklig grund, i nordisk och kristen anda. Sociala och politiska för- hållanden äro i hufvudsak de samma i alla de tre rikena.

Hvarken lorder eller junkrar råda där, och folken äro icke håller sammanträngda i många och stora städer med mycken rikedom och mycken fattigdom sida vid sida om hvarandra: De nordiska folkens kärna är mängden af små hemmansägare, och för dessas lyftning till medborgerlig och fri mänsklig bildning arbeta folkhögskolorna i första rummet. — Gemensamma faror och hinder äro också starka band. I Sverge och Norge är den religiösa väckelse, som i dagligt tal går under namn af pietism, i det stora hela fiendtlig mot mänsklig upplysning. Den s. k. klassiska bildningens vänner motarbeta ofta folkhögskolorna. Då man är van att hämta all sin pedagogiska visdom från Tyskland och endast anse den för god, som importerats utrikes ifrån, ställer man sig misstänksam och fiendtlig mot skolor, som för sin tillvaro hafva rent inhemska orsaker att tacka, och som i sin metod brutit med den gamla, allmänt rådande. Bättre vore, att den nationella bildningen »skyddades», än att tyskeriet »tullfritt» infördes. Det svåraste af alla hinder är den tröga likgiltigheten hos många bönder, hvilka endast akta det direkt praktiskt nyttiga, men ofta underskatta en allmänt-mänsklig upplysning. Och dock skall den starka politiska makt, hvaraf bönderna äro i besittning, först komma till sin rätt, när den häres af en sann folklig bildning. — Då striden sålunda till stor del föres mot samma motståndare, måste seger eller nederlag för ett lands folkhögskolor kännas uppmuntrande eller nedslående för de två öfriga ländernas. Ty tidningsprässens tusen ögon se alt, och dess tusen tungor skola omtala alt. Otvifvelaktigt stå således Nordens folkhögskolor i ett andligt samband med hvarandra. Men formerna kunna växla, och den olikhet som fins bör icke förtigas. Hvad som är af god erfarenhet samlat ligger helt visst ej hopadt på blott ett ställe, utan är bitvis utströdt till alla tre rikenas folkhögskolor. Att samla dessa stycken och hopfoga dem till en fullständig spegel af hela folkhögskolan är en hufvuduppgift för ett nordiskt folkhögskolemöte. Bättre att band knytas, än att skrankor uppställas, och med alla smärre skiljaktigheter hafva dock alla folkhögskolor det viktigaste gemensamt: att samla ungdomen och väcka den till kärlek till Norden, till hopp om framtiden, till lust att lefva ett ädelt mänskligt lif så väl i hemmets arbete som i offentliga kretsar. Det går ej för sig att stöpa alt i samma form, och skolorna få sålunda i mycket rätta sig efter hvarje folks behof, önskingar och skaplynne. I Sverge har man med hän-

syn härtill fått lägga mera vikt vid praktiska ämnen och nytiga kunskaper, än som behöfts annanstädes, men man hade ej därför glömt hufvudmålet. — Nordiska folkhögskolemöten hafva tillräckliga grunder för sig. Då nordiska möten hållas för så mycket annat, t. o. m. för en så kosmopolitisk sak som vetenskap, vore det besynnerligt, om ej ett nordiskt möte hölles för något så specifikt nordiskt, som folkhögskolan är. Talaren hoppades, att från denna dag skulle mellan Nordens folkhögskolor och deras målsmän en union i kärlek och hjälpsamhet knytas, en union, som borde främjas och vidmakthållas genom möten och sådana tidningar, hvilka gjort till sin uppgift att på alla områden följa folkhögskolans gärning.

*Utlmann* (fr. Sillegjord i Telemarken) ville framhålla, att ett samarbete mellan skolorna måste bero på, ej att de i sätet voro lika, men att de stälde samma hufvuduppgifter för sitt arbete. Grundtvigs ljusa hopp och den drivande kraften i hans folkliga arbete var tron på, att Norden hade en världs-historisk uppgift, den att visa hela världen, att *kristendom, folkfrihet och folklig upplysning kunna bringas i noga och kärleksfull förbindelse med hvarandra*. Häri ligger hufvuduppgiften för alla Nordens folkhögskolor. Vidare skulle de söka få bort den »drengevidenskabelighed», som är den sjuka punkten i Europas nuvarande bildning, och under hvars ok släktet krympes både i andligt och lekamligt hänseende. Slutligen böra folkhögskolorna vända sig icke blott till bönderna, utan sträfva, hur svårt det än nu månde tyckas, att samla *hela* folkets ungdom kring en gemensam nationell bildning, som kan bära upp folket och förena de olika, nu allt för skilda folklagren.

*O. Arvesen*: Den gamla skandinavismen — heder åt den! — har uppfyllt sin mission. En ny håller på att bilda sig på grundlag af de många gemensamma, företrädesvis demokratiska uppgifter, som vår tid bär fram. Godt därför, om till möten som detta både män och kvinnor, både bönder, arbetare och ämbetsmän kunde samlas. Det skulle styrka alla att se, att det i Nordens länder smides af samma malm i samma äsja. Det bör ej blott vara fackmöten för lärare; de träka till slut ut alla, äfven lärarne. Alt hvad af ungdomsfriskhet, kraft och hopp, som fins i Norden, borde samlas till gemensamma möten. Från dem skola då framtidstankar spridas, och en ljus framtid skall växa upp i Nordens länder.

G. *Magnusson* (fr. Upsala): Förstå folken, att de hafva en uppgift att lefva för, så måste de också tro, att Han, som satt uppgiften, äfven gifvit krafter att lösa den. Men folken kunna också försitta sin tid, skjuta undan sitt förelagda värf. För att så ej må ske, måste kristendomen varda en lefvande, karaktärsbildande makt hos alla; men den är ej utformad sådan i Sverge. För länge har man förbisett det mänskliga i kristendomen, att människan är skapad till Guds afbild och satt att uträtta Hans arbete.

J. *Nörregård*: Då det gäller att skapa lif genom vårt arbete, må vi icke förbise, att något är det, vi hafva i vår makt, något är det, som ligger utom oss. Särskildt har det danska och svenska folkets öden varit mycket olika, så att utvecklingen ej kunnat vara den samma i de två länderna. För Sverges egen skull vore han understundom frestad att önska det en folklig väckelsetid, sådan som hans nation genomgått 1864, hvilken lagt allvar och ballast i folkets arbete, och som varit den djupa bakgrunden för de danska folkhögskolornas värf samt på samma gång en stödjepelare för dem. Ett sådant stöd finnes också i det kristliga lifvet, som stode i samklang med det vakna församlingslifvet. Men dessa två stöd äro oss af Gud gifna, ej af oss själfva skapade. Vi kunna blott i dessa stycken bedja Honom, som länkar folkens öden, att välsigna folklioh och församlingslif. — Något kunna vi dock själfva göra för att främja det gemensamma arbetet. Vi kunna ofta mötas, och på så sätt skall det ena folkets andliga lif framträda vägledande för de två andra folken. *Vi kunna stödja skolarbetet till det församlingslif som fins.* Det är dessutom en sak till, som det står i vår makt att göra. Lärarne måste samla eleverna på skolan som i ett hem, så att de där kunna få bo och hafva måltider tillsammans med lärarne. Denna anordning har många fördelar: lärjungarnes hjärtan knyts hop fastare, samlifvet blir varmare och innerligare, en god ande skall genomströmma skolan. — I historiska och geografiska föredrag må det starkt framhållas, att den fara, som hotar Danmark, äfven hotar Sverge och Norge, att det är en gemensam fara för hela Norden.

L. *Schröder* (fr. Askov i Jylland): Efter samtal med en svensk folkhögskolelärare hade han funnit, att äfven svenskarne insågo, att mänsklighetens lifskälla blott fins i en sådan för-  
 ening mellan kristendom och folklighet, som i Norden slutits. Att så vore, glädde honom, och han behöfde nu ej mera

frukta att beröra frågor, som han trott skola blifva stridsämnen mellan honom och de svenske mötesdeltagarna. Han ville ej som en föregående talare önska, att Sverge komme i krig, ty krig vore alltid ett förfärligt ondt. Men han ville säga: måtte svenskarne taga frukterna af det krig danskarne haft. Han trodde, att åtminstone de här närvarande skulle få ett starkt intryck af krigets följder både i godt och ondt, när de efter slutadt möte komme nedåt Slesvig. — Det hade nämnts, att den svenska religiösa väckelsen ej vore gynsam för det folkliga arbetet. Männe då icke den kristliga väckelsen i Danmark kunde komma det svenska folket till godo? Kristoffer Bruun önskade en gång, att Grundtvig måtte komma »i norsk öfersättning» till Norge. Kanske man en gång skulle önska något liknande i Sverge. Stora män äro sällsynta gåfvor, och om Grundtvig vågade talaren påstå, att sedan Luthers dagar ej hans like funnits, hvad andligt omfång anginge. Det vore därför föga troligt, att så snart en sådan reformator skulle uppstå i Sverge eller Norge. Grundtvig önskade en gång, att svenskarne måtte blifva delaktige af hans lifstanke, och talaren ville uppmana svenskarne att åtminstone lära känna honom. Grundtvig själf har icke räknat sig som dansk företrädesvis. Han kallar sig själf »fornnordisk», och på den grund kan han anses uttrycka det gemensamma för alla Nordens folk. Hans glädje var stor, när han var tillhoppa med svenskarne vid det skandinaviska kyrkomötet; hvar han kunde, arbetade han i nordiskt syfte, och när han tänkte sig en gemensam nordisk vetenskaplig högskola, ville han hafva den lagd i Göteborg. Grundtvig trodde, att när denna tanke en gång uppfylldes, skulle snart de tider komma, när världens olika folkslag ginge i skola hos Nordens folk. Liksom Sverge i sig förenar alla de andra nordiska ländernas natur: Norges fjäll, Danmarks slätter, Finlands tusen sjöar, så ville talaren till sist önska, att detta land måtte äfven i det stora folkarbetet blifva ett föreningsband mellan de andra nordiska länderna.

*H. Rosendal* (fr. Vindinge i Jylland) berättade en historia om en prest, som en kväll sett något, som på afstånd liknade ett ohyggligt vidunder, men hvilket, alt efter som det kom närmare, befans vara först en människa och till slut hans egen bror. Talaren trodde, att genom möten som detta skulle de svenska folkhögskolorna blifva bättre uppfattade, så att de, i st. f. att stå för danska ögon som vidunder, skulle blifva

kära vänner och bröder. Redan förut, i Sverge, hade han gjort denna glada upptäkt. Hans svenska sympatier hade för ej länge sedan vunnit ny näring. Han hade med flera andra stått på Als vid Sommeliuss' och Lejonhufvuds grafvar och sjungit »Slumrer södt i Slesvigs jord», och han hade där fått ett starkt intryck af betydelsen af ett arbete och en kamp i gemenskap. — Liksom Nörregård ville han mana de svenske lärarne att lefva mera samman med sina lärjungar, hvilket visat sig så gynnsamt vid alla danska och norska folkhögskolor.

*Bågö* (fr. Testrup): Den ungdom, som mest behöfver delaktiggöras af folkhögskolornas arbete, lyftning och ande, är den, som växer upp på kontor och i verkstäder. Bøjelse för rummel, lättsinne och andlig lojhet utmärkte ofta nog denna ungdom. Men den så väl som landsbygdens lifvas till att taga del i samhällsarbete och samfundslif bäst genom att väckas till vördnad och hängifvenhet för ren kvinlighet, till fosterlandskärlek, till tro på Gud. Grundtvigs betydelse låge däri, att han ville göra det gudomliga mänskligt och det mänskliga gudomligt. Man borde ej glömma, att människan som sådan äger krafter af godt och ädelt slag, som kunna utföra ett allvarligt arbete, äfven om hon ej stode på kristen mark. Så kunde också inom folkhögskolan ett välsignelserikt arbete göras, äfven om det ej hvilade på kristendomens grund. Målet kunde ändå sättas högt: att lifva de unga till ett ädelt lif i hemmet, till nordiskt sinnelag genom framkallandet af gemensamma historiska minnen — ej just i första rummet krigiska, och man borde ej alltid draga Karl XII:s handskar på! — vidare genom utförlig skildring af Nordens länder, genom nordiska sånger och genom läsning af nordiska författare. Rena känslor och tankar gifva hemmet styrka, och därför skulle man söka taga upp ett ädelt människolif i eleverna och draga deras hjärtan genom det nordiska. — Den gamla skandinavismens väg till sitt mål var uppfriskandet af gemensamma minnen; denna väg må den nya skandinavismen också följa, men taga *hela* folket med sig. — Med hänsyn till hvad förut af talaren blifvit sagdt ville han tillägga, att han *för sin del* ansåg, att kristendomen ensam gaf en verklig lösning af lifvets gåtor och åt arbetet dess högsta ljus och glädje.

(Forts.)

## 1. Svenska grammatiken såsom skolstudium.

### 2. Hvad bör en svensk läsebok innehålla?

I en uppsats i första häftet af denna tidskrift uttalade författaren några åsikter i fråga om modersmålsundervisningen i våra skolor, af hvilka särskildt ett par blifvit betecknade såsom tämligen dåraktiga. Något hastigt ihopkommen som denna uppsats var, blefvo dessa åsikter måhända väl knapphändig motiverade, hvarför vi nu vilja egnä dem en litet utförligare skärskådning.

#### I.

Studiet af den svenska grammatiken påstodo vi vara alldeles gagnlöst i skolan, hvarför vi föreslogo dess borttagande. Det enda, som kunde synas behöfligt, vore en liten handbok, som varnade för de närmast till hands liggande oegentligheterna i språkbehandlingen, gifvande en vägledning i sådana fall, där språket ännu icke vunnit fullständig fasthet eller där en upplösning af det bestående vore att befara. För att närmare motivera detta påstående, vilja vi nu taga en öfverblick öfver den svenska grammatikens hela område för att se till, om det finnes några saker däri, hvarom man måste egnä en teoretisk kännedom för att kunna skriva ett felfritt språk. Vi uppställa denna öfverblick i form af frågor.

1. Hvilka ord äro maskulina, feminina eller neutrala a) efter betydelsen, b) efter formen?
2. Hvilka substantiv förekomma endast i singularis?
3. Hvilka substantiv blifva obojda i pluralis? (*Öre, fot*, o. s. v.)
4. Huru många olika slag af artiklar gifves det i svenskan, och hvilka äro de?
5. När skall man använda *-ne* såsom slutartikel, och när *-na*?



6. När utstöttes ändelsens *-e* framför artikeln?
7. Huru bildas best. form plur. af ord på *-are*?
8. Hvad heter best. form plur. af *bi*?
9. Huru många äro deklinationerna, och huru åtskiljas de?
10. Huru böjes ett ord efter första deklinationen? Huru efter andra? o. s. v.
11. Hvilka ord höra till första deklinationen? Till andra?
- o. s. v.
12. Hvilka ord brukas endast i pluralis?
13. *Undersåte* eller *undersåtare*?
14. Hvilka substantiv hafva omljud i pluralis?
15. *Svarandena* eller *svaranderna*?
16. *Behof* eller *behofver*? *Stöflar* eller *stöflor*? *Ärenden* eller *ärender*? *Regler* eller *reglor*?
17. Hvilka ord hafva oregelbunden böjning?
18. Hvilka hafva vacklande böjning?
19. Lämningar af fornböjningen? (*Kyrkogård, till salu, tillbaka, lagom, riksens ständer* o. s. v.)
20. Hvilka substantiv äro oböjliga?
21. Hvilka äro adjektivens deklinationer?
22. Huru böjes ett adjektiv efter den best. dekl., och huru efter den obest.? Och när böjes det efter den ena eller den andra?
23. Hvilka adjektiv hafva ofullständig eller oregelbunden böjning?
24. Lämningar af fornböjningen? (*Änso, i ljusan låga,* o. s. v.)
25. Hvilka adjektiv äro oböjliga?
26. Huru bildas de svenska adjektivens komparativ och superlativ?
27. Hvilka få omljud vid komparationen?
28. Komparativens och superlativens böjning?
29. Hvilka hafva ofullständig eller oregelbunden komparation?
30. Hvilka adjektiv sakna gradförhöjning?
31. Hvilka äro grundtalen? Hvilka ordningstalen?
32. Hvilka utaf grundtalen kunna böjas?
33. Huru bildas sammanställda grundtal? Och ordningstal?
34. Hvilka äro svenskans personliga pronomen?
35. Hvilka former saknas?
36. Hvilka possessiva pronomen hafva vi, och huru böjas de?

37. Hvilka äro de demonstrativa och determinativa pronomina, och hurudan är deras böjning?
38. Hvilka äro de interrogativa pronomina, och hurudan är deras böjning?
39. Hvilka af dessa äro substantiva, hvilka adjektiva, hvilka både subst. och adj.?
40. Hvilka äro de relativa och de obest. pron., och hvilka utaf dessa äro subst., hvilka adj., hvilka oböjliga o. s. v.?
41. Huru betecknas numerus och person i verben?
42. Hvilka äro de enkla och hvilka de sammansatta tempora?
43. Huru många äro modi?
44. Hafva alla modi alla tempora och personer?
45. Hvilka äro verbens hufvudformer, hvilka nominalformer, och huru bildas de?
46. Hvad är supinum?
47. Hvilka äro konjugationerna, och huru åtskiljas de?
48. Huru böjes ett verb efter 1:sta, 2:dra o. s. v. konj.?
49. Hvilka verb höra till 1:sta, 2:dra o. s. v. konj.?
50. *Förtjänt* eller *förtjänad*?
51. När utstöttes *e* i böjningen?
52. När sammansmälter tempustecknet med stammen?
53. När bortfaller personaländelsen? (*Jag tål, hör, far,* för *tåler* o. s. v.)
54. Hvilka verb bortkasta *j* och få återgångsljud?
55. Hvilka hafva enkel yokalväxling, hvilka dubbel?
56. Hvilka kunna förkortas? (*Bli för blifva* o. s. v.)
57. Huru böjas hjälpverben?
58. Hvilka andra verb hafva oregelbunden böjning?
59. Hafva intransitiva verb passiva former?
60. Huru böjes ett deponens?
61. Huru böjas sammansatta verb?
62. Hvilka verb hafva vacklande böjning?
63. Hvad menas med stamadverb, afleda adverb, sammansatta adverb?
64. Huru kompareras adverbena?
65. Hvilka prepositioner finnas i svenskan?
66. Hvilka äro konjunktionerna och deras indelning?
67. Hvad menas med konjunktionella adverb?
68. Hvilka äro interjektionerna?
69. Hvilka utaf dessa uttrycka glädje, ovilja o. s. v.?
- (Ack! hejsan! fy!)

70. Hvad menas med rot och stam (primär och sekundär)?
71. Hvad menas med afledning?
72. Hvilka afledningsändelser äro vanliga för substantiv?  
För adjektiv? För verb? För adverb?
73. Hvad menas med sammansättning?
74. Med hvilka olika slags ord kunna substantiv sammansättas? eller adjektiv? eller verb? eller adverb?
75. Hvilka satsdelar kunna uttryckas genom substantiv?
76. När skall ett subst. stå i nominativen?
77. När står ett subst. i ackusativ?
78. Vid hvilka verb förekomma två objektsackusativer?
79. När står ett subst. i dativ?
80. Hurudant blir förhållandet, då en aktiv sats med både ackusativ- och dativobjekt förbytes till passiv?
81. När användes genetiven?
82. Hvad menas med partitiv genetiv, och huru betecknas den?
83. Huru betecknas appositionen a) före, b) efter hufvudordet?
84. Hvilka satsdelar uttryckas genom adj.?
85. I hvilka afseenden öfverensstämmer adjektivet såsom attribut med sitt substantiv?
86. I hvilket genus och numerus sättes ett adj., som hänföres till en infinitiv eller en hel sats?
87. Efter hvilket ord rättar sig ett substantiviskt pron. till genus och numerus?
88. Hvarpå beror dess kasus?
89. Hvarpå beror ett adjektivpronomens genus och numerus?
90. Skilnaden mellan *I* och *Ni*?
91. När får man använda *sig*, *sin*?
92. Huru mångfaldigt är bruket af *den*?
93. När använder man demonstratift pronomen i st. f. personligt? (När man vill undvika tvetydighet.)
94. Skilnaden mellan *hvilken* och *hvilkendera*?
95. När får man ej använda *som* såsom relativpronomen?
96. Hvad menas med oäkta bisats?
97. Hvilken omskrifning brukas för att framhålla något ord af satsen?
98. Hvertill tjänar verbet?
99. Huru konstrueras verbet såsom predikat?

100. I hvilket numerus sättes verbet efter *en mängd*, *en hop* o. d.?
101. Heter det: *I, som äro unga* eller: *I, som ären unga*?
102. Heter det: *det gifves många* eller: *det gifvas många*?
103. Huru konstrueras verbet, om det har två eller flere genom konj. förbundna subjekt?
104. Hvad utsäger indikativens?
105. När användes presens i st. f. imperfektum? När i st. f. futurum?
106. Hvad menas med beskrivande och berättande imperfekt?
107. Hvad utsäger konjunktiven, och när användes den a) i hufvudsatser, b) i bisatser?
108. Huru förvandlas en direkt anföring till indirekt och tvärt om?
109. Hvad utsäger imperativen?
110. Hur omskrifves den?
111. När användes infinitiv utan *att*?
112. Hvertill tjänar adverbet?
113. Huru användas de olika jakande och nekande adverbena för att besvara frågor?
114. Hurudana satser inleda de rel. adverbena?
115. Hvertill användas prepositionerna?
116. Hvilken kasus styra de, och hvilken plats hafva de?
117. När kunna de utelämnas?
118. Hvertill tjäna konjugationerna, a) de samordnande, b) de underordnande?
119. Hvilka äro de olika slagen af adverbialsatser, som inledas genom underordnande konjunktioner?
120. Hur går det med ordföljden, om en vilkorskonj. utelämnas?
121. När användes omvänd ordföljd?
122. Hvilken plats bör attributssatsen intaga?

Detta är ungefärligen hvad som utgör den s. k. svenska grammatiken. Vi hafva genomgått en allmänt begagnad lärobok i detta ämne och därur samvetsgrant upptagit allt, som rimligtvis kan vara af någon betydelse. Ett undantag har dock gjorts, bestående däri, att sådana frågor, som tillhöra den allmänna grammatiken, blifvit utelämnade. Att man behöfver

någon teoretisk insigt i hvad som förstås med kasus, deklination, subjekt, objekt, predikat, hufvudsats och bisats, för att med säkerhet kunna röra sig på skriftställarskapets område, torde vara obestriddigt; men dessa allmänna begrepp inhämtas lika väl — somliga påstå bättre — under studiet af andra språk. De äro nödvändiga för att komma någon vart med hvilket språk som helst, och det är ingen fara att de skola blifva försummade, om också vår svenska grammatik icke nämde ett ord om dem. Till och med satsförkortningar och dylika, mer speciella egendomligheter äro gemensamma för alla de språk, som i våra skolor studeras, och inhämtas sålunda äfven under analysen af de främmande språken. Det samma gäller om åtskilliga af de här ofvan upptagna, till den speciella svenska grammatiken hörande frågorna, ty svenskans likhet med de stambeslägtade språken, som vi läsa i skolorna, är så stor, att om vi verkligen behöfde känna dessa regler för att kunna skrifva svenska, så skulle vi hafva vunnit en fullt tillräcklig insigt om dem i och med det vi studerade de andra språken.

Men vi behöfva icke med särdeles stort eftertryck förfakta det påståendet. Vi vilja granska den uppställda öfversigten för att se till, hvilka saker möjligen kunna vara af någon vigt.

De regler, som innefattas under frågan 1 (om substantivens genus), skulle man väl en eller annan gång under loppet af sitt lif kunna få tillfälle att använda — såvida man då ej glömt dem. Men för sådant fall har man lyckligtvis tillgång till ordboken, och dit hör för resten hela frågan, hvad våra dagars språk beträffar. Särdeles vigtig synes den för resten icke vara: en genusåtskilnad, som ej har något stöd i det levande språkmedvetandet, är icke mycket värd, icke ens såsom »ett dyrbart arf» från forntiden. Dess förvaltning kostar mer bekymmer än som kunde uppvägas af de tvifvelaktiga fördelarna.

Till ordboken hör också frågan 13.

Frågorna 5, 7, 8, 15, 16 och 50 äro af den art, att de böra behandlas i en särskild handbok. Däri kunna ock upptagas de under frågorna 55 och 58 hörande starka verbalformer, som man anser böra bibehållas. I handboken kunna ock påpekas de syntaktiska förbrytelser som stundom förekomma mot reglerna under 80, 91 och 93; möjligen böra äfven frågorna 101, 102 och 103 anses förtjänta af att särskildt framhållas, ehuruval fel mot dem sällan äro att befara.

Man skall måhända påstå, att dessa saker bättre skola förstås, om de få utgöra moment af ett sammanhängande grammatikstudium, än om de — såsom i en handbok måste blifva fallet — framställas lösrykta ur detta sammanhang. Men den som det påstår, glömmer hvad det nuvarande språkets grammatik är. De regler och underregler, som nu gälla, utgöra icke delar af ett organiseradt helt, utgöra icke någon vetenskap, förrän de ställas i sammanhang med företeelserna i det äldre språket, förrän de inordnas i den historiska grammatiken; och att på detta sätt göra dem till ett organiskt helt blir för långt och svårt. Endast inom enskilda partier kan det nuvarande språkets grammatik göra anspråk på en viss vetenskaplighet; men de regler, som därur framgå, kunna — såsom vi i uppsatsen i första häftet påpekade — när som helst framtagas utan något grammatikstudium. Vi vilja belysa detta med ett par exempel. Det förekommer stundom att personer utan språklig bildning skriva på *socken* i st. f. på *socknen*. Vill man nu för sådana uppvisa det mindre riktiga häruti, så behöver man endast fästa deras uppmärksamhet på skillnaden mellan *bok* och *boken*, *nagel* och *nageln*, *himmel* och *himlen*, för att de genast skola inse skillnaden mellan *socken* och *socknen*. Och om man nu vill förklara, hvarför formen *ärenden* är att föredraga framför *ärender*, behöver man endast framtaga några andra neutra på *-e*, t. ex. *rike*, *äpple*, *näste*, med deras pluralisformer. Därur skall lärjungen abstrahera regeln med större fördel och vida större nöje än han hämtar den ur en lärobok. Just på sådant sätt bör ett sådant ämne studeras, hvars hela konkreta innehåll är känt.

Några saker kunna vara goda att känna för rättstafnings- och interpunktionslärans skull. Detta gäller om frågan 66, behandlande de olika slagen af konjunktioner, hvilka kunna vara af en viss betydelse för interpunkteringen; men de tillhöra lika mycket de öfriga språkens grammatik som den svenska. Frågorna 70, 71 och 73, om stam, afledning och sammansättning, pläga såsom lånesatser ur ordbildningsläran upptagas i de vanliga läroböckerna i rättskrifning. Slutligen kan det vara nyttigt att känna frågan 46, hvad som menas med supinum, för att blifva säker i vårt dråpliga åtskiljande af *dt* och *t*. Men äfven detta begrepp fins i de främmande språklärorna, om också namnet ej i alla är brukligt; och för öfrigt läres skillnaden bättre genom en hänvisning på den härledningsprincip, som ligger till grund därför: *lagt* »kommer af» *lägga*, men *lagdt* af *lagd*.

Ännu återstår ett hundratal frågor. Den, som riktigt kan svara på dessa, kan undvika sådana försätliga fel som följande:

*Sagar, hattor, timmor, fotar, gubbear, himmelar, den gammale, funnent* (för *funnet*), *vackrasta, min gammal fader, blått* (för *blått*), *stillare, ungaste, litnare* (för *mindre*), *femtio och två* (för *femtio två*), *hvem sak, du kalla* (för *du kallar*), *väljade, kalde* (för *kallade*), *köpd, måstat, jag viljer, vi vara* (för *vi äro*), *skrifvade, braare* (för *bättre*), *mig springer* (för *jag springer*), *gossen bok* (för *gossens bok*), *en hop soldaters, kungs Oskars valspråk, Finlands, vårt grannland, skogar* (för *grannlands*), *ung folk, ungt folks, det är dryga att ro* (för *drygt*), *ditt sorger, skogen till som jag gick* (för *till hvilken* eller *som . . . till*), *gossarna leker, jag skall att gå* (för *jag skall gå*)  
o. s. v.

Möjligen skall man dock — om man noga betänker saken — tilltro en skolgosse eller en skolflicka, som ger sig ut på skriftställeriets slippriga bana, att kunna undvika sådana fel äfven utan att lära sig de grammatiska reglerna. Väl är det sant, att man ofta får se lärjungar försynda sig mot sådana regler som att verbet skall stå i plur., då dess subjekt står i plur., o. dyl. Men genom grammatikstudium förebyggas ej sådana fel; detta sker endast genom praktisk öfning.

Om det dock vore nog med det hundratal frågor vi uppställt! Men detta hundratal blir till tusen- och tiotusental genom att delas och underafdelas, vridas och vändas, sägas rättfram och sägas bakfram, alt för att man skall få ämnet att räckta till för den tid, som anslås däråt. Särskildt fästa vi uppmärksamheten på frågorna 9, 11, 47, 49, 52, 54 och liknande, hvilka med synnerlig förkärlek pläga utförligt och grundligt behandlas.

Men huru har man kommit till att läsa svensk grammatik i skolan, om den tjänar till så litet? Svaret är lätt.

Man kom en gång på den idén, att man borde läsa historia i skolan. Näväl, hvad skulle man taga till? Det var icke mängen som kände till annat än årtal och krigshistorier och konungalängder, och så tog man hvad man hade. — Man fick för sig att skolan borde lämna någon undervisning i botanik. Hvad skulle man göra? Man måste tydligen examinera växter och lära deras latinska namn, ty ingen kunde vara botanist därföruan; och så måste man taga itu med den intressanta terminologien såsom en nöjsam förberedelse. — En gång fick man ock den tanken att införa modersmålet såsom

särskildt skolämne. Åter uppstod samma fråga: hvad skulle man göra? Naturligtvis tog man äfven här hvad som låg närmast till hands: grammatiken. Och liksom alt, som en gång fått fotfäste i skolan, sitter den segt fast på sin plats.

Den nu gällande skollagen påbjuder svensk språklära såsom särskildt undervisningsämne i klasserna I—V (dock i fjärde endast i förbindelse med muntliga och skriftliga öfningar). Men som icke något bestämdt antal timmar är föreskrifvet, kan detta växla vid olika läroverk. Vi antaga, att det i medeltal läses svensk grammatik 90 timmar. Dessa 90 timmar och den öfverläsningstid de fordra egnas åt en sak, som är bestämd att helt och hållet — eller åtminstone till allra största delen — glömmas. Detta är nu visserligen i större eller mindre mån fallet med alt hvad som läses i skolan. Enskildheterna falla så småningom ur minnet, så vida det ej är fråga om ett ämne, åt hvilket man äfven sedermera egnar sitt studium. Men det allmänna sitter kvar och utgör en reell behållning. Och de allmänna grammatikaliska begrepp, som kunde utgöra behållningen af svenska grammatikens studium, erhållas fullväl genom öfriga språkstudier. Ingen torde, sedan han kommit ur grammatikklasserna, synnerligen bekymra sig om hvilka substantiv gå efter den eller den deklinationen eller hvilka verb efter den eller den konjugationen. De enskildheter ur svenska grammatiken, som man verkligen behöfver veta, tro vi tillräckligt fullständigt meddelas under de praktiska öfningarna.

Man skall måhända säga, att det är en småsak, en i det hela taget oskyldig oegentlighet, som vi bekämpa. Näja, enhvar har sin uppfattning. Men så länge man talar om öfveranstängning, borde man ej ha rätt att tala om småsaker. Och så länge viktiga, mycket viktiga saker få försummas, borde man ej upptaga tiden med lappri. Mången lärare skulle vara ytterst tacksam, om han för sitt ämne kunde komma öfver de timmar, som nu äro anslagna åt den svenska grammatiken.

Kanske skall mången till mogen ålder kommen tycka, att det ändå var rätt ledsamt, att han ej fick läsa litet grammatik i skolan. För en, som icke läst någon slags grammatik, vore en sådan saknad mycket förklarlig, och äfven för andra vore den ingenting att undra på, så länge språkkunskap i allmänhet betraktas såsom höjden af all bildning. Men om någon anser sig hafva nytta och nöje af litet grammatik, så är det ingenting som hindrar honom att gå och köpa sig en



lärobok samt titta i den en smula. Det blir hvars och ens ensak. Det är med detta ämne som med andra, hvilka vi för vår del ej anse utgöra nödvändiga moment i begreppet allmänbildning. Vi fördömma dem visst icke. Att kunna litet latin kan ju någon gång vara både till nöje och nytta. Att samla frimärken kan ju vara rätt intressant för den, som har lust därför, och kännedom om olika länders frimärkstyper kunde väl tänkas någon gång visa sig vara till gagn\*. Må därför hvem som vill efter håg och samvete sysselsätta sig med sådant. Men för skolan med dess starkt i anspråk tagna tid och dess af nödvändigheten begränsade bildningsomfång passar det icke.

## II.

I den nämnda uppsatsen i tidskriftens första häfte angåfvö vi såsom för modersmålsundervisningen behöflig en läsebok, hvars innehåll vore hämtadt från områden, som i skolan icke äro särskildt representerade. Häraf kunde man taga sig anledning att tro, att vi skulle vilja förorda en läsebok, som innehölle uppsatser i numismatik, i astronomi, i fornkunskap, i lagfarenhet, i husdjursskötsel, i heraldik, i byggnadskonst o. s. v. Detta skulle utan tvifvel blifva en mycket nyttig läsebok, men så var verkligen icke meningen. Om man frågar sig hvad det är, som utgör skolundervisningens känbaraste brist, skall man utan tvifvel nödgas svara, att det är bristen på all planmässig undervisning om vår tids förhållanden. Äfven efter en fullständigt genomgången skolkurs får man altför ofta se exempel på den bedröfligaste okunnighet i alt, som angår det borgerliga lifvet och dess bestyr. Forntiden får man någon liten insigt i; döda och lefvande språk lägger man sig flitigt vinn om; den omgifvande naturen får man hjälpligt studera. Men den omgifvande kulturen, det mänskliga lif, som pulserar rundt omkring en, det lif, i hvilket de unga skola utgå och verka, det lif, för hvilket det heter att man lär i skolan — detta skall vara ur skolan alldeles bannlyst. Det angår icke skolgossen eller skolfickan, säger man helt öppet; den kännedom om det praktiska lifvet, som blir behöflig, få de tids nog förvärfva sig genom egen erfarenhet, sedan de läm-

\* Vi åsyfta icke med denna anmärkning någon för latinstudiet nedsättande jämförelse.

nat skolan. Då det dock är skolans uppgift att uppfostra för lifvet, är det svårt att inse, hvarför just denna kunskaps inhämtande skall öfverlämnas åt slumpen eller tillfället, hvarför en systematisk undervisning skall vara mindre behöfzig i detta fall än i andra.

Hela skolundervisningen är, såsom vi i den ifrågavarande uppsatsen framhöllo, egentligen en undervisning i modersmålet. För att denna skall blifva så vidt möjligt är fullständig, måste den därför kompletteras med en undervisning, som gör lärjungen bekant med vår tid och vårt folk, sådant det nu framstår, och detta kan lämpligen ske genom en läsebok, hvars innehåll är hämtadt från det ifrågavarande området. Härur framgår svaret på frågan: hvad bör en svensk läsebok innehålla?

Den bör innehålla skildringar af folket och dess lif i olika trakter och i olika samhällsställningar: bondens och torparens förhållanden på slättbygden som i skogsbygden, i Skåne som i Dalarna, den norrländske nybyggarens tvister med lapparne, den bohuslänske fiskarens mödor på hafvet. Den bör visa huru handverkaren har det, huru fabriksarbetaren har det, huru grufarbetaren, bruksarbetaren, smeden och kolaren ha det inrättadt i sina hem och huru de sköta sina sysslor. Den bör innehålla en teckning af lifvet i städerna så bland de högre som de lägre samhällsklasserna. Vidare bör den framställa de olika näringar, som tjäna vårt folk till uppehälle: åkerbruket, skogsskötseln, bärgsbruket, fisket, handeln, sjöfarten. Den bör innehålla en skildring af folkets plägseder på olika orter, uttrycken af dess sedliga lif, af vidskepelse och öfvertro, religionslivets yttringar samt det allmännaste af vårt lands samfunds- och rättsförhållanden.

En sådan läsebok bör vara lärjungens följeslagare hela skolan igenom. Genom den skall han dock inhämta någon kunskap om de förhållanden, inom hvilka han sedan skall röra sig. Hans omdömmen skola ej varda så påverkade af slumpen och partiförhållanden, som beklagligtvis ofta är fallet, och ehuru sådana inflytelser aldrig kunna helt och hållet uteblifva, skall dock deras verkan i någon mån utjämnas genom en systematiskt meddelad kunskap om de många skiftande företeelserna i vårt folks lif. Denna kunskap skall ock varda en grundval för det historiska studiet, hvilket utan en sammanställning med nutiden lösryckes ur sitt sammanhang och blir alldeles betydelselöst. Den bör ock blifva någon ersättning för eller rättare

utgöra den »stats- och lagkunskap», hvars införande i skolan man påyrkar, men som väl knappast där kan bereda sig något mera betydande utrymme.

En sådan läsebok, som den vi föreslagit, kommer icke att blifva en läsebok, tillhörande undervisningen i fäderneslandets geografi, ehuru väl den omfattar saker, som äfven vid den geografiska undervisningen pläga föredragas. Den kommer nämligen icke als att vidröra den fysiska geografin eller djur- och växtgeografin, annat än i den ringa mån som kan betingas af nödvändigheten för förståendet af folkets egendomligheter. Men den blir en läsebok i *modersmålet*, för så vidt ordkunskap beror på sakkunskap, och såsom en läsebok om *vårt folk* blir den i sann mening en fosterländsk läsebok.

Isidor Flodström.

(Insändt.)

## Några anmärkningar till Herr Personnes uppsats om katekes och dogmatik.

Herr P. säger: »*Men att dylika rop hörts från deras läger, hvilka likställa upplysning och bildning med teoretiskt vetande, det har alltid förefallit förf. märkvärdigt.*»

Utom det, att det väl torde vara tvivelaktigt, om de, som Herr P. synes mena med detta läger, verkligen medgiva att teoretiskt vetande utan vidare är liktydigt med upplysning och bildning, så förlorar i alla fall Herr P:s anmärkning sin udd, när inlärld katekes och dogmatik (jag tror o. s. v., falskt är o. s. v.) aldrig ens kan få namn av teoretiskt vetande, för så vidt detta alltid är en genom eget förståndsarbete begripen insikt. Visserligen säger sig Herr P. vara motståndare till den mekaniska utanläsningen — män vi mena, att all läsning av katekes och dogmatik måste för lärjungen bli mekanisk: ty icke lär väl Herr P. på allvar påstå, att lärjungen, ens på skolans högre stadier, skulle kunna begripa, »med förståndet genomtränga», som Herr P. själv yttrar, den statskyrkliga kri-

stendomens mysterier och dogmer. Visserligen tillägger Herr P. här »så vidt möjligt är» — män detta båtär honom intet, ty kunna icke de grundläggande sanningarna äller dogmerna med förståndet fattas (och det torde väl här till största del bliva fallet), så lär det vara absolut omöjligt att begripa någon hithörande sekundär sanning, nämligen *såsom* hithörande, nödvändigt sammanhängande med grunden. Skulle nu en sådan sekundär sanning händelsevis i och för sig själv vara fattlig — hvarför då bibringa den såsom hörande tillsamman med äller följande av det obegripna äller obegripliga? — Herr P. talar litet längre ned om lärarens personliga inflytande, män detta torde näppeligen hjälpa lärjungens förstånd vis à vis ovanberörda svårigheter; på sin höjd kan i detta fall ett sådant lärarens personliga inflytande åstadkomma mer äller mindre svärmiskt och ökritiskt tillägnande av obegripna förutsättningar i afseende på den fråga, som dock skulle vara livets viktigaste: att få en levande livsåskådning, sprungen ur ens personlighet utan något slags yttre tvång äller påvärkan.

Herr P. fortfar:

*»så länge nämligen staten har en statskyrka, är det väl icke blott statens plikt att i sina skolor låta lärjungarne veta hvad denna lär . . .»*

Låt oss uppdraga en liten jämförelse. Staten har lagar, som äro nödvändiga för dess bestånd, med dess väsen organiskt sammanvuxna och utan hvilkas åtlydande ingen får vara fri medborgare i staten. Här måste medgivas att statens oåftergivliga plikt vore, att låta lärjungen i statens lärovärk få kunskap om huvudbestämmelserna i dessa lagar, utan hvilkas åtlydande staten nekar honom att vara fri statsmedborgare. Som bekant har regeringen hittills ej funnit för godt att föreskriva en sådan undervisning; och att detta icke skett anse vi visserligen vara högst besynnerligt, för att ej säga oförlåtligt. — Staten har vidare en statskyrka, som dock icke alls med densamma har ett sådant väsendtligt samband som dess lagar. Detta är uppenbart, då en hvar vet, att man kan vara fri medborgare i staten, t. o. m. bekläda statsämbeten, utan att bekänna sig till statskyrkan. Därför kan det icke, på samma sätt som om lagarna sades, sägas vara en oåftergivlig plikt för staten, att i sina skolor meddela undervisning i statskyrkans lära.

*». . . utan det måste väl också höra till en statsmedborgares upplysning och bildning i teoretisk mening att hafva någorlunda reda på statskyrkans lära.»*

Häri instämma vi delvis med Herr P. Vi medgiva att det åtminstone är önskvärdt och i sin ordning att staten i sina skolor sörjer för meddelande av teoretisk kännedom om statskyrkans lära. Men vi upprepa ännu en gång, att staten ingalunda härtill har någon oavvislig plikt, lika litet som den äger rätt att göra denna undervisning till obligatorisk — båda delarna är däremot fallet med undervisning i bestående lagar, hvilkas ovilkorliga återlevande staten fordrar —. Men denna undervisning skulle bibringa teoretisk kännedom om kyrkoläran, och enligt hvad vi redan påpekat, ha vi icke samma uppfattning af teoretiskt vetande som Herr P. Det blir *icke* teoretiskt vetande, om vid undervisningen följes metoden: detta skall du tro, detta andra icke. Katekes och dogmatik böra förvisas från skolan. Det teoretiska vetandet härvidlag måste bibringas genom en beskrivande objektiv framställning av kyrkans lära och dess historia. Att en sådan undervisning först på ett mera framskridet stadium bör meddelas, däri äro vi med Herr P. ense. Likaledes däruti att den mera rent teoretiska undervisningen lämpligen bör förberedas av en lättfattlig historisk framställning — män även denna i de flästa delar objektivt hållen. Tvärt emot Herr P. anse vi vidare, att bibeln ingalunda är lämplig att bilda det direkta underlaget härför d. v. s. själv sättas i hand på barnet. Den äger icke på långt när den klarhet och lättfattlighet som fordras för barn på detta stadium, hvilket Herr P. till en del ock synes medgiva, då han talar om bibelläsningen åtföljande förklaringar och tillämpningar.

H. Å.

## Frågor.

Ehuru det torde vara sant, att bästa vägen att komma till ett rationellt uppfostringssystem ej är att lappa på det gamla utan börja bygga ett nytt på sidan därom, som således endast i mon af visad öfverlägsenhet kan vinna terräng, så torde dock vara gagneligt att i ett och annat reformera det system vi ha; det gäller då i första hand att reda ut grundsatser, som därvid böra följas. Und. ville härmed blott framställa några dylika i frågeform, för att af den därtill skicklige och villige närmare besvaras.

I. Skulle icke för ett läroverk med så många lärjungar som våra nuvarande den grundsatsen vara den riktiga, att för de yngsta användes den gamle, mäst erfarne läraren eller den af naturen med den största pedagogiska förmågan utrustade? Att för vinnande af dylik plats endast undervisnings- m. m. skicklighet vore bestämmande, icke kunskapsmättet?

II. Likaså: att för de äldste, de till universitet eller andra högre skolor afgående lärjungarna användes yngre män, som ännu ha friskt inne sina egna studier och sina egna studieintressen, hvilka till åldern stode mera lika med sina lärjungar och hvilka i *hvar sina speciela ämnen* visat sig äga synnerligen goda insikter? Att för befördran till dylik plats hänsyn toges (såvida undervisningsskickligheten blifvit godkänd) endast till kunskaper, ej till anciennitet eller dylikt?

III. Att de högst aflönade platserna vore de, till hvilka den jämförelsevis sällsynta utmärkta undervisningsskickligheten berättigade, således i första rummet lärarebefattningen i lägsta klassen? Skulle ej härigenom såväl skolan ha utsikt att förvärfva sig undervisningsförmågor äfven utan så stora kunskaper, som nu fordras för att nå de högre aflönade platserna, som ock en sporre gifvas åt hvarje lärare att i främsta rummet lägga sig vinn om sin utveckling i pedagogisk förmåga?

IV. Bör ej ancienniteten såsom befodringsgrund för lärare aldeles slopas?

## Bokanmälan.

**Om Opdragelse**, en Fremstilling af Pædagogiken tillige med et Omrids af dens Historie, af Dr *S. Heegaard*, Professor i Filosofi ved Københavns Universitet. 2det Oplag. København, Gyldendalske Boghandels Forlag 1882. 8:o. 1ste Del. Opdragelselære. 433 Sid. Pris 5 kr. 50 öre. 2den Del. Opdragelsens Historie. 185 Sid. Pris 2 kr. 75 öre.

Detta arbete, utarbetadt på uppdrag af »Ministeriet for Kirke- og Undervisningsvæsenet» i Danmark, är närmast afsedt till lärobok i pedagogik för folkskolelärareseminarierna i nämnda land. Det är dock temligen olikl andra läroböcker i samma väg. Hvad först framställningssättet vidkommer, är detta snarare en läseboks. Innehållet meddelas icke i dogmatisk form; förf. åsyftar att föra läsaren in i frågorna och bringa honom att sedermera bilda ett eget omdöme. I samband härmed står, att förf:s personliga åsigtter, sympatier, ja, vi vore frestade att säga hela personlighet träda läsaren vida närmare än i arbeten af denna art eljes plägar vara fallet. Man får ett lifigt intryck af hans varma intresse för sitt ämne, hans sanningskärlek och frimodiga öppenhet. Hvad man icke vet, hvad inom vetenskapen är outredt, hvilka svårigheter af teoretisk eller praktisk art, som i ena eller andra fallet förefinnas, säger han ärligen ifrån. Lika litet som han i första upplagan döljer, att han personligen, oaktadt välvillig stämning, står i ett främmande förhållande till kristendomen, lika oförbehållsamt tillstår han i förordet till den andra, att han af lidanden och svåra sorger lärt, huru som under lifvets stormar blott gifves en säker ankarplats — »den enfaldiga kristentron».

Arbetets första del — »Opdragelselären» — framställer dels den kroppsliga, dels själens uppfostran. Den förra behandlas i samband med en kortfattad framställning af människokroppens fysiologi; den senare inledes af en psykologi i sammandrag. Behandlingen af de särskilda inom folkskolan förekommande läroämnena ingår såsom en del af läran om »erkjendelsens» uppfostran. Vid behandlingen af själens uppfostran gör sig förf:s egenskap af fackman på det psykologiska området på ett fördelaktigt sätt märkbar. Han meddelar här för öfrigt en mängd praktiska råd och vinkar af, som oss synes, stort värde. En sak, som starkt betonas och hvartill förf. upprepade gånger återkommer, är vigten af lärarens ständigt fortgående sjelfuppfostran.

Då detta arbete, på samma gång innehållet har stort värde, är lättläst och har ett tilltalande framställningssätt, våga vi tro, att en närmare bekantskap med detsamma skall vara gagnande och lärorik icke blott för dem det närmast är afsedt, utan äfven för andra lärare och öfverhufvud hvar och en som af uppfostringsfrågor är intresserad.

*N. Ldt.*

Om kristlig uppfostran i skolan och hemmet af *Fr. Fr. Gier-sing*, Cand. Teol., föreståndare för realgymnasiet i Odense. Bemyndigad öfversättning af Dr E. J. Holmberg, teol. lektor vid Örebro allmänna läroverk. Stockholm. A. V. Carlssons förlag, 1883. 118 sid. Pris häft. 1 kr.

Förf. ställer som mål för sitt arbete att finna en allmängiltig uppfostringsprincip, »hvilken, på samma gång den fäster blicken stadigt på evigheten, gör de enskilda människorna så dugliga som möjligt för det jordiska lifvet». Denna finner han deri, att uppfostraren söker ställa barnet i ett rätt förhållande till dess eget samvete. Härvid betonas starkt, att kristlig uppfostran till sitt egentliga väsen är sjelfuppfostran, en sjelfuppfostran, hvilken dock uppfostraren har att leda. Vi påpeka det sätt, hvarpå förf. leder sig till den nämnda principen och de synnerligen beaktansvärda sanningar han dervid uttalar. Förf. söker sedan framställa de viktigaste konsekvenser, som ur den uppställda principen kunna dragas. Hvilka undervisningsämnen utom religionen, som i olika skolor böra medtagas, kan ej direkt ur principen deduceras. Förf. framställer dock sina åsigter derom. Vi meddela något af hans behjertansvärda uttalanden rörande religionsundervisningen. Denna bör vara hufvudfacket i både högre och lägre skolor. Dermed menas dock icke, att ett oproportionerligt stort antal timmar åt densamma bör anslås. Förf. föreslår för folkskolan högst 3 timmar i veckan — »ett tillräckligt antal, om hela uppfostran ledes i religiös ande», för högre skolor (sid. 86) två timmar i veckan i alla klasser. Den bibliska historien bör vara det första i religionsundervisningen. Katekesen bör helst förläggas till konfirmationsundervisningen; denna helst uppskjutas till fylda sexton år. Vigtigast näst religionsundervisningen anser förf. modersmålet och gymnastiken. Om flera andra till uppfostran hörande frågor uttalas äfven mycket behjertansvärda tankar. Vi påpeka förf:s kraftiga uttalande mot begagnande af egennyttiga motiv för framkallande af barnens flit, som exempel hvarpå han anför lärjungarnes anordnande inom klassen efter betygen, ett sätt, hvars olämplighet och skadlighet han på ett öfvertygande sätt visar. Vidare påpeka vi förf:s uttalanden angående konfirmationen, barn gudstjänster, hans ogillande af den öfvervigt språken f. n. intaga vid undervisningen m. m. Vi hänvisa för öfrigt till arbetet sjelft, som, efter hvad oss synes, är i hög grad förtjent af närmare bekantskap.

N. Ldt.

**Folkhögskola och folkupplysning.** Uppsatser och tankar af *Teodor Holmberg*, föreståndare för Tärna folkhögskola i Vestmanland. Pris 1 kr.

Folkhögskolelärarne måste mången gång i likhet med Israels barn föra mursleffen i ena handen och svärdet med den andra, när vi nämligen med det sista uttrycket endast förstå en mycket hofsam försvars-polemik. Och detta är icke heller så underligt; deras skola är ännu så ny och af en egendomlig art, hvilken i många stycken är föga förenlig med åtskilliga af våra »kgl. svenska» traditioner. Hur går det t. ex. med satsen, att ingen bildning har värde, som ej är *hel* eller *grundlig*; kan den tillämpas i en skola, som vanligen får behålla sina lärjungar blott en enda vinter?



Det omätbara och obevisliga något, som heter intellektuel och moralisk *väckelse*, har man ännu i vårt land föga lärt sig att värdera, och just därför hotas folkhögskolan af vanställande omskapningsförsök. Sorgligt är äfven, att den svenska allmogen af konservatism och »småpraktiskhet» ännu ej kommit att visa fullt förtroende för en skola, som skapats hufvudsakligen af och för densamma. Under dessa svåra förhållanden är det lätt att fatta, det folkhögskoleläraren, om han ej skall förlora modet, måste omfatta sitt kall med en oegennyttig och uppoffrande kärlek. Att denna i hög grad är tillstådes hos förf. till ofvannämnda skrift, hafva vi trots oss tydligen förmärka. Hans syfte är egentligen att gent emot folkhögskolans uppenbara eller hemliga fiender betona dess vikt och nödvändighet i och för sig sjelf samt att framhålla hvad han anser som hennes grundidé — den att vara ett högre *kristligt-humant* läroverk för allmogens ungdom, hvilket dock derjämte meddelar ett ej obetydligt mått insigter för det praktiska, kommunala och hvardagliga lifvet. Boken innehåller dessutom en ganska grundlig och intressant redogörelse för folkhögskolornas uppkomst samt en tilltalande skildring af det dagliga lifvet och undervisningen inom sjelfva skolan. De strödda tankar, som afsluta skriften, innehålla mycket tänkvärdt, liksom hela författarens uppfattning af folkundervisningen synes oss lika sund som varmhjertad. —e.

## Literaturanvisningar.

Som vi ofta hört yngre lärare och lärarinnor klaga öfver svårigheten att finna någon literatur, lämplig för beredelse till undervisning i historia, geografi och naturkunskap, och som bristande kännedom om sådan literatur mången gång kan blifva till verkligt hinder för en gedigen undervisning, hafva vi vändt oss till erfarnare lärare och lärarinnor med anhållan om uppgift på arbeten, hvaraf de sjelfva med fördel begagnat sig. Denna serie af uppgifter är ämnad att fortsättas så långt utrymmet det medgifver i följande häften, och vi skulle vara tacksamma, om våra prenumeranter ville bidraga att göra dem så fullständiga som möjligt. Vi bedja att få fästa uppmärksamheten på att här omnämnda skrifter hufvudsakligen betraktas från synpunkten af den hjälp de kunna gifva vid en lärares sjelfstudium och preparation, och att vi icke kunna iklåda oss något ansvar för deras *ofelbarhet* i strängt vetenskapligt afseende, ehuru väl de allra flesta härleda sig från författare, hvilkas anseende är en tillräcklig borgen för deras arbetens tillförlitlighet.

### Historia.

*Histoire de France, racontée à mes petits enfans, par M. Guizot.*  
Från äldsta tider till 1789, 5 band, rikt illustrerad, priset på hvarje band mellan 20 och 30 fr. Fortsättning från 1789 till 1843 af densam-

mes dotter *M-me Witt, née Guizot*, 2 band. Innehåller en klar och mönstergill framställning af det franska samhällslifvets utveckling, på samma gång som de ordagranna utdragen ur krönikor och källskrifter förlåna skildringen af de förnämsta tilldragelserna en stor åskådlighet. Vi kunna icke underlåta att här meddela ett kort utdrag ur förfs föreläsning, hvilket belyser hans egen uppfattning af historieundervisningen.

»All historia, Frankrikes isynnerhet, är ett stort drama, der händelserna länka sig i hvarandra efter bestämda lagar, och der skådespelarne spela roller, som de hvarken hafva fått färdiggjorda eller lärt sig utantill, och som äro produkter, icke endast af den ställning, till hvilken de blifvit födda, utan äfven af deras egen tanke och deras egen vilja. Det finnes i folkens historia två slag af orsaker, på en gång väsentligen olika och på det närmaste förenade: de naturliga orsakerna, som intaga första platsen vid händelsernas allmänna gång, och de fria orsakerna, som sälla sig till de förra. Menniskorna göra icke hela historien: hon har lagar, som komma ofvanifrån, men människorna äro i historien handlande och fria varelser, som åstadkomma verkningar och utöfva ett inflytande, hvarför de äro ansvariga. De naturnödvändiga och de fria orsakerna, händelsernas förutbestämda lagar och den menckliga frihetens sjelfständiga handlingar, det är historien i hennes helhet. Det är i det trogna återgifvandet af dessa båda element, som man har att söka det sanna och det lärrika i hennes framställningar.

Jag har aldrig känt mig mera slagen af denna historiens dubbla karaktär än under det jag berättat henne för mina barnbarn. Då jag började dessa lektioner med dem, hyste de på förhand ett lifligt intresse derför, och de hörde på mig med allvarlig upmärksamhet, men då de icke rätt uppfattade händelsernas samband, eller när de historiska personerna icke framstodo för dem såsom verkliga och fria varelser, värda deltagande eller ogillande, när dramat ej upprullade sig inför dem klart och med lif, märkte jag att de blefvo otåliga eller att deras intresse slappades; de behöfde på en gång klarhet och lif, de ville på en gång blifva upplysta och rörda, undervisade och roade. — — —

För att uppnå mitt föresatta mål, har jag alltid vinnlagt mig om att gruppera mina berättelser eller mina betraktelser kring historiens stora tilldragelser eller stora personligheter. När man på ett *vetenskapligt* sätt vill studera och beskrifva ett land, genomreser man det i alla dess delar och i alla riktningar, man besöker slättlandet såväl som bergstrakterna, byarna såväl som städerna, de obemärkta vråarna såväl som de berömda platserna: så förfar geologen, botanisten, arkeologen, statistikern, den lärde. Men om man framförallt vill lära känna en trakts *hufvuddrag*, dess bestämda konturer, dess allmänna former, dess särskilda utsigter, dess stora landsvägar, stiger man upp på höjderna, man ställer sig på den punkt, hvareifrån man bäst uppfattar landskapets totalfysionomi. Så måste man gå till väga i historien, när man hvarken vill göra henne till ett skelettartadt sammandrag eller gifva henne ett lärdt verks stora dimensioner. De stora tilldragelserna och de store männen äro historiens fasta punkter och spetsar; det är från dem, som man kan se historien i hennes helhet och följa henne på hennes stora stråkvägar. Då jag har berättat Frankrikes historia för mina barnbarn, har jag ibland uppehållit mig vid någon särskild anekdot, som kunde sprida ett klart ljus öfver tidsandan eller folkens kännetecknande seder; men med dessa sällsynta undantag har jag alltid hållit mig till de stora

dragen och de stora historiska personligheterna, för att låta dem utgöra medelpunkten och brännpunkten för Frankrikes lif inom mina berättelser, liksom de ock varit det i verkligheten.»

*J. R. Green, A Short History of the Engl. People.* [Macmillan 8 s. 6 d.] En populär, lättläst skildring af statsförfattningens och kulturens utveckling. Vid början af hvarje kapitel gifves anvisning på författare och urkunder.

*J. R. Green, The Making of England.* Behandlar anglo-sachsiska tiden; fyllig och färgrik, många detaljskildringar.

*E. A. Freeman, The Norman Conquest.* [Macmillan L. 4—5]. Ett epokgörande arbete. Vidlyftigt och omfattande, storartad plan, ståtlig stil. Behandlar med förkärlek arkitekturens historia.

*H. Hallam's Constitutional History and Middle Ages,* billiga, i nyutkommen upplaga, skildra både oväldigt och klart statsförfattningens utveckling under den senare Medeltiden och börjande Nya Tiden. (Finnas i sv. öfversättning.)

*Fronde, History of England from the fall of Wolsey to the death of Elizabeth.* XII vols. Värdefull och väl skriven.

*S. R. Gardiner* skildrar i *Spanish Match* och *History of England (1603—1642)* [Longmans <sup>10</sup>/<sub>6</sub>.] England under James I och Carl I\*.

*Clarendon, History of the Rebellion,* gifver fylliga bilder af den tidens män.

## Geografi.

*Nouvelle Géographie universelle,* par *Élisée Reclus.* Hittills utkomna 8 band; lär blifva 15. Pris för hvarje band: häftadt 30, bundet 37 fr. 1:sta bandet innehåller: Södra Europa; 2:dra: Frankrike; 3:dje: Mellan-Europa (Schweiz, Österrike-Ungern, Tyskland); 4:de: Nordvestra Europa (Belgien, Holland, Britanniska Öarna); 5:te: Skandinavien och Ryssland; 6:te: Ryska Asien; 7:de: Ost-Asien; 8:de: Indien och Indo-China; 9:de, som är under utgifning i lösa häften, behandlar äfven Asien.

Detta utmärkta arbete, som torde falla sig väl dyrt för den enskilde läraren; borde deremot finnas i alla större skolbibliotek. Reclus anser geografin ega ett vidsträcktare och rikare innehåll än det som vanligen tillerkännes densamma. Detta framgår äfven af hans företal, hvaraf vi så mycket hållre meddela ett utdrag, som det mål förf. föresatt sig sjelf vid utarbetandet af sitt verk äfven torde kunna sägas vara målet för en verkligt god undervisning i ämnet:

»Min stora ärelystnad skulle vara, att kunna så beskrifva jordens länder och så utbreda dem för läsarens ögon, som om det hade varit mig förunnadt att sjelf genomvandra dem och betrakta dem från olika synpunkter; men i förhållande till den isolerade människan är jorden nästan omätlig, och därför har jag måst begagna mig af andra resande såsom mellanhand. Likväl har jag försökt att icke blindvis följa mina

\* *Gardiner* har äfven skrivit öfver samma tid i den förträffliga serien *Epochs of Modern History by Various Writers* ed. by C. Colbeck. Framstående namn. Priset billigt <sup>2</sup>/<sub>6</sub> vol.

ledsagare, utan sträfvat att genom träget studium kontrollera deras beskrifningar och berättelser. Innan jag återgifvit deras ord, har jag alltid först själf på det noggrannaste gjort mig reda för innehållet; *jag har först, så att säga, låtit naturen lefva upp omkring mig* — — . Den konventionella geografin, som består i angifvande af longituder, latituder, i uppräknande af städer, byar, politiska och administrativa indelningar, kommer att intaga blott en underordnad plats i mitt arbete. — — —

Under min långa resa genom världen skall jag icke förbinda mig att iakttaga en absolut bestämd ordningsföljd. Som naturen själf är mycket skiftande i sina företeelser och icke följer något system af konventionel regelbundenhet, skulle det endast vara en rent yttre ordning, om jag ständigt ville följa samma rutin vid beskrifning af de olika länderna. Det synes mig mera öfverensstämmande med sanningen, om jag låter mig leda utaf den relativa vigten af de fenomen, som det gäller att beskrifva, samt af de för folken betecknande egendomligheterna och kulturtillstånden. Till följd af en naturlig sinnesriktning hos oss *älska vi att till oss själfva, till menniskan, betraktad såsom alltings centrum, hänföra hvarje studium; sålunda måste ock studiet af vår planet nödvändigt kompletteras, ja så att säga rättfärdigas genom studiet af de menskliga varelser, som bebo den samma.*

*Anm.* Vid geografiundervisning i skolor torde följande planscher kunna med fördel användas:

**Folktyper**, komplett i 6 planscher, innefattande: Eskimå. — Neger. — Chines. — Hindu. — Indian. — Australier.

Pris pr plansch med skyddsrand 2: 75.

**Geografiska karaktärsbilder**. Pris pr enkel plansch 1: 75, dubbel plansch 3: 50.

Häraf äro hittills utkomna:

Polarlandschaft. — Der Dom zu Köln. — Thüringerwald mit Wartburg. — Der Rhein. — Die Sächsische Schweiz. — Constantinopel. — Der Rheinfall bei Schaffhausen. — Neapel. — Der grosse Aletsch-Gletscher. — Die Furka Strasse. — Helgoland. — Das Riesengebirge (dubbel plansch). — Süd Amerikanischer Urwald. — Die Berner Alpen (dubbel plansch). — Die Akropolis von Athen. — Das Forum von Rom. — Die Pyramiden von Gizeh. — Tafornas storlek 87 x 66 cm. (samma storlek som Lehmanns djurtaflor).

Taforna säljas hvar och en för sig. Ingen rabatt, om alla tagas.

De äro tryckta på tjockt papper, hvarje tafla kantad med linneband och försedd med öglor för upphängning (allt detta såsom på de Lehmannska djurtaflorna); uppsättning på papp behöfves sålunda ej.

De flesta äro utförda i färgtryck.

## Botanik.

**F. W. C. Areschoug**, Botanikens Elementer. Lärobok för de allmänna läroverkens högre klasser. 3:dje uppl. Lund 1883. Pris kart. 3: 25.

**S. Almquist**, Lärobok i Botanik för allmänna läroverkens högre klasser. H. 1, 2. Stockholm 1882—83. Pris 2: 35; för hela arbetet kart. 3: 25. (Hvad som ännu ej utkommit torde utgöra omkring två ark.)

Dessa båda arbeten kunna anses som alternativ. Det förra är vidlyftigare; det senare ger åtskilliga synpunkter af värde och intresse, som i det förra ej blifvit särskildt framhållna.

**Warming**, Lärobok i allmän botanik. Auktoris. öfvers. o. bearb. af A. Lundström. Stockholm 1882. Pris 5: 50.

**Warming**, Haandbog i den systematiske Botanik. Kjøbenhavn 1879. Pris 6: 25.

Af detta arbete lär under loppet af år 1884 utkomma en ny upplaga, hvilken samtidigt torde utgifvas i svensk öfversättning.

Som *uppslagsböcker* kunna följande trenne arbeten med fördel användas:

**Leunis**, Synopsis der drei Naturreiche. Botanik. 3. gänzl. umgearb. Aufl. von A. B. Frank. 1. B. 1. Abth. Hannover 1882. Pris 8 M. Förra uppl. kostade 30 kr. Arbetet utkommer i tre band.

Texten till följande planschverk:

**Zippel und Bollmann**, Ausländische Culturpflanzen in farbigen Wandtafeln. 2. Aufl. Braunschweig 1880—81. Pris (texten) 4: —, (hela arbetet 25: —).

**Zippel und Bollmann**, Repräsentanten einheimischer Pflanzenfamilien. Braunschweig 1879—82. 1. Abth. Kryptogamer. Pris 3: 60 (med planscher 14: —), 2. Abth. Phanerogamer. Pris 8: 80 (med planscher 56: —).\*

Sist nämnda arbete lemnar utförliga meddelanden om hos oss odlade växter, om de vanliga trädslagen m. m.

För upplysningar om hos oss odlade växter torde dock i de flesta fall följ. arbete vara tillräckligt:

**E. Lindgren**, Trädgårdsbok. 5:te uppl. Stockholm 1879. Pris 1: 50.

## Zoologi.

**K. Torin**, Grundlinier till Zoologiens Studium. 6:te uppl., omarbet. af S. Almquist. Stockholm 1878. Pris 3: 75.

**Claus**, Lehrbuch der Zoologie. 2. umgearb. Aufl. 706 Holschn. Marburg und Leipzig 1883. Pris 18: —.

**A. E. Brehm**, Däggjurens lif. 2:dra uppl. Öfversättn., gransk. och redig. af F. A. Smitt. Stockholm 1882. Pris (häft.) 10 kr.

**A. E. Brehm**, Foglarnes lif. 2:dra uppl. Öfvers. och bearb. af F. A. Smitt. Stockholm 1882—83. Pris omkring 9: — (ungef. hälften f. n. utkommet).

\* Zippels och Bollmanns väggtaflor öfver de utländska kulturväxterna synas med mycken fördel kunna användas vid undervisningen i skolan; deremot torde taflorna i det sist anförda planschverket ej vara af mycket värde för våra läroverk.

A. E. Brehm, Kallblodiga ryggradsdjurens och ryggradslösa djurens lif. Äfven häraf är en 2:dra uppl. i öfvers. beräknad att utkomma till ett pris af omkr. 10 kr.\*

W. Liljeborg, Sveriges och Norges Ryggradsdjur. 1. Däggdjuren. Upsala 1874. Pris 13: —.

W. Liljeborg, Fauna. Sveriges och Norges fiskar. 1:sta häft. Upsala 1881. Pris 3 kr.

Andra häftet lär i det närmaste vara färdigt; hela arbetet torde komma att omfatta tre häften.

A. E. Holmgren, Skandinaviens Däggdjur. Stockholm 1865. Pris 4: 50.

A. E. Holmgren, Skandinaviens Foglar. Stockholm 1867—71. Pris 12: 75.

S. Nilsson, Skandinavisk Fauna. 2:dra del. Foglarne. 3:dje uppl. Lund 1858. Pris 10: —. 3:dje del. Amfibierne. 2:a uppl. Lund 1860. Pris 1: 50.

Anm. Af faunerna för *däggdjuren* rekommenderas i främsta rummet Liljeborg; för *foglarna* äro Nilsson och Holmgren alternativ.

Leunis, Synopsis der drei Naturreiche. Zoologie. 3 gänzl. umgearb. Aufl. von Ludwig. 1. B. 1. Abth. Hannover 1883. Pris 8: —.  
(Förra upplagan kostade 14: —.) Lämplig såsom uppslagsbok.

### Läran om människokroppen.

Huxley, Människokroppens byggnad och förrättningar. Öfvers. af Chr. Lovén. Landskrona 1871. Pris 3: —.

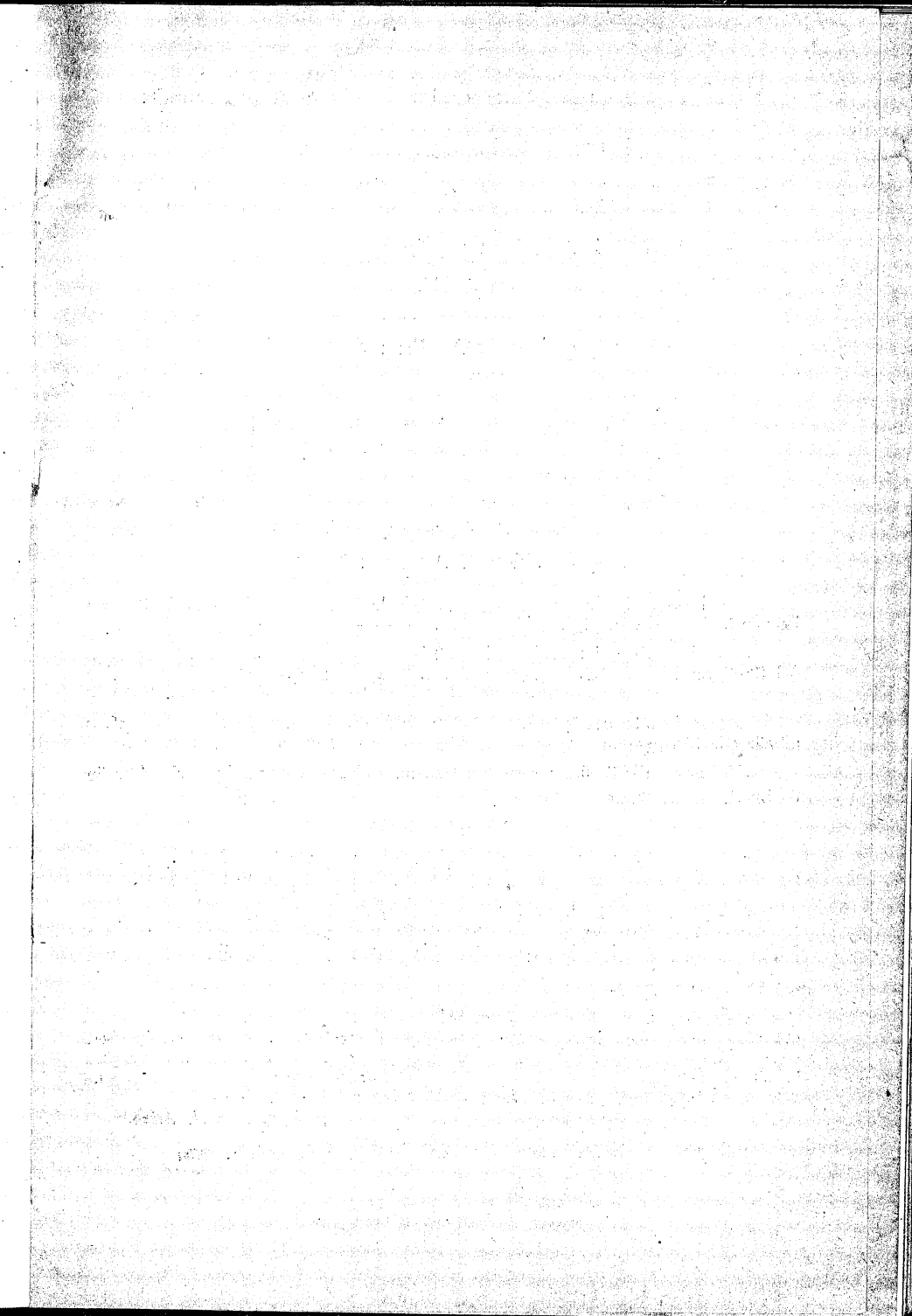
Paul Bert, Lifvet. Öfvers. af R. Tigerstedt. Stockholm 1881. Pris 7: —.

Dessa båda arbeten kunna äfven anses som alternativ.

Texten till Fiedler, Anatomische Wandtafeln. Pris 0: 75.

---

\* För skolbibliotek lämpar sig det utförliga originalarbetet till de tre sistnämnda: Brehm, Illustrirtes Thierleben. Pris 150 kr.



Från *Lars Hökerbergs* förlag har i bokhandeln utkommit:

I uppfostringsfrågor. I:  
**Folkskolan såsom bottenskola.**

Ett inlägg i en viktig samhällsfråga

af **FRIDTJUV BERG,**

Folkskolelärare.

(64 sidor 8:o.) Pris: 50 öre.

---

# EN MAN.

Roman af **JOHANNES von DEWALL.**

Öfversättning från tyskan.

(208 sidor 8:o.) Pris: 1: 75.

»En i raska, breda drag affattad, präktig berättelse, som läses med nöje och  
lemnar tankar kvar, då boken lägges bort, — — —» *Smålandsposten.*

»Lars Hökerberg i Stockholm har börjat utgifva en romansamling, hvars första  
del föreligger i den förträffliga romanen *En man* af *Johannes von Dewall.*»  
*Göteborgsposten.*

»Denna bok är en lycklig början af den romansamling, som skall utgifvas  
af nämnde förläggare.» *Vesternorrlands Allehanda.*

»En man» tillhör dessa romaner, som man ej gerna lägger ifrån sig, förr än  
de blifvit genomlästa.» *Hudiksvallsposten.*


---

# HUMLEPLOCKNINGEN.

Dikt af **K. A. MELIN.** Med 21 illustrationer af **EDV.  
FORSSTRÖM.** Pris: häft. 2: 25, inbund. 3: 25, med  
guldsnitt 3: 60.

— — »föreliggande diktsamling, hvilken framför allt i fråga om formens ans  
och glans tillhör *det yppersta, som på många år sett dagen inom vår literatur,*  
— — skall helt visst finna vänner, så långt svensk poesi räknar sådana. Häftet  
är försedt med *finna teckningar och högst stälfulla vignetter* — — och rekomen-  
derar sig i öfrigt med en *synnerligen elegant och solid utstyrel.*»

*Nya Dagl. Alleh.*

En till gåfva åt mognare ungdom särdeles lämplig bok. 



Årspris (för 6 häften) 3:75. — Lösa häften à 75 öre.

Prenumeration & postanstalt eller i bokhandel. Se vidare *Anmälan* i första häftet!

Prenumeration & postanstalt eller i bokhandel. Se vidare *Anmälan* i första häftet!

# VERDANDI

TIDSKRIFT

FÖR

UNGDOMENS MÅLSMÄN OCH VÄNNER

I

HEM OCH SKOLA

1883

Femte och sjätte häftena.

*Femte och sjätte häftenas innehåll:*

Om öfveransträngningen vid de allmänna läroverken, af <i>Axel Drake</i> . . . sid.	209
Nordiska folkhögskolemötet i Testrup, Anteckningar af <i>Teodor Holmberg</i> . . .	243
Camões Lustader. Ett renässansens mästestycke af <i>Theodor Hagberg</i> . . .	254
Hvad är den högre skolans hufvuduppgift? Af <i>Isidor Flodström</i> . . . . .	265
Småskolan och öfveransträngningen, af <i>Quisque</i> . . . . .	275
Svar på H. Å:s »anmärkningar till Herr Personnes uppsats om katekes och dogmatik», af <i>John Personne</i> . . . . .	295
Bokanmälan . . . . .	299



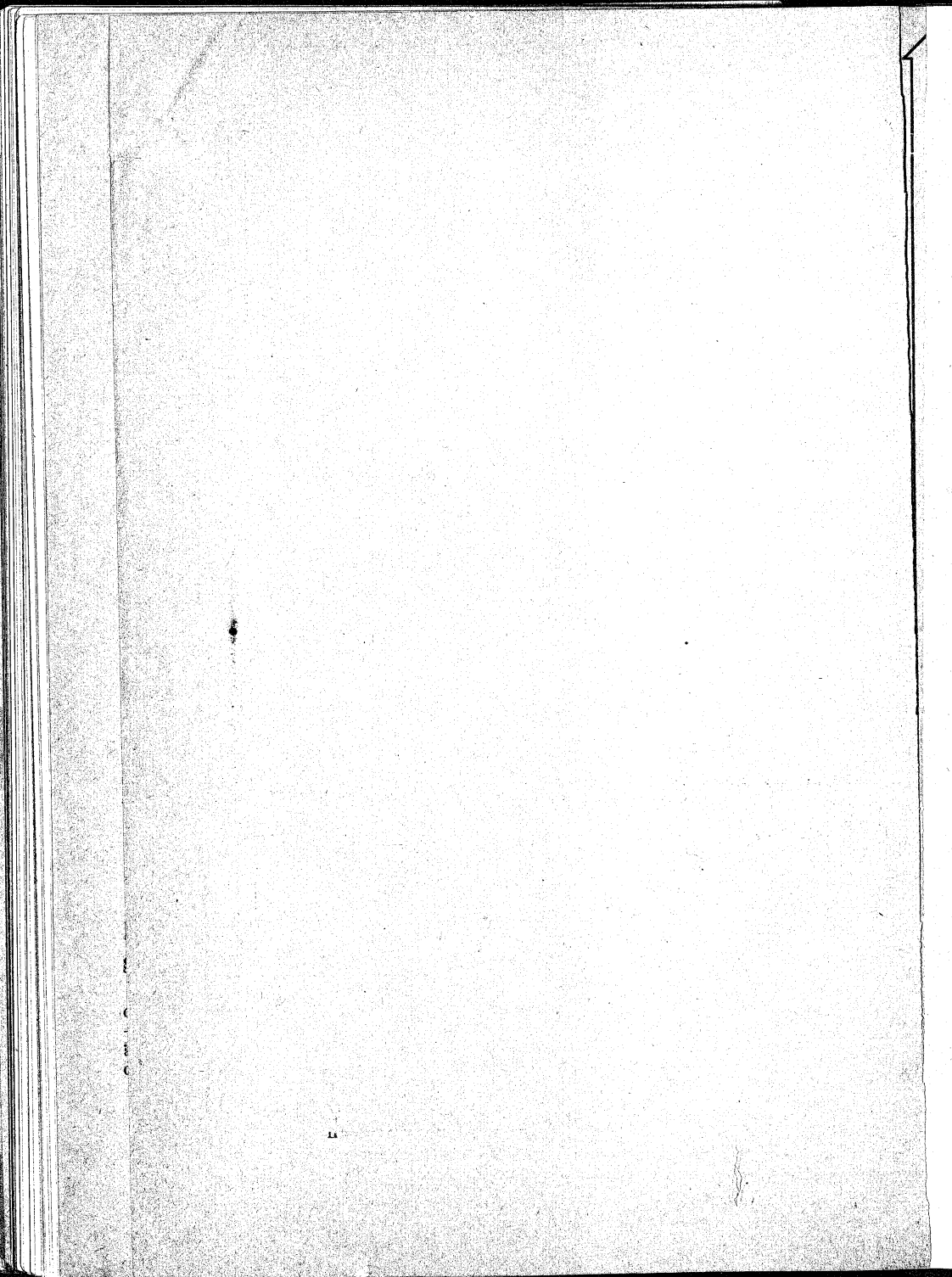
STOCKHOLM 1883

LARS HÖKERBERGS FÖRLAG

Utgifvare: "UFFE" och LARS HÖKERBERG.

*Pris för detta häfte: 1: 50.*

➤ Anmälan för 1884, se omslagets sista sida. ➤



## Om öfveransträngningen vid de allmänna läroverken.

Det torde vara så godt att redan i början bekänna, att vi här komma att uttala och, så godt vi kunna, motivera åtskilliga åsigtter, som helt och hållet strida mot allmänt vedertagna meningar. Sådant kan nog ha sin fara med sig, ty den pedagogiska fanatismen ger just icke, tycks det, den religiösa, liksom ej heller den politiska, efter uti häftighet. Men kanske kunna vi gagna något genom dessa utredningar. Och säkert är, att den så mycket omtalade öfveransträngningen väl kan vara värd ett mångsidigare skärskådande, så mycket mer som den ännu så länge ofvanpå flytande fraktionen vid de allmänna läroverken tror sig ha intresse vid att bibringa allmänheten helt och hållet falska föreställningar i hit hörande frågor.

Öfveransträngningsfrågan är ej så enkel, som mången torde föreställa sig. Man kan ej heller med ett enkelt ja eller nej besvara frågan, huruvida någon svårare öfveransträngning eger rum vid de allm. läroverken. I alla händelser är det åtminstone numera ej så farligt dermed, som ofta påstås; och det andra alternativet, nämligen hafs och slarf, är troligen vida vanligare; men att i ett par fall ofta ettdera är alldeles nödvändigt, deri ligger ett af skollagens stora fel.

Det var ursprungligen rivaliteten mellan de gamla och de nya ämnena, som föranledde klagan på mångläseri och dermed på öfveransträngning; och det är denna rivalitet som förökar nämnda klagan ännu i dag. Öfver mångläseri vid läroverken har man mycket, mycket länge klagat. Så t. ex. återfinnes denna klagan i Frankrike hos abbé Fleury i midten af 1700-talet. De gamla språkens representanter, som för sina ämnen ville ha absolut monopol, sågo fara i det minsta inrymmande af moderna ämnen. Rollin, känd genom Hedins bok om latin herraväldet såsom en stor latindyrkare, väckte emellertid hos sin tids högermän stor anstöt genom åtskilliga modernise-

ringar, men genom ingen mer än genom införandet af litet fransk historia jemte den grekiska och romerska. Och detta var likväl hos det folk, som var så stolt öfver »le siècle de Louis XIV».

I flickskolor är det troligen ofta värre med öfveransträngningen. Flickan är mera vek, mera i behof af gillande och beröm, och hon kan, för att vinna detta, arbeta, tills hon blir såsom en trasa. Gossen är deremot ofta trotsig och har ett medfödt sjelfständighetsbegär, han tar sig ofta friheter och är ej så lätt att »kuscha». Vi ha ett par gånger hos engelska författare sett det påståendet, att en engelsk gosse omöjligt skulle kunna förmås till så mycket stillasittande arbete som en gosse »på kontinenten». Huru härmed än må vara, tro vi, att förhållandet mellan gossen och flickan oftast är så, som, enligt de engelska författarne, det emellan den engelska gossen och gossen »på kontinenten».

Vi komma således att här, sedan vi talat om orsaker till öfveransträngning, som bero af skolorganisationen, dels tala litet om sådana som deraf ej bero, men som svårigen skulle kunna helt och hållet förekommas, dels söka visa, huru grundlöst eller åtminstone öfverdrifvet pratet ofta är.

De förstnämnda orsakerna äro a) oriktig metodik, främst i latin och grekiska, men äfven i andra språk och naturalhistoria\*; b) för stora fordringar i afseende på beredelsen till hvarje lektion i de gamla språken; c) det latinska hemtemat; d) något för många lektionstimmar i veckan.

Beror metodiken, torde någon fråga, på skolorganisationen, och är ej den hvarje lärares ensak? Ja, jemför fordringarna på det latinska proftemat och det rent formella, isynnerhet vid den ringa mogenheten för ämnet, då det börjas, med den åt latinets anslagna tiden. Jemför äfven tid och fordringar i franskan.

Rörande metodiken vända sig våra anmärkningar, för att redan i början något specificera, mot det öfverdrifna trumfandet med de välsignade elementarböckerna, denna »triumf» för nutidens pedagogik, mot inpluggandet af vidlyftiga grammatikor i alla lästa språk, t. o. m. i svenska; mot förberedelserna

\* Vi ha ej här nämt den öfverdrifna rikedom på namn, siffror och årtal, som stundom förekommer vid den historiska och geografiska undervisningen, dels emedan mycket ifrats deremot, dels emedan motsatta felet stundom förekommit, så att t. ex. den historiska framställningen blifvit mindre redig just af *brist* på årtal.

till det latinska profteamat; med ett ord mot minnets ensidiga ansträngande och dess fullproppande med en hel hop mer eller mindre intresselösa eller abstrakta saker. Att allt ensidigt användande af *en enda* förmögenhet anstränger, det är ju klart, liksom också att, då det är fråga om minnet och om inpluggande af massor med abstraktioner, förståndets och tankekraftens förslöande i stället för stärkande skall följa i släptåg. Ämnena äro visserligen nog många, det är ett skrytsamt flaxande öfver mångahanda; men detta skulle icke allenast kunna gå för sig, utan det allmänna läroverket skulle äfven på samma gång kunna lemna långt mera kunskaper och, hvad tyckes väl, lemna dem *med vida mindre ansträngning* än som nu behöves, *om blott* metodiken vore bättre, om dertill språken börjades i riktig ordning, så att t. ex. latinets inträdde i raden, då ynglingen besuttede större språklig mogenhet, och åtminstone *efter franskan*.

Fjesket och hafset isynnerhet med det moderna, under den lilla deråt egnade tiden, kan visserligen anses såsom ett slags motsats mot öfveransträngningen; men, då det får karakteren af ett oroligt jägtande, kanske det rättast bör anses såsom en art deraf.

Bildningen är *en*, den måste åtminstone ha ett allt genomgående och sammanhållande enhetsband. Men deraf följer ej, att allt skall vara stöpt i samma form eller att alla skola ha samma »hufvudämne». Detta blir ingenting annat än ett »korrigerande» af naturen à la Louis XIV. Denne trodde nog, att de till pyramider och koner klippta träden framför slottet i Versailles vore vida skönare än de mångfaldiga former trädskronorna anta, då de fritt få utveckla sig. De stora anlag och gåfvor, som genom dessa skolans uniformitetssträfvanden blifvit hämmade i sin utveckling, äro ej få. Skolorganisationen och dess främjare ha i detta hänseende begått stora synder. Dessa sträfvanden äro verkliga fiender till allt framåtskridande, åtminstone bidraga de till en skefhet och ensidighet, som är allt annat än välgörande. Just tillfölje af en i skolan gifven aktning för olika vetenskapliga riktningar, bör tvärt om den bildade mannen alltid känna sig böjd att medla dem emellan. Förhållandet mellan olika vetenskapers idkare bör ej vara sådant, som det är emellan åtskilliga medlemmar

af de olika sektionerna i den filos. fakulteten vid en af våra högskolor.

Skolan bör tendera till ett allsidigt och harmoniskt utvecklande af anlagen. Detta är ju, åtminstone in abstracto taget, af alla erkänt. Men huru bör ett sådant bäst främjas? Genom en mångfald af undervisningsämnen. Ej nog med att ämnena äro olika, de böra äfven vara *olikartade*, sådana att de fordra olika behandlingssätt, ta i anspråk olika förmögenheter. Just därför, jemte språk och historia, såväl naturalhistoria som matematik, det ena liksom det andra framställt och meddeladt på det därför egendomliga sättet! Alla dessa ämnen måste sålunda tillmätas en viss vikt.

Mångfald af ämnen jemte riktiga och praktiska metoder för deras studerande medförer dessutom den fördelen, att olika anlag och fallenheter bättre komma i dagen, att vederbörande få mera klart för sig, hvart de skola vända sig. Det skall ändå alltid finnas värdefulla och rika anlag, om hvilka skolan ej lemnar någon aning, men som stundom efteråt röjas genom tillfälligheter.

Om utvecklingen af de förmögenheter, som tagas i anspråk af dessa olikartade ämnen, är angelägen, så äro ämnena hvar för sig genom sitt innehåll viktiga, viktiga för kännedomen om den verld, hvori vi lefva, samt för kunskapen om vår natur i dess olika yttringar.

Allt beror på ett visst *lagom*. Om en viss mångfald är nödvändig, så får man ej därför glömma en viss intensitet och grundlighet. De båda principerna få i praktiken ömsesidigt begränsa hvarandra. Anordna arbetet på en gång strängt och så, att intet öfvermått eger rum. Antyd äfven, åtminstone för de äldre, de öfverdrifter, som böra undvikas och hvad som är gjordt för att undanrödja faror. Skolan bär nog i någon mån skulden till den brist på ordnad arbetsvana, som ofta finnes hos våra studenter.

Att bota öfveransträngning genom att ta bort all ansträngning är väl långt gånget; vare sig man nu söker åstadkomma detta genom noggrant studium af ett enda ämne (med slarf i alla öfriga), genom elementarböcker eller preparation. Hvad skulle man säga om en gymnastik, som vore fri från all ansträngning? Våra brukliga elementarböcker kunna vara bra

såsom en nödfallsutväg vid *sjelfstudium* af elementerna i formrika och svåra språk. Preparationen åter är lärjungens arbete tillsammans med läraren på lärorummet; den är lärarens riktande af hans ansträngning åt rätt håll, dennes anvisning huru han sedan skall arbeta.

Skolan får ej vara någon kapplöpningsbana; men en genom henne sundt utvecklad natur vinner i alla fall lättare seger i den sedan följande kapplöpningen såväl om embeten, anseende och inflytande i samhället som om materielt förvärf i allmänhet.

---

Man behöfver ej ha sin hälsa rent af förstörd för att kunna anses såsom öfveransträngd. Man har varit utsatt för öfveransträngning, ej allenast om man genom läsning under uppväxttiden ådragit sig verklig ohälsa, utan ock om man genom stillasittande eller brist på rörelse i fria luften ökat den nervösa retlighet, den öfverspänning, som utgör vår tids stora lyte, om man minskat den sinnets jemnhet, den böjelse för regelmässig verksamhet, den lugna kraft, hvilka äro så goda bundsförvandter för ernående af inre och yttre lycka. Ingen vågar väl in abstracto förneka, att skolgossens lif ju bör ställas i enlighet med allmänt kända fysiologiska lagar; men hur är det vid tillämpningen? En engelsk författare i *Macmillans Mag.* 1881 anslår 7 timmar såsom maximum per dag af studier och stillasittande för åldern 14—17 år, något mera för 18- och 19-åringar. Om dennes har rätt, huru felaktigt är det ej då stäldt isynnerhet på linien A. vid våra läroverk?

---

Nödvändigheten att bland skolans undervisningsföremål upptaga andra ämnen än de gamla språken, som ursprungligen der (jemte teologien) voro enväldiga, har, som sagdt, alltid varit föremål för beklagande i det klassiska lägret, emedan med detsamma dessa språks vikt och betydelse för den allmänna bildningen minskats; att man ej *i samma mån*, som man upptagit nya ämnen, minskat tiden för och anspråken på kunskaper i de gamla — detta är en af de förnämsta orsakerna till öfveransträngningen. Detta upptagande af nya ämnen har haft med sig en annan »riktigt förfärlig» följd, nämligen — den »i betänklig grad sig kringgripande halfbildningen». Hvad det

ändå måtte vara trefligt och skönt att känna på sig, det man är fullt bildad, och att med sublimt förakt kunna se ned på de »halfbildade». Med fullständig bildning förstås dock ej att känna vår nu varande kultur, resultatet af tidens filosofiska, historiska och naturvetenskapliga forskning o. s. v., utan det är — att ha i minnet en massa uttryck af den romerske advokaten Cicero, att vara dugtigt ensidigt samt inbilsk öfver sin ensidighet!

Förre tidens anda af lugn och enhet i skolan fås ej igen genom att hålla på de gamla ämnena; derigenom uppoftas ändamålet för medlet, derigenom fås bara ökad jagtande, ökad splittring af krafterna. Huru nu än bildning må definieras, en mångfald måste den innehålla; men mångfalden utesluter dock ej en sammanhållande och beherskande enhet. Mångsidig måste bildningen till en viss grad vara; mångsidigheten får dock såsom sagdt ej förvärfvas på bekostnad af grundlighet. Senecas: non multa sed multum, måste så förstås, att man hvarken låter mångfalden af ämnen orsaka, att det slarvas och hafsas med något (i så fall måste ett eller annat uppgifvas), eller att man i de särskilda ämnena låter mängden af detaljer skada öfversigten.

För att ej mångfalden af ämnen skall bli till men, fordras således bland annat, att sambandet emellan olika kunskapsgrenar skall framhållas. Sålunda stå t. ex., isynnerhet hvad grammatikan angår, alla skolans språk i ett temligen nära sammanhang, ehuru de i afseende på ordförrådet böra delas i två grupper\*. Antikstudier äro ju på en gång kulturhistoriska, estetiska och språkstudier. Kyrkohistorien är under flera århundraden af medeltiden centrum för historien. Geografien står å ena sidan i samband med naturalhistorien och å den andra med historien om vårt släkte: ett lands karakter bestämmes till en stor del af dess flora liksom af dess fauna; de historiska minnena besjåla och lifva de i geografien omtalade ställena; en händelse vinner i åskådlighet, om den anknyter sig till en genom geografi och karta bekant plats. Fysiken är ju ingenting annat än tillämpad matematik.

Dock detta är icke nog. Vid ordet bildning fästa vi föreställningen om något helt och sammanhängande. Hvilken är nu den sammanhållande och beherskande enheten i den intellektuella bildning, det allmänna läroverket skall lemna?

\* Vi tänka härvidlag endast på det praktiskt pedagogiska.



(Ett svar derpå blir ju nödvändigt att afgifva, eftersom vi helt och hållet förkastat »koncentrationen» i den gamla meningen.) Hvad det formella i språkundervisningen angår, så är detta lätt sagdt. Det är svenskan. Modersmålet är knappt att anse såsom ett särskildt läroämne; det är endast centrum för hela språkundervisningen, det hvarmed alla de andra jämföras\*.

Värre blir det med det reella sakinnehållet i studieföremålen i allmänhet. Hvad är härvidlag centrum? Det humanistiska, d. v. s. språk, litteratur och historia, säger man kanske, emedan detta upptar största delen af tiden. Dervid möter dock den svårigheten, att matematik och naturvetenskap stå, icke allenast såsom dettas motsats, utan ock rent af såsom dess motvigt. Det finnes ingen annan medelpunkt därför än: *den värld, hvori vi lefva och vår egen sanna natur*. För ynglingar som ej ens kommit ut i det praktiska lifvet? torde någon vilja fråga. Ja, till hvilken annan kunskap tendera alla deras studier? Det kan också uttryckas så här: *nutiden och närmast fäderneslandet i nutiden*. Detta kan just komma på ett ut. Här är nu på en gång enhetsbandet för skolstudierna och den grund, på hvilken skall hvila den vetenskaplighet och den djupare kunskap i olika fack, som universitetet lemnar. Allt främmande fattas först och främst i sin relation till det nationella; och kunskap om antikens språk och kultur kan härvidlag endast ingå såsom ett komplement.

Det nationella, sedt i det ljus, som jämförelsen med andra folks egendomligheter deröfver sprider, passar så mycket bättre till enhet\*\*, som det är en innerlig vaxelverkan, ett organiskt samband mellan alla kulturområden i ett land på hvarje tid. Denna kunskap får nu sin fyllnad genom det, som ligger inom lärjungens närmaste erfarenhet, den jämföres dermed, den tillämpas och användes derpå. Således blir det egentligen endast det lefvande lifvet sjelft, som är centrum för skolans mångfald. Hvarje annat centrum är konstladt, frukta vi, eller värre än så, det snedvrider undervisningen mer eller mindre, men alltid något.

Kunskaperna äro kanske ej *endast* för att skryta med och »hofvera sig öfver», utan möjligen *också* för att användas i lifvet. Ut i lifvet och från skolan vill ynglingen, om det

\* Observera skillnaden mellan hufvudspråk och grundläggande språk. Det förra är naturligtvis alltid modersmålet, det senare är hos oss Tyskan.

\*\* Historia, gamla och nya språk, naturalhistoria m. m. äro *fack*; men icke kan detta ord användas om det nationella.

eljest är något ruter i honom; dit syfta alla hans ädlare instinkter. De till bildningen hörande kunskaperna tjena tillsammans till ledning, komma alltid till någon nytta, i det praktiska d. v. s. det egentliga lifvet. Eremitlifvet har haft sin tid, klosterlifvet äfvenså, den ofruktbara kammarlärdomen borde likaledes snart få räknas till det förflutna.

Alla kunna ej intressera sig för allt; detta kan i allmänhet endast sägas om lugna, liknöjda naturer med god fattningsgäfva. Sådana kunna med någorlunda framgång vända sig åt hvilket håll deras fördel eller omständigheterna drifva dem. Och just bland dessa är det, som klassici under närvarande förhållanden mest rekryteras; ty skolans antikstudier kunna ej gerna, såsom de nu för tiden drifvas, entusiasmera någon. För lifliga, med i en viss riktning, t. ex. för poesi eller naturvetenskap, utpräglade anlag blir utvidgandet af substitutionsprincipens användning en nödvändighet; och ett pedantiskt fordrande af betyget godkänd för hvarje ämne i studentexamen skulle för dem vara högst skadligt.

Ehuru studierna redan förut specialiserats och »koncentrerats» åt olika riktningar genom delningen på 4 linier (de tekniska skolorna utgöra den fjärde), kan, under de båda sista åren, d. v. s. i 7:de klassen, ett fullt genomförande af substitutionsprincipen ega rum (såsom vi på annat ställe närmare utvecklat). På detta sätt kan hvar och en söka få högre vitsord i det, som tilltalar eller »ligger för» honom, och han får i stället under dessa båda år något försumma det, som förefaller alltför motbjudande. Före utgången ur sjetten klassen må deremot ej, utom i undantagsfall, befrielse från fordran på »godkänd» i alla ämnen beviljas. Endast erke-medelmåttor, som just ej äro roade af något, men ändå vilja följa med, måste äfven i studentexamen ha »godkänd» i alla ämnen. Sålunda bli på samma gång ordning vid läroverket och de olika anlagens kraf tillgodosedda.

Facklärare-systemet har äfven fått skuld för öfveransträngningen. Kontroll måste också öfvas, så att icke en kraftig och imponerande, men själfvisk natur slår under sig all lärjungarnes tid. Nit för sitt ämne måste läraren ha; lagen, styrelsen tillkommer att se till, det nitet ej skadar.

En konungens rådgifvare förklarade en gång på 60-talet,

att skolstadgan uppställde ett »maximum» i afseende på pens. utöfver hvilket man ej finge gå, och att således lärarne, ej stadgan, bure skuld för den vid denna tid med långt mera skäl än nu öfverklagade öfveransträngningen. Hvad nu än stadgan egentligen menar, har det, såvidt vi veta, utan undantag i praktiken betraktats och behandlats såsom ett *minimum*, såväl af de uppsigtshafvande i allmänhet som särskildt af de studentexamen kontrollerande censorerna. En annan gång hette det af samme man: »i lärokursernas omfång kan och får ingen förminskning göras utan skada för universitetsstudierna». I öfverensstämmelse med det förra yttrandet utfärdades emellertid snart nog den fullkomligt gagnlösa föreskriften, att uppgift om lexans storlek för hvarje lektion skall inskrivas i en särskild bok. En hvar, som något känner till skolförhållandena, måste inse, att man af sådana anteckningar ingalunda kan bedöma, huru svår en gifven lexa egentligen är. Med anledning af det senare yttrandet få vi här nämna, att sedan den tiden förminskning gjorts i *alla* ämnen med undantag af ett enda. Enligt fackmäns eget medgifvande har det latinska proftemat sedan den tiden åtminstone i *allmänhet* blifvit försvåradt, oaktadt den emellertid skedda minskningen i den åt språket anslagna tiden.

Det är viktigt att ställa examen i hvarje ämne så, att lärjungarna finna, det brådstörtadt plugg näst före densamma ej är af något synnerligt gagn, så, att den muntliga examen blir, hvad den bör vara, »en sista lektion». Härför utgöra skriftliga prof jemte ändring i det ännu allmänt använda repetitionssystemet de bästa medlen.

En viss proportion bör ega rum emellan muntliga och skriftliga öfningar och prof; äfven de senare böra vara af en viss mångfald. Skrifningen bör vara en regulator, ett hinder mot mångläseri inom ämnena, mot detaljernas öfvervigt på bekostnad af grundlighet. Den fåfänge har långt mindre eggelse att öfverlemna sig åt en hejdlös stormläsning till examen, då han vet, att denna ej just gagnar för skrifprofven, vidare att betygen för dessa dels i och för sig galla nästan mera än betygen för den muntliga, dels på dessa sistnämnda ej litet inverka. Isynnerhet i skrifningen prövas mogenhet och tanke-reda, isynnerhet der visar det sig, i hvad mon kunskapen blifvit den lärandes sjelfständiga egendom; ehuru den visserligen

å andra sidan, hvad kvantiteten angår, ej lemna en frukt som motsvarar tidspillan.

Då här om året fråga var om att lätta den skriftliga delen af studentexamen, och man tog bort det matematiska skrifprovet i stället för att, såsom naturligt och med de nya förhållandena öfverensstämmande, borttaga det latinska proftemats absoluta veto\*, visade den då varande ecklesiastikministern hvarken någon kännedom om ställningen eller något förutseende. Eget nog kontrasignerades detta beslut af samme man, hvilken åtskilliga år förut, såsom själen i en skolkomité, inlagt stor förtjenst om den skriftliga examens utvidgande och förbättrande.

Klagan på »det öfverflödiga skrifveriet» vid läroverken saknar dock ingalunda berättigande. Först och främst borde den latinska hemskrifningen betydligt minskas, nämligen helt och hållet borttas ur 6:te och inskränkas till 2 gånger i månaden för 7:de klassen. Derigenom vunnas icke allenast ofantligt mycken tid, som kunde bättre användas, utan sjelfva latinska undervisningen, ja all annan språkundervisning skulle vinna derpå; ty denna *under andra förhållanden* så dyrbara och värderika öfning har nu blifvit till en förbannelse, såsom utgörande sjelfva hjertat och medelpunkten för den förhatliga skolformalismen. Denna öfning måste inskränkas till rätta proportioner och betraktas såsom medel och ej såsom mål; medel näml. för inskärpande af grammatiken och dymedelst för vinnande af förmåga att med säkerhet och noggranhet tyda latinska auktorer; den måste så icke minst i *konservativt* intresse, ty eljest kommer denne hatade tyrann att, då han i *alla händelser* snart nog blir dethroniserad, genom sitt störande i långliga tider medföra oreda och så att säga anarki inom skolverlden. Detta är dock den enda radikalare reform, som inom skolan i våra dagar behöfves. Men så är den ock absolut nödvändig.

\* Hade detta skett då samt ett par smärre jemkningar dertill, skulle ej, såsom nu, ropet på förändring hörts, åtminstone icke så öfvervåldigande, nästan i samma ögonblick, som 1878 års skollag promulgerades. Så som sakerna nu stå och efter ett, troligen nödvändigt, ytterligare uppskjutande af latinets inträde och, i samband dermed, sammansmältande af linierna, blir bäst att ersätta det famösa latinska proftemat med en öfversättning från latin. I likhet med hvad som numera ofta sker i matematiken, kunde i stället ett litet latinskt skrifprof, en liten uppgift föreläggas i *själfva examen*. Det är trol. så prof. Chr. Cavallin äfven menar i Ped. Tidskr. 1881, pag. 201.

Huru högt vi än sätta skriföfningar, förorda vi alls ingen ökning af de tyska eller franska hemtemata såsom ersättning för de bortfallna latinska (för skälen härtill ha vi likväl ej tid att här redogöra); deremot böra skrifningar *under lärarens omedelbara ledning* strängt fordras, såsom för Tyskan i 3:dje, för Franskan i 6:e n. och 6:e ö. samt för Latinet i 6:e ö. Slutligen bör det tyska proftemat vid utgången från 5:te klas- sen ha absolut veto; dermed skall nämligen icke allenast ådaga- läggas kännedom i Tyskan utan ock, samt hufvudsakligen, grammatikalisk begreppsreda, för hvilken numera, ehuru all- deles nödvändig, eljest icke alls finnes någon garanti vid upp- flyttningen till, hvad man plägar kalla gymnasialstadiet.

Ett felaktigt repetitionssystem kan äfven vara grund till öfveransträngning. Förr i verlden förlades alla repetitioner till läsårets slut, till de sista veckorna af vårterminen. Orsa- ken härtill voro häfdvunna men, som vi tro, falska begrepp om sjelfva examen; och följden blef en stundom högeligen for- cerad läsning samt ett jägtande, som var till föga vinst vare sig för arbets- och studielust eller för karakteren i allmänhet, ehuru den skadliga verkan häraf riktigt framträdte först i vårt mångstuderande tidevarf och med fackläraresystemet. Det repetitionssystem, som härnadan förordas, är blott konsekven- sen deraf, att den muntliga examen i allmänhet skall ha ka- rakteren af »en sista lektion». En duglig lärare och dito cen- sor skall nog i alla fall ta reda på hvad lärjungen går för.

Repetitionerna borde fördelas jemnt öfver hela läsåret, så att mindre kurser efter hvarje ämnes beskaffenhet då och då genomginges och sammanfattande öfersigter med detsamma lemnades. Det kunde i allmänhet vara lagom, att hvar fjerde eller högst hvar femte lexan vore repetitionslexa. Dessutom borde, då t. ex. en period i historien eller ett mindre arbete till explikation är afslutadt, ett slags generalrepetition ega rum. Då skulle man dessutom egna uppmärksamhet åt den allmänna karakteren af ifrågavarande period eller arbete.

Kommer repetitionen för snart, såsom då läraren, vid bör- jan af nästa lektion och före förhöret af den nya lexan, ge- nomgår den gamla, och således hvarje lexan genomgås två gån- ger å rad, så eger ingen egentlig uppfriksning af minnet rum. Förläggas deremot samtliga repetitionerna till läsårets slut, är

ofta alltsammans afglömdt, och det blir för många nästan lika mycket arbete om igen.

Det behöfves för öfrigt blott att ett par lärare, t. ex. de, som ha de minnet mycket anlitade ämnena historia och grekiska, förlägga samtliga repetitioner till de sista veckorna af vårterminen, för att de goda frukterna af denna anordning skulle försvinna, och det lugn och den jemnhet, som äro nödiga för en *bildande* skolundervisning, skola förspillas.

Mångläseri! Men hvilket ämne skall tas bort? Fastän klassici upphörligt tala om »koncentration» af studierna (naturl. omkring de gamla språken!), ha de åtminstone på senare tider icke enats om att utesluta något visst ämne. Anfall göras visserligen då och då än på det ena, än på det andra moderna språket, liksom de ock i allmänhet ha ett godt öga till allt hvad naturvetenskap heter. Ej ens på mötet 1881 vågade de ifrigaste bland dem, fastän de i andra afseenden visst ej voro blyga, att uttryckligen nämna någotdera af dessa ämnen. »Det vore», hette det, »såsom att tända eld på krut.» Blott att *skämma bort* undervisningen i de moderna ämnena, det vågar man! Såsom ett i ögonen fallande exempel härpå vilja vi nämna naturalhistorien, som i de nedre klasserna delvis fått ett ypperligt surrogat, och som sedan, utan en på något sätt kontrollerad examen\*, afslutas två hela år före afgången till universitetet.

Må man icke ta oss för någon vän af öfverdrifvet och ändamålslost mångläseri! Vi ha redan förut dristat oss föreslå till utstrykning från skolans läsplan dels ett mischmasch, kalladt naturlära, hvilket på senare tider inkommit, dels ett par ämnen, som kvarstå sedan den tid, då gymnasium hufvudsakligen var en prestbildningsanstalt. Dessa äro den fakultativa hebreiskan samt dogmatiken, hvilken senare endast såsom bihang till den långt viktigare kyrkohistorien har något att göra i allmänna läroverket.

Skall det nödvändigt bli fråga om vidare uteslutande, måste det bli af ettdera af de gamla språken. Språkfrågan är det svåraste af hela skolfrågan, och den kan omöjligt lösas på ett

\* Männe af något särdeles förtroende för vederbörande lärare eller af förakt eller åtminstone total likgiltighet för ämnet?

fullt tillfredsställande sätt. Största svårigheten kommer deraf, att man har två antika språk, två literaturer, samt att den i och för sig minst värdefulla kommit att bli den för vår civilisation, åtminstone för vår skola, viktigaste. Det är, såsom Madvig anmärkt, ett alltför nära samband mellan vår kultur och den antika just i den form, den i Roms s. k. klassiska tid antog, för att man åtminstone vid läroverken skulle kunna göra grekiskan till hufvudspråk och anvisa latinet kanske endast ett obetydligt hörn; såsom dock åtskilliga framstående män från snart sagt alla länder allvarsamt påyrkat. Enligt vår ringa mening är grekiskan vid universitetet det ojämförligt viktigaste; vid skolan torde deremot latinets, åtminstone under vår generation, böra ha ett gifvet företräde. Detta dock endast af rent praktiska skäl!

En gång torde i alla fall den dag komma, då ettdera eller t. o. m. begge måste bort eller åtminstone få blott en obetydlig plats, ej såsom om icke dessa språk äfven då skulle vara lämpliga att bibehålla eller framhålla näml. *ur vissa synpunkter*, utan emedan andra äro ännu viktigare och oundgängligare. Detta blir fallet, då opinionen här, såsom redan i åtskilliga andra länder, med nödvändighet af hvarje bildad människa fordrar förtrolig bekantskap med landets fornspråk; då dertill vår väldige östra granne genomgått sin kris, då i det kolossala riket litteratur och vetenskaper uppblomstrat och då kändedom om ryska språket och literaturen för hvarje grannfolk till detta välde blir ett nödtvång.

Man har talat om att införa grundlagar och kommunallagar; men intresset för sådant vaknar först med den praktiska tillämpningen, och de ligga utom synhåll för ynglingen vid det allmänna läroverket. Man har äfven talat om sundhetslära, men sådan skall läras rent praktiskt, och dess för ynglingar viktigaste del inskränker sig till följande föreskrift: laga så, att fantasien ej kommer på några irrvägar och kufva passionen\*.

Det enda ämne vi förorda till införande näml. på linien B (på reallinien finnes det redan) är kemien. För detta ämne kan der lätteligen beredas rum, och, *om det rätt meddelas*,

\* Herbert Spencer vill ha in fysiologi vid läroverken och tycker det vara besynnerligt, att ett sådant yrkande behöfver försvaras. Vår tanke är deremot, att knappt någon vetenskap därför är mera olämplig; den är ju ännu i sin början och kommer dessutom alltid att höra till de svåraste och mest invecklade.

kan deri ej någon som helst öfverlastning med minneskunskaper ifrågakomma.

Då någon synnerlig inskränkning i ämnenas *antal* ej utan stor olägenhet låter sig göra, är så mycket mera nödigt att göra en sådan i afseende på deras *omfång* och strängt begränsa isynnerhet det som i hvarje *språk* skall läras. Man skall komma ihog att ett enda något mera aflägsset främmande språk innehåller så ofantligt mycket, att det ensamt kräfver flera års ihärdiga studier. Man skall dessutom komma ihog att den stora mängden af menniskor är ganska medelmåttigt begåfvad med språksinne. I hvarje ämne skall reda, klarhet samt förmåga af användning och tillämpning ställas framför massan af detaljkunskaper. Att detta ej skett på språkundervisningens område, utan att man der har att utgallra och afskilja åtskilliga utväxter, det beror på den öfverdrifna fordran, att man nödvändigt skall kunna skriftligen öfversätta till *hvarje* i skolan lärdt språk, och tron, att det eljest blir ett ytligt slarf. Just som om ingen annan användning af språkkunskapen än skrifning finnes, just som om det vore rimligt att af *hvarje* bildad person fordra förmåga att skriftligen öfversätta till fyra eller fem främmande språk. Man glömmer, att hvad man vinner på det ena hållet, det förlorar man på det andra och kanske litet der till. Man sammanblandar hvad man kan fordra af den från läroverket utgångne studenten, med det, som måste pretenderas af fackmannen. För skolans ändamål behöfves icke i allmänhet skrifning af mera än ett språk på hvarje stadium. Att på skolans sista stadium, sjunde klassen, skrifning i latin tillkommer, är väl icke så farligt. Om denna är ingenting annat än godt att säga, så vida den strängt begränsas till det nödvändiga, d. v. s. begagnas såsom ett medel för förmågan att klart och noggrant kunna explicera. Det nu brukliga *sättet* för latinundervisningen passar alls icke för det nu uppgifna *målet* därför, neml. inträngande i antikens anda. Detta sätt utbildades nämligen under den tid, då teorien om latinska grammatikens så utomordentligt förståndsbildande förmåga var hufvudstödet för latinväldet, och det har sedan fullkomnats (!) af sådana, som tyckas okunniga om, att denna teori bland latinets förnämste målsmän numera är förkastad.

Är hela skolans språkundervisning ett system, och har



hvarje språk sin roll, följer deraf, att förhållandet mellan de olika momenten vid språkundervisningen bör i de olika språken vara olika afvägdt. Att t. ex. i grekiska gå så ytterst minutiöst och »vetenskapligt» tillväga med formläran och för denna tillbakasetta både ordförråd och syntax, för att nu icke tala om innehållet samt det literära momentet (som nu en gång, i fråga om de gamla språken, blott vid diskussion och försvaret för dem framhålles), derpå blir så väl språkstudiet i allmänhet som särskildt grekiskan lidande.

Man skall med ett ord studera språk på ett mera naturligt sätt. Det är lika onaturligt att årtal igenom göra böjningsformer, ordlistor och elementarböckernas osammanhängande och innehållstomma fraser till hufvudsak, som att börja med ändlösa paradigmer, med massor af definitioner och regler. Det är onaturligt att börja med det svårare och aflägsnare språket samt gå till det lättare och närmare; man måste tvärtom rätta sig efter »olika åldrars förmåga att på minsta tid samt med största fördel för vidare utbildning tillgodogöra sig» olika språk. Man skall på hvarje stadium uppställa ett passande, praktiskt och klart medvetet *hufvudmål*. Så skall man vinna både ur bildningens, tidsbesparingens, ansträngningens och den praktiska nyttans synpunkt. Man skall vinna på *alla* håll, utan att förlora på något!

Vid tal om öfveransträngning är uppmärksamheten vanligen uteslutande riktad på det kvantitativa, men i det kvalitativa ligger den kanske lika mycket. Det tröttande ligger ej allenast i arbetets *myckenhet* utan ock i dess *art*. Den abstrakta karakteren af undervisningen, isynnerhet i latin och andra språk, tröttrar på samma gång som den orsakar ytlighet; dels till följd af brist i konkret underlag, i intimare kännedom om det, hvaröfver grammatika och dylikt skall ge öfversigt; dels till följe deraf att förståndets opererande mest består i ansträngningen att fatta otillräckliga förklaringar, i tillämpandet af vissa af andra uppgjorda regler, hvilka stundom äro skefva, ja. ej så sällan rent af falska, och öfver hvilkas värde man ej på förhand blifvit satt i tillfälle att fälla något omdöme. Det talas om »sjelfständigt tänkande»; men detta utbildas bäst om man får reflektera öfver den konkret gifna verkligheten och sålunda blir satt i tillfälle att bedöma sina läro-

mästares lagar och regler. »Ungdomen fattar bäst och älskar mest det konkreta»; men, torde många ännu vidhålla, den abstrakta undervisningen är det, som är »formbildande» och som skapar vetenskapsmän.

Intelligensten är dock ej att likna vid ett maskineri, hvars alla delar, hvars kuggar och hjul man noggrant känner och som blott kan verkställa ett begränsadt antal förrättningar efter vissa på förhand uppgjorda regler. Den är något vida mer; den är en dynamis, en spontan kraft, som verkar enligt lagar, hvilka *fulla* inseende ej någonsin blir oss beskärtdt, lika litet som sjelfva livets, och som tränger till sannings utforskande på alla tänkbara, ja stundom på såsom otänkbara ansedda, vägar. Den behöfver nutrition och föda; denna får dock hvarken vara torra preparater, granna skal eller urkrupna skinn.

Följ riktig metod, och i samma grad som det nöje, hvilket följer af sporrad vetgirighet och naturenlig sysselsättning, blifver väckt, i samma grad förminskas behoven af yttre egelsemedel. Det speciella i naturalhistorien ger blott en, åtminstone för de flesta, högst angenäm sysselsättning och är knappast något *arbete*; deremot orsakar det förtidiga och forcerade sysslandet med terminologi, definitioner och systemer ganska snart leda och öfveransträngning. Naturalhistorien är dock i skolan en obetydlig sak. Men denna tyckes i mångas ögon vara en institution, hvars hufvuduppgift är inproppande af en oändlig massa grammatikaliskt fnask. En gosse med medelmåttigt godt hufvud, som i skolan skall helt och hållet genomgå Sundéns svenska, Calwagens tyska, Ellendts-Seyfferts latinska, Widholms franska, Löfstedts grekiska och kanske slutligen Herléns engelska grammatika, allesammans, utom den svenska, naturligtvis föregångna af mer eller mindre digra elementarböcker för böjningsformers innötande\* och ordförråds förskaffande, han är väl ej, då han utträder, så särdeles stark vare sig i tyska, latin, franska, grekiska eller engelska (om hans öfriga vetande är då knappast värdt att tala); han kan törhända ej ens alla sina rysliga elementarböcker och grammatikor, men han har i de flesta fall, isynnerhet om han varit mycket flitig och ihärdig, *en* reel vinst af sin skolgång — han är led vid allt hvad studier heter och kanske dertill mera slö,

\* T. o. m. i engelska begagnas elementarbok, troligtvis för konsekvensens skull.

mindre mottaglig för verkliga studier, än om han aldrig genomgått något läroverk.

Det oriktiga är ej, att man någon gång går ut från det abstrakta, utan att man nästan aldrig gör annat. Elementarbokens sammanhangslösa och innehållstomma satser äro också, om man rätt tänker på saken, något kallt och abstrakt.

Huru skall den minnets ensidiga ansträngning undvikas, hvarom här talats? Innan vi afgifva vårt svar på denna fråga, torde vara lämpligt att något tala om det som befördrar hogkomst i allmänhet. Man minnes utan möda det, som orsakar ett lifligt sinnesintryck, det, som genom att tilltala fantasien blir intresseväckande, och slutligen det, hvari förståndet kan finna någon förklaring, någon sammanhållande enhet, något orsakssammanhang. Reser man genom en på märkvärdiga scenerier rik trakt, t. ex. uppför Rhen, kan man gå tillväga på två motsatta sätt: man kan anstränga minnet för att komma ihog namn på och enskildheter om slott, ruiner, vinberg m. m., med ett ord, man kan söka komma ihog *allt* för att »ha nytta» af resan. Eller ock kan man låta nöjet vara hufvudsak, endast fästa sig vid det, som frapperar, samt för öfrigt vara låten, om man af en medförd »guide» eller af en mera kunnig resande får en och annan upplysning. I det senare fallet skall man likväl, äfven ur vetandets synpunkt, af resan ha mera nytta, ty i det förra skall man snart bli trött och finna alltsammans tråkigt. Men om nu flera med olika lynne och sinnesart följt det senare sättet, skall man finna, att de vid hemkomsten ha helt olika saker i minne. Den ene skall ha fäst sig vid det, den andre vid det, och vetandet blir visserligen hvarken »systematiskt» eller »fullständigt»; men intryckets liflighet och således varaktighet skall utgöra en full ersättning, äfven om det för tillfället ej blifvit mera än ett råmaterial, hvars bearbetning genom upplysningar och förklaringar kommer långt efteråt.

Man gör för litet för att undervisningen skall vara intresseväckande, man fäster för liten vikt vid åskådningsundervisningen, man betraktar för litet och tänker således för litet, ty abstrakta formler äro hvarken de lämpligaste objekterna för tanken att reflektera öfver eller för minnet att fästa sig vid. Minnet fullproppas med ord och benämningar, paradigmer och

ytliga märkesregler, definitioner och systemer; men alltsammans skall snart blåsa bort och förströs såsom agnar för vinden, om det ej nedlagts i och fästats genom tankens cement.

Matematik, naturalhistoria, kemi och logik kräfvä väl af skolans ämnen minst ansträngning af minnet eller fordra väl just icke så »svåra lexor». Dessa bli naturligtvis värre i språk, historia och religion; huru stor möda läraren än må göra sig, så är lärjungen här mera hänvisad till sin »flit», d. v. s. till öfverläsning hemma.

Huru skall således minnets ensidiga ansträngning vid våra läroverk förekommas? *Genom att det faktiska sakinnehållet mera kommer till sin rätt, genom att det formella i undervisningen afses litet mindre och det reella litet mera, genom att språkstuderandet får jemka litet med sig till fördel för öfriga ämnen, genom att man litet mera tänker på att få läroämnena intressanta, samt slutligen genom att man, så väl med anordningen af ämnena inbördes som med sjelfva metoden i dem, mera afses att sätta reflexionen i rörelse.*

Oriktiga metoder ha, med ett ord, i vida högre grad än nog dryga kurser och höga fordringar (det senare gäller nästan uteslutande linien A, och dertill är således det plus, som grekiskan gifver, orsaken) skulden för den öfveransträngning, som förefinnes och som skolans inrättning hos oss kan anses medföra. Det nötande ligger således mera i sättet för eller arten af arbetet än i dess myckenhet; dock ha vi ej funnit något, som kan förmå oss att tro på ett så fasligt utslitningssystem som det, hvarom man stundom får höra talas ifrån det klassiska lägret. Slarvet och hafset med samt likgiltigheten för det moderna utgöra skyddsmedel.

Men de oriktiga metoderna ha ett par andra sidor. Den ena är, att de orsaka ett slöseri med arbete, att den vunna kunskapen *ej står i något rimligt förhållande till det nedlagda arbetet.* Den andra är, att de *äro genomtråkiga.* Eller kanske det, i vårt tycke själsmördande och mot allt kunskapsbegär fiendtliga traglandet med elementarböcker kan vara trefligt? Det kunde väl vara uthärdligt, om det, såsom förr under latintiden, vore undanstökadt med ett eller ett par språk; men nu skall samma fasaväckande procedur upprepas 4 eller 5 gånger. Eller kanske de vidlyftiga grammatikorna, med de

myckna uppräkningsarna och de oförklarade reglerna, verkligen äro underhållande? Skall icke detta allt orsaka ett sammelsurium i mångas hufvuden och göra dem alldeles bortkollrade? Sannerligen skall icke gossen vara lyckligt lottad eller eljestäld i gynsamma förhållanden, om han ej skall taga *någon* skada af dylik treflig »pers»!

Såsom en skada torde bland annat böra anses den likgiltighet för, ja motvilja mot studier, och i allmänhet mot lärorik och förädlade läsning, som ofta träffas bland »de bildade» klasserna. Man kan väl ändå vara »flitig», ja stundom deri gå för långt, medan man är i skolan, ty motivet är *endast* ambition och yttre syften, såsom önskan att ta examen, att »bli något» o. s. v. I sjelfva verket ligger möjligheten af öfveransträngning i så fall närmare, än då åtminstone ett af motiven är det nöje, sysselsättning med studieobjektet skänker, ty ju mera detta betyder, desto mindre skäl finnes det till fortsättande, sedan trötthet infunnit sig. Och huru går det, sedan examen en gång är tagen? Engelsmännen äro kanske det mest läsande folk i världen. Männe icke skälet dertill är, dels att deras skolgossar äro de minst stillasittande och läsande af alla skolgossar, dels att de i sina skolor gå på och »dunka» efter medeltidsfasen och ej efter våra »vetenskapligt utbildade» metoder.

Huru försvaras nu de af oss anfallna elementarböckerna? Jo, dermed att man genom dem lättast och på en genväg inhemtar ordförråd och formlära\*; liksom den myckna syntaxläsningen dermed, att man genom den på en genväg inhemtar kunskap om språkbyggnad. Genom båda delarne skiljes visserligen tankeinnehållet från språkformen; men det skall troligen vara redigt och »vetenskapligt» att ta dem hvar för sig. För en skolman af gamla stammen stå dessa båda sätt såsom hvarandras motsats, och ettdera, tycker han, måste nödvändigt väljas, om undervisningen skall bli »metodisk». Språket är nämligen att likna vid ett kryddskåp, och man har två sätt att dermed gå tillväga. Antingen börjar man med facken eller lådorna och lagar, att de bli försedda med etiketter, för att allt sedan skall komma på sitt rätta ställe. På samma gång lemnas visserligen på förhand prof på alla kryddorna, men icke mera, och lådorna får man sedan fylla bäst man kan.

\* Somliga hålla till och med före, att ändamålet med dem hufvudsakligen är att vigt lära *tala* de resp. språken.

Elementarböckerna låta en deremot börja med pepparkornen och muskotnötterna. Detta är att börja med det konkreta.

En liten positiv antydning om metodiken för språkundervisningen må här inrymmas. Ett uttryck, som ofta förekommer, är, att all kunskap bör uppkomma *genetiskt*. Detta tro vi ock, liksom vi af fullaste öfvertygelse instämma i det påståendet, att man så tidigt som möjligt bör skaffa lärjungen litet »språklig erfarenhet», gifva honom någon »faktisk språkkunskap», utan att denna till att börja med behöfver vara så gruffligt »systematisk». Under sysselsättningen med det speciella väckes behof af ordning, öfversigt och förklaring; paradigmmer och regler tillfredsställa detta behof. Under läsningen får man stoff till regler, som man till och med någon gång utan tillhjälp af grammatika men med lärarens bistånd sjelf får bilda. Grammatikan är till för att ordna och systematisera en förut inhemtad detaljkunskap, ej för att i första hand ge en sådan eller för att föregå densamma\*.

Sålunda skulle lärarens och grammatikans öfversigter och förklaringar tillfredsställa en under ärligt detaljstudium uppkommen vetgirighet, lemna svar på af sig sjelfva uppkomna frågor och således, så underligt det för den af abstraktioner uttråkade kan låta, nödvändigt bli rekreerande. Med »detaljstudium» menas helt simpelt läsning, först af smärre berättelser, sedan af »författare», men en läsning, der man ej för form-saker glömmet innehållet, der man just för att få noga reda på innehållet sysslar med det formella. För all del ingen tanke på någon utómordentlig *förstånds* bildning till följe af språkstudier! Lefvande, praktiskt användbar insigt i det konkreta språket är ändamålet med språkundervisningen (eller rättare sagt *ett* af ändamålen), och derföre utgöra regler m. m., vi skulle nästan vilja säga, nödvändiga vilkor. Hela talet om att grammatikan utgör ett öfverlägset formelt bildningsmedel, hvarmed man i långliga tider lyckats skydda latinväldet, härledde sig från fantasirika menniskor, hvilka hade eller trodde sig ha djup insigt i det grammatikaliska, men som visste med sig, att de ej hade mycket reella kunskaper att skryta med.

---

\* Ehuru det naturligtvis icke är så farligt, om ett och annat lättare paradigm förekommer redan i början eller om en och annan regel, n. b. föregående af tillhörande exempel, i grammatikan läses, innan den under läsning af författare blifvit tillämpad.

Som sagdt är, kunna lärarne blott till en del göras ansvariga för den här antyddade felaktiga metodiken vid språkundervisningen, och till en del nödvändiggöras den genom skolstadgan. Vi öfvergå nu till den andra stora anledningen till, att under denna tid öfveransträngning något allmännare kan förekomma. Denna är korteligen de båda gamla språken.

Huru? — tyckä vi oss höra dessas målsmän och försvarare invända — den allmänna klagan är just öfver att »tiden för de klassiska språken blifvit betydligt afknappad». Ja, svara vi, till den grad, att de upptaga *vida mera än hälften* af de dyrbaraste skolåren. Vi mena dermed de fyra sista, d. v. s. vanligen 15—18 året. Derigenom bli de för den mera medelmåttigt begåfvade ynglingen orsak till antingen öfveransträngning eller också slarf och hafs med allt annat.

Men vi äro skyldiga att lemna bevis för våra påståenden. »De *svåra* ämnena», hette det en gång i Ped. Tidskr., »skola delas jemnt på hela veckan, så att ej för många lektioner i dem sammanträffa på en dag»; att detta *ofta blifvit försummadt* vore en hufvudsaklig anledning till »skriket» på öfveransträngning. Yttranden i hufvudsakligen samma anda ha vi sedermera både *sett* och *hört* upprepas. Saken talar ju för sig sjelf, och man kan icke gärna vara tydligare: utan försummande af öfriga ämnen, utan ständigt eftersättande af lexor i dem för de latinska och grekiska, blir man ej af med detta »skrik». Detta har på sista tiden litet förändrats, ty nu, sedan fordringarna blifvit minskade i nästan alla ämnen samt sedan den ordinarie arbetstiden blifvit förkortad för de lägre och åtskilliga ledigheter och lof införda för de högre klasserna, nu äro inga ifrigare än *somliga* af de extrema klassici att »skrika» på öfveransträngning. Förr gälde det att hindra, att grekiskan skulle bli valfri eller att latinet och grekiskan skulle uppskjutas; nu gäller det att få tillbaka det gamla; nu finnes tydlig öfveransträngning, och dennas orsak är än *undan-skjutandet* af de gamla språken från de lägsta klasserna (eller, som det heter, »att för mycket lägges på förståndet och för litet på minnet»), än införandet af ett modernt språk, än åter införandet af »två speciella naturvetenskaper» i de lägre klasserna o. s. v. Yttrandet här ofvan förstås lätt, om man erinrar sig att, enligt vanlig praxis och enligt hvad vederbörande lärare finna helt naturligt, beredelsen till hvarje lektion i de gamla språken upptar *större* tid än beredelsen till en lektion i ett annat ämne.

Det frågas nu: Huru skall t. ex. läraren i franska bära sig åt? Han har för sitt ämne 17 timmar mot latinets 48; i hans språk skrives icke fullt fjerdedelen så många hemtemata som i det latinska; han har för sitt ämne under de båda sista åren (ifall man, såsom riktigt är, tar lofven med i räkningen)  $2\frac{1}{2}$  timmar i veckan; han skall likväl på denna tid få sina lärjungar så goda, att de ex tempore kunna öfversätta en i examen förelagd lättare författare samt skriva ett approbabelt tema\*. Huru skall nu detta gå för sig med lärjungar, som endast äro medelmåttigt begåfvade (och det är naturligtvis händelsen med flertalet), isynnerhet om hans ämne hvarje dag stöter ihop med det ena eller begge de gamla språken, och om det för dessa alltid får ge vika, så snart tiden till beredelse för båda delarna ej fullt hinner till?

Hvad kan man lära sig af de af klassici beundrade tyska läroverken? I dem eger »koncentration» i den klassiska meningen rum, ty der ha de gamla språken långt mera utrymme än hos oss; men der eger också långt mera öfveransträngning rum än hos oss! Vi skulle till styrkande häraf kunna anföra några yttranden vid preussiska landtdagen för ett par år sedan.

Slutligen lemnar det förhållandet, att man sedan 1864, då nya studentexamen infördes, sänkt fordringarna *i allt* utom latinskrifning, utan att derföre klagan på öfveransträngning förstummats, lemnar det förhållandet, säga vi, ett bevis för, att felet ligger i det, man bibehåller; ej i det man släpper, att felet ligger i metodiken samt i den åsigten, att de gamla språken böra vara det allmänna läroverkets »hufvudämnen».

Det torde således efter det ofvan anförda ej vara så öfverraskande, om ännu i våra dagar somliga ställas i följande alternativ: antingen öfveransträngning eller slarf och ytlighet med det, som ligger utanför de gamla språken.

Men, frågas det, är det ej redan en orimlighet, att man i vår tid, som nödvändigt fordrar allt mer och mer kunskaper, då lösen allt mer och mer blir »levande och i lifvet gagnande kunskaper», att man i vår tid, säga vi, både kvantitativt och kvalitativt släpper efter fordringarna i de moderna vetenskaperna och språken till förmån för — död kammarlär-

---

\* Någon nytta i kulturhistoriskt, etnografiskt eller estetiskt afseende kommer ju ej i fråga. Man kan naturligtvis ej ha någon sådan af den franska literaturen!



dom, för tom, men anspråksfull verbalism? Till något annat syftar nämligen icke studiet af de gamla språken, såsom det nu i läroverken i allmänhet bedrifves\*. Ett skolsystem, som ej uttryckligen har till mål att befordra andlig och kroppslig hälsa, blir lätt en fiende till båda, isynnerhet om det skall förverkliga vissa gamla, antiqverade doktriner eller tjena såsom medel för syften, som äro främmande för undervisning och uppfostran. Det hjälper icke, äfven om man *förebär*, att ändamålet just är kännedom om ett par folk, hvilka i vissa fall mer än vi lefde i harmoni med naturens lagar; ty man *handlar* tvärt emot deras bästa grundsatser.

Antag nu, att de tyska studierna i de lägsta klasserna bedrefves mera grundligt och rationellt; antag vidare att franskan finge börja ett år före latinet i stället för tvärtom, såsom nu. Detta språk, hvilket, ehuru ett dotterspråk till latinet, i flera fall till sin byggnad öfverensstämmer med svenskan, lemnar en passende brygga för öfvergång till det förra, mera svåra och aflägsna språket. På sådant sätt skulle man vid början af latinstudierna ega en vida större språklig mogenhet än nu. Om vidare målet för latinstudierna ställdes annorlunda, om detta, i stället för färdigheten att efter gifna recepter tillverka ett fabrikat, benämndt latinska profteamat, blefve förmågan att explicera latinska författare samt att *med ledning* af dessa (ej endast efter s. k. handböcker i antiqviteter) sätta sig in i antikens lif och anda, om slutligen insigt i grammatika och det formella blefve hvad det bör vara, nemligen medel för det förra; så skulle ofelbart af dessa enkla anordningar flera, högst värderika följder uppstå. Först skulle, liksom af sig sjelf, en i'allo bättre metodik utbilda sig. Så t. ex. skulle ej läraren jemt och samt behöfva ta sin tillflykt till den flacka rektionsprincipen, utan, eftersom franska syntaxen oupphörligt lemnar jemförelsepunkter, snart nog ändå göra ynglingen hemmastadd med det nya språkets egendomligheter. Lärarne skulle sålunda snart växa in i de nya förhållandena, och den ene efter den andre med glädje gå ifrån det genom häfd helgade, men onaturliga, ansträngande och ofruktbara plugget. Vidare skulle kunskap

\* Inom vår erfarenhet ligga emellertid åtskilliga fall, då lärare i de gamla språken till en viss grad kunnat frigöra sig från formalismen, *äfven under närvarande förhållanden*, samt gjort undervisningen både intressant och bildande. Det är icke heller så mycket för det sätt, hvarpå klassici sköta *undervisningen*, som för det, hvarpå de sköta *diskussionen i undervisningsfrågor*, som vi mot dem uppräddt och uppräda.

om antikens lif samt förmåga att explicera latinska författare *med hälften så stor uppoffring af tid*, som för närvarande för latinet kräfvcs, uppnås *vida bättre* än nu, åtminstone i allmänhet, är fallet. Slutligen skulle det förvridande af språkundervisningen, hvartill latinet medelbart eller omedelbart varit orsak, nödvändigt efter hand upphöra. Allt detta är icke småsaker; det är ej heller tomma fantasier och luftslott.

En talrik och politiskt mäktig samhällsklass hyser ovilja mot ett par gamla bördor, som under namn af indelningsverk och grundskatter trycka densamma. Långt värre, långt förhatligare äro bördorna af ett system, som tvingar ungdomen af de klasser, hvilka *borde* vara de intellektuelt ledande, att använda de dyrbaraste utvecklingsåren på att innöta regler, ord och fraser, som man vanligen efter ett tiotal af år nästan helt och hållet glömt bort, och af hvilka man ej skulle ha någon nytta, äfven om man komme ihåg dem; ett system, som förfalskar historien, ger en falsk uppfattning både af den antika kulturen i och för sig sjelf och af dess förhållande till den moderna; ett system, som tvingar en att halft öfveranstränga sig, men på samma gång *hindrar* en att lära det, man ofta såsom mogen och utvecklad man är ledsen öfver att ej i ungdomen ha inhemtat.

Under *förebärande* af liniernas skiljande, under användande af en oskyldig och indifferent benämning, vilja många nu för tiden både förvärra och föreviga svårigheterna för dem, som i framtiden skola bli kompetente för statens förnämligare embeten. Antag att det går, det är ju möjligt till följe af den allmänna trögheten och okunnigheten om, hvad frågan egentligen gäller. Då skall först en riktig »kulturkamp» börja, hvars utgång det visserligen icke är möjligt att förutsäga, men på hvilken hela samhället skall bli lidande, men främst *de andliga intressena* och deras målsmän.

Att deremot ta bort latinet ur skolan eller göra det valfritt vore ungefär lika vist handladt; det vore att i afseende på skolan gå tillväga på samma sätt, som Frankrike gick tillväga med sitt statsskick under den stora revolutionen, och skulle för henne medföra samma föga afundsvärda följder, samma oro, samma ryckningar, samma svängande mellan motsatta ytterligheter, som revolutionen medförde för Frankrike. Näst det att behålla eller öka det närvarande virrvarret finnes intet, som vi så häftigt vilja bekämpa, som den radikalism, hvilken nära nog vill utkasta de gamla språken, hvilken —

ifrån det att de äro nästan allt — vill göra dem till nästan intet.

Midt under det klassici hålla på att skylla ifrån sig, skylla öfveransträngningen på mångläseri, på uppskjutandet med början af de gamla språken, på att »så mycket lägges på förståndet» etc., komma de esomoftast med tal om de gamla språkens förträfflighet till skolämnen såsom varande *svåra*. Läran om latinets »formbildande kraft» har undergått förändring på senare tid. Nu beror den ej af »flexionens djup», ej heller af den logiska konjunktiven och dito temporalföljden; den beror deraf, att »de intellektuella krafterna genom svårigheters öfvervinnande stärkas», deraf att »karakteren genom brottningen med dem utvecklas», deraf att det, som »kostar svett och möda» att besegra, verkar »uppostrande».

Frågan är nu, huruvida det *svåra* såsom sådant behöfver inkom *uppsökas*, samt huruvida det visat sig medföra vinst för »den formella bildningen», att man börjat med latinets, innan gossarne dertill varit riktigt förberedda. En egen metodik skulle utbildas, om hvarje ämne, för att vara formbildande, skulle göras riktigt svårt. Hvad det senare deremot beträffar, torde man vilja invända, att det förr gick bra för sig att börja med latinets utan all förberedelse. Härtill svara vi, att man då hade godt om tid, att språket då ensamt upptog mer än hälften af veckan och att det lärdes mera ex usu. Sedan dessa förhållanden ändrats, sedan tiden för latinets blifvit inskränkt och »metodiska förbättringar» införts, hvad har följden blifvit? Jo, *den mekaniska formalism*, hvarvid hela vår generation är uppväxt, vid hvilken man är så van, att många anse den vara just quintessensen af undervisningen, och hvars dragliggörande tyckes ha blifvit en af pedagogikens främsta uppgifter.

Vi tro också, att man sätter det pedagogiska värdet af det svåra och motbjudande något för högt, liksom man förr ansett sträfhets, stränghet och stryk för nödvändiga beståndsdelar af uppostran. För den utbildade människan är visserligen motgångens skola den bästa, och ingenting uppväger för henne dennas luttrande och renande inflytande; men den späda människoplantan förkrymper och tvinar genom det, som bidrager till stärkande och hårdande af karakteren hos den på sin mid-dagshöjd stående mannen.

Det är ej nog med, att studierna göras lätta och angenäma; det finnes äfven på denna sida en skadlig öfverdrift. Men äro de i allmänhet underhållande och skötas med lust och fröjd, så får man äfven mera kraft och mera håg att *då och då* ta ihop med svåra saker. Emerson yttrar på ett ställe: »man gör väl endast det, som man gör med lätthet och gernas». Då vi första gången fingo se detta, var det, liksom vi fått lösningen och förklaringen på fakta, som vi mångfaldiga gånger iakttagit både under vår studie- och lärare-tid. »Allt, äfven det svåraste, går för honom såsom en lek, är ett yttlande, som vi ett par gånger hört fallas om framstående lärare; det är också det högsta beröm, som åt läraren såsom *undervisare* kan ges.

En orsak, som vi höllo på att glömma, är bristfällig preparation. En lexa, som i och för sig ej är för stor, blir det derigenom, att den är otillräckligt förberedd. En lexa, som med  $\frac{1}{2}$  timmes preparation fordrar  $\frac{1}{2}$  timmes öfverläsning, skulle ibland utan preparation fordra mera än 2 och likväl bli ojemförligt mycket sämre inlärd och förstådd. En välberäknad handledning på förhand är värderik ej allenast derföre, att den underhjelper och påskyndar lärjungens arbete.

Det stadium, vid hvilket klagan på öfveransträngning är mest befogad, är utan tvifvel 6:e klassen, linien A. Ynglingarne äro vanligen här vid den ålder, då de synnerligen böra skonas för alltför stor själsansträngning, som de vida bättre stå ut med ett par år senare. Orsakerna äro de förstnämnda, ehuru förhållandet här förvärras genom åtskilliga omständigheter, såsom att ett par nya ämnen tillkomma, under det att ett par andra snart afslutas, hvilka således kräfva litet extra arbete, att ett större ombyte af lärare här vanligen eger rum, samt att 6:e klassen på latinlinien är den enda klass, der lektionernas antal ej får vara under 32 i veckan. Värst är att, medan ännu hvarken den latinska eller den franska grammatikans första svårigheter äro öfvervunna, grekiskan nu tillkommer, det åtminstone för många utan jemförelse värsta språket med en högst invecklad formlära, hvilken naturligtvis jemte nödigt ordförråd skall inpreglas genom en ny, treflig »elementarbok». Eget att man ständigt förer på tungan talet om Grekernas företräden, men *handlar* i motsats mot hvad de gjorde.

Man talar om den grekiska harmonien och skönheten, om det grekiska »jemnättet»; man vet, till hvilka lyckliga resultat uppfostrings- och lefnadssätt hos dem ledde, och dock kan man svårigen föreställa sig en mera *ogrekisk* uppfattning af uppfostran än den, våra lärare i grekiska språket visat. Såsom redan här ofvan påpekats, förnekade desse nämligen i allmänhet, att någon öfveransträngning egde rum, så länge Grekiskan var obligatorisk; nu deremot, då den är ojemförligt mycket mindre, upphävas stundom riktiga nödrop. Detta kan icke förklaras annat än så, att de äro mer intresserade för de gamla språkens välde än för ungdomens väl; och detta åter kommer af deras ensidighet, deraf att de tro det senare beror af det förra.

Det är lätt att visa, att en flitig, men medelmåttigt begåfvad yngling på ifrågavarande stadium har minst 8 timmars daglig sysselsättning, *utan att något hemarbete egnas åt andra ämnen än de gamla språken*. Då detta medräknas får han öfver 10. Dessa språk uppta nämligen vida mera tid än som synes på skemat, något som man visst ej låtsar om vid tal om öfveransträngningen. Om man i fråga om en dylik lärjunge anslår  $\frac{2}{3}$  timmes beredelsestid för hvarje lektion i andra språk, Teologi eller Historia\* och dertill  $\frac{1}{4}$  à  $\frac{1}{2}$  timmes öfverarbete för hvarje lektion i dessa, kommer man, som vi tro, sanningen ganska nära. Den sammanlagda beredelsestiden för lektionerna i gamla språk blir således här öfver 14 timmar. Latinska temat upptar minst  $3\frac{1}{2}$  timmar. Ungefär lika mycken tid upptas af s. k. »öfningar», bönestunder och rektorsförhör.  $32 + 14 + 7 = 53$ . Derifrån afgå 5 timmar för lofstunder mellan lektionerna samt hemarbete under söndagen. Återstå således 48 timmars sysselsättning till att dela på 6 arbetsdagar. Här af inses ock sanningen af påståendet, att betydligt mera än halfva tiden upptas af dessa språk.

I ett för ett par år sedan publiceradt förslag till skema åsyftade vi en betydlig minskning af veckans arbeten, för dessa afdelningar med öfver 10 timmar, och på samma gång en betydlig förbättring, både i intensivt och extensivt hänseende, af *resultatet* af skolans arbeten\*\*.

\* Matematik, naturvetenskap och logik kräfva väl, om undervisningen rätt skötes, vida mindre lexläsning.

\*\* Deremot tro vi, att de två månadslofven för denna klass ej vidare ha något skäl för sig, om latinska temat här tas bort. Vi tro dessutom, att de, som behöfde hvila, arbeta, och att de, som borde använda tiden t. ex. för skrifningar, vanligen gå och »slå dank».

Lektionstimmarna äro något för många. Deras antal borde icke på några vilkor få öfverstiga 5 per dag. Nu ha reallinien samt 6:e och 7:e klasserna på latinlinien 6 under två dagar i veckan (7:e kl. dock endast, om man läser hebreiska eller engelska) d. v. s. omkring  $1\frac{1}{2}$  timme mera arbete än under de öfriga fyra; och om detta är fullt tillräckligt, följer deraf, att de under dessa båda dagar ha för mycket att göra; och för mycket leder antingen till öfveransträngning eller till vana vid slarf. Med undantag af Sachsen lär ej finnas något land, der veckans lektionstimmor äro så många som hos oss. Deremot äro ferierna längre hos oss än på andra ställen. Om dessa minskades med två veckor, om vårterminen började omkring d. 11 Jan. och slutade omkring d. 12 Juni, behöfde ingen klass få mera än 30 timmar i veckan, och lektionerna skulle bli tillräckligt många ändå.

»Tiden fordrar, att man lär mycket». Derföre skall det läras på det ändamålsenligaste sättet, så att ej arbetet blir större än hvad nödigt är. Men *»hvarje insparande af arbete, vare sig andligt eller materielt; är ett förökande af ett lands rikedom»*. Vi ha, såsom nyss nämndes, förr sökt visa, att det är möjligt, ja ganska lätt, att på samma gång ernå större resultat och inskränka arbetstiden samt, i ännu högre grad, sjelfva det ansträngande i arbetet.

Innan vi öfvergå till på skollagen ej beroende omständigheter, som kunna föranleda öfveransträngning, vilja vi göra några spridda jemförelser mellan »förr och nu». Förr, d. v. s. för några och trettio år sedan, var preparationen nästan alldeles okänd, åtminstone högeligen försummad, och således så godt som hela arbetet med lexorna förlagdt till hemmet. Dock har ungdomen troligen mera arbete än då och är troligen mera stillasittande. Detta kommer sig väl bland annat deraf, att det på den tiden troligen vid hvarje större läroverk fanns någon eller några lärare, som just icke brydde sig om undervisningen utan blott tänkte på sin kyrkliga befordran, samt att besynnerliga originaler, som ungdomen endast stälde till spektakel för, då voro vida vanligare än nu. Dertill bidrar väl ock, att, ehuru »ram» utanläsning, såsom af »långkatekes», historiska läroböcker och grammatikaliska uppräknings, nu brukas långt mindre än då, troligen inpluggandet af abstraktioner,

formler, definitioner o. d. på senare tid tilltagit. Detta är så »formellt bildande»!

Man har väl i allmänhet sundare och bättre både skollokaler och boningar nu än då; men så klemas och »pjunkas» det nuförtiden med ungdomen mer än, hvad rimligt är.

Något, som förr mera allmänt förekom; men nu endast undantagsvis, är eftermiddagsläsning. Ifrig läsning på svåra lexor strax efter en grundlig middag tvingar blodet till hjernan, medan matsmältningen pågår, och stör denna. Någon gång gör föga. Men om en 14—16 års yngling nästan hvarje dag under läsåret går tillväga sålunda, skall detta ofelbart på längden försvaga honom och för framtiden minska hans förmåga af ansträngande arbete. Han får beröm, han tror sig handla rätt, intet varningsord höres, förr än det är för sent. Ett annat skäl mot eftermiddagsläsning är, att ungdomen derigenom får en samlad loftid, hvilken bättre kan användas efter hvars och ens särskilda förhållanden än en splittrad; den vänjes dessutom att tänka litet längre för sig, då den på en gång måste bereda sig till största delen af en följande dags lektioner.

Aldrig kommer väl öfveransträngning att alldeles upphöra vid läroverken; den beror nämligen också af åtskilliga förhållanden, för hvilka ingen skolorganisation kan bära ansvaret. Begåfning beror ej af börd eller förmögenhetsställning; men alla »bättre mans» barn skola nu studera. Deraf följer att åtskilliga mycket klenutrustade prompt skola vara med; att åtskilliga »invita Minerva» illfänas att gå studievägen; men sådana för studier »obeqvämå» subjekter både nedtrycka studierna, der de komma i för stort antal, och öka ropet på obilliga fordringar.

Menniskor äro olika; de »eggelsemedel», som ej ens äro tillräckliga för en, äro för starka för en annan. Det kommer alltid att finnas efter beröm »fikna» medelmåttor; som nödvändigt måste utmärka sig, få höga betyg och premier. Om också lärarne vilja hålla tillbaka, finnes det föräldrar, som drifva på.

Alltid kommer det att vid läroverken finnas lärjungar, som äro tvungna att försörja sig genom inforering. Vi ha känt dem, som varit så öfverhopade, att de om aftnarne fått börja med sina egna saker ungefärligen vid den tid, då de borde gått till hvila.

Förkättrandet af Tyskan såsom börjande språk samt af hela den nya anordningen, nämligen från klassici's sida, bidrar ock i sin mon till, att många komma upp i högre klasser, de der ej äro säkra i de första grammatikaliska begreppen, som ej afslutat den »grundläggande språkundervisningen». Gossens far tycker det vara obilligt, att denne skall gå två år i en eller kanske två klasser för Tyskans skull, hvilket språks lämplighet såsom grundläggande ju är så »högeligen omtvistad»; och läraren ger ibland efter. Ehuru latinets *bevisligen* var mycket mindre lämpligt samt dessutom upptog vida mer tid, hade detta språk genom vanans makt nog anseende att lägga absolut hinder i vägen för flyttning. Man underkastade sig, utan att »mucka», att sitta qvar, tills man blef säker i de grammatiska grundbegreppen och dertill hade hjälplig kunskap i latinets.

Till att man kommer upp omogen och outvecklad till förståndet och således, såsom uppkommen, ej kan uppfylla billiga fordringar utan får »öfveranstränga sig», bidrar äfven den förut omnämnda oriktiga språkmetodiken. Denna beror visserligen *till en del*, men också endast till en del, på ordningen språken emellan, på timfördelningen och fordringarna i studentexamen. Men nog skulle, äfven under närvarande förhållanden, det tankeutvecklande och begreppsredande i språkundervisningen bättre kunna framhållas än hvad som nu sker. Om latinläraren klagat på, att man i 6:e klassen så klent »tar ut och reder satsen» (vid explikation), så svara vi, att undervisningen ej är anlagd på att utbilda denna förmåga. Man hånar den, som talar om förståndsutbildning, och tycker t. o. m. att derpå lägges an *allt för mycket*; man väntar, att förståndet skall komma af sig sjelft, under det man t. o. m. betydligt motverkar dess fria utbildning. Det är oförlätligt af lärare i språk, att de ej inse sin brist på konsekvens, ja det är oförklarligt, att de ej göra det.

Med modifikation i repetitionssystemet samt förändrad åsigt bland lärjungarne om examens betydelse, skulle det, som ännu finnes qvar af det skadliga jägtandet efter höga betyg, upphöra af sig sjelft. Öfveransträngning beror äfven stundom på detta.

Ehuru klagomålen på öfveransträngning i allmänhet voro långt mera befogade förr och kanske mest de första åren efter



den nya studentexamens inrättande, och ehuru sedan dess många åtgärder vidtagits deremot, saknar man icke, såsom vi ofvanför sökt visa, berättigade anledningar att ännu klaga på densamma och ännu mer på onödig och ändamålslös, ja, ändamålsvidrig ansträngning. Nu återstår att väcka uppmärksamheten på några omständigheter, som visa, att dermed stundom icke är så farligt, som det låter.

Allmänheten har nu en gång kommit i farten, och lata eller dumma ynglingar ha intresse i att klagomålen ej upphöra, likaså deras respektiva föräldrar. »Skolan fordrar så orimligt mycket.» Om lärarne varit för slapphändta och låtit klena, omogna stackare komma upp, så skall det nödvändigt bli klena studenter, äfven om de under veckorna före studentexamen plugga sig halfdöda. Skolans undervisning är impopulär; något skall man klaga på, och öfveransträngning kan ju, huru man ställer sig, aldrig helt och hållet förekommas. Det är så vigt att ta till den; påståendet kan ju ej vara alldeles grundlöst. Äfven om *somliga* af de på afgang städde emellanåt ta sig »en oskyldig priff», som väl kan räcka ända till långt inpå natten ibland, så är det *några* som arbeta för mycket.

Det evinnerliga skolgrälet och förkättrandet så af nya som af gamla ämnen göra härvid mycket till. Många bland allmänheten tycka att all tid, som egnas åt de gamla språken, är bortkastad och onyttigt använd\*. Föreställningen om onödig ansträngning står nära föreställningen om öfveransträngning. Åtskilliga bland klassici måtte tycka likaså om den tid, som egnas åt vetenskaper eller nyare språk. Tag bort öfvertygelsen, att antikstudier äro onödiga, och utbred i stället den åsigten, att de äro goda och bildande. Detta är *under närvarande förhållanden* omöjligt, oakadt de ständigt använda hyperboliska uttrycken, då inemot hälften af dem, som genomgått den utmärkta »formbildande» dressuren, ha affallit från den sanna tron, och de flesta af dem, som ej uppenbarligen gjort detta, ej tänka på »att bevisa sin tro med sina gerningar», ja ej bry sig om några studier alls, vare sig antika eller moderna.

Då de för studier alldeles olämplige skylla på skolan, att de ej kunna följa med, göres skolan en på sätt och vis mot-

\* Man deklamerar mot gamla språken, men sänder ändå sina gossar till latinläroverken, för att de må kunna »bli något». Alldeles så går det till äfven i Tyskland.

satt beskyllning å deras vägnar, som råka ha ovanligt snabb fattningsgåfva. Det är riktigt sorgligt med de tidigt utvecklade, »underbarnen», »skolgenierna», ty de gå ej sällan förlorade genom föräldrars fäfånga och lärares oförstånd. Ingen drifhusregim, ingen amerikansk snälltågsfart i uppfostran! Om vi ifrigt yrka på besparing af tid, så är det ej så mycket för att man snabbare skall kunna genomgå skolan — »mogenheten» beror äfven på åldern — utan för att kunskapsnivån skall höjas utan motverkande af andra *lika eller mera viktiga ändamål*. Man må ej beklaga sig öfver, att de särdeles begåfvade bli lidande genom att nödgas följa med medelmåttorna. Ehuru de genomgått samma pensum, uttryckt i antalet af genomgångna sidor i de använda läroböckerna, eller i kvantitativt hänseende äro lika, behöfva de ej stå på samma punkt, som de, i kvalitativt hänseende. Se bara på deras temata, deras matematiska eller svenska uppsatser! Deras kunskaper ha fått en intensitet, de ha förvärfvat en förtrolighet med de afhandlade ämnena, som i betyg uttryckas med t. ex. cum insigniori laude approbatur, under det flertalet får nöja sig med approbatur helt simpelt.

Vi tro, att lektionstimmarnes antal i 1:a och 2:a klasserna är väl afpassadt, men deremot att kurser och fordringar äro nog små åtminstone i ett par ämnen, nämligen i jämförelse med den anslagna tiden. Man bör korteligen i dessa klasser ha något mera hemlexor t. ex. i Historia och Geografi samt Tyska. Nu springer man bara och gör odygd; och dessutom är det svårt för läraren att uttänja ämnena, så att tiden upptages och intresset uppehålles. Procenten af de till studier alldeles olämpliga är visserligen i dessa klasser störst, men det tjenar ej till något att för deras skull uppoffra de andra. Sådana få på sin höjd gå sina 2 år i några klasser; men det är godt så för dem sjelfva, som för skolan, att de ej för mycket envisas utan småningom troppa af. Skolan är visserligen en demokratisk inrättning; men en viss hofsamhet bör dock iakttagas.

Vi avsluta härmed våra studier angående öfveransträngningen. Denna fråga sammanhänger, såsom här torde vara visadt, på det närmaste med den, så många år, men först nu på allvar, debatterade frågan om de gamla språkens ställning

vid läroverken\*. Vi ha här sökt visa, att de många ämnena, att »mångläseriet» i och för sig sjelft ej är något ondt, nämligen för så vidt det hålles inom en tillbörlig måttas gränser, och i alla händelser för närvarande ej orsakar den mesta ansträngningen vid läroverket. Liksom vi opponerat oss mot koncentrationen i den vanliga meningen, så ha vi äfven gjort det emot, att man enkom skulle söka upp »svåra ämnen». Talet om nödvändigheten af koncentration är ingenting annat än en hjälpteori för de gamla språken, liksom läran om »formbildande ämnen» förr i verlden; och så är äfven det nuvarande prattet om vigten och nödvändigheten att »intränga i antikens anda».

Att det ofantliga arbetet med elementarbok, formlära, syntaktiska regler, fraser och temata i Latinet skall utgöra medel för inträngande i antikens anda, att ett sådant »inträngande» skall befordras af att alls icke, eller åtminstone helt obetydligt, *vid sjelfva läsningen, vid sjelfva explikationen*, uppmärksamma och tänka på innehållet, detta är sannerligen öfverraskande. Men nej, det är helt naturligt! Metoden utbildades, medan det ej var fråga »om antikens anda» utan om sjelfva språkbyggnadens »formbildande förmåga»; men man har blott *glömt* ändra metoden efter det nuvarande så kallade målet. Också är deras yrkande, som, tagande klassici på orden, fordra att *öfversättningar* af de gamla auktorerna skola läsas i skolan, — fullt konsekvent.

Klassici skola nog lemna yrkandet på »koncentration», så snart de finna, att de gamla språken ej längre äro betjenta med denna lära; på samma sätt som talet om latinska grammatikans formbildande kraft helt plötsligt utbyts mot påståendet, att Latinets och Grekiskans uppskjutande orsakat och åtminstone åtföljts af en för mycket förståndsmässig undervisning, och att, eftersom minnet hos de unga är det mest utvecklade och gamla språken mest anlita detta, det vore helt naturligt att man började med dem.

Inseende orimligheten af *alla* skäl, som anföras för de gamla språkens herskande ställning vid de allmänna läroverken; inse vi på samma gång nödvändigheten att åtminstone under vår generation derstädes åt dem anvisa en framstående plats.\*\*. Vi ha för den skull framställt ett *medlingsförslag*, på

\* I flickskolan torde den mest bero på ett slags imitation af de allmänna läroverkens språkstudier.

\*\* Om en följande generations behof bry vi oss icke det ringaste. För dem sörjer den nog sjelf.

hvilket *alla* skulle vinna, ett förslag nämligen till fortgående på den 1849—1875 följda vägen att småningom allt mera *sammangjuta* linierna. Dessutom ha vi ådagalagt nödvändigheten att redan nu uppge latinska temat såsom det förnämsta målet för latinstudierna i skolan.

Må man ej låta narra sig af sådana åsigtter som de, hvilka uttalades vid Örebromötet 1881. De strida alltför mycket mot samhällets välförstådda intresse för att kunna öfverensstämma med lärarnes. Det kan ej gerna dröja länge, innan desse inse, att de sjelfve uppträda såsom sina *värsta fiender* genom att förorda »liniernas skiljande», samt att någon löneroglering aldrig på allvar kan komma i fråga, så länge det arbetas på ett sådant.

Särskildt böra lärarne i gamla språk inse, att deras lärdomsfånga här kommit i uppenbar strid med deras fördelar, samt att läareståndet aldrig kan få sina rättmätiga anspråk uppfyllda, med mindre än att den gamla taktiken helt och hållet uppgifves, med mindre än att bildningens representanter upphöra med det dåraktiga bemödandet att sätta sig på tvären och söka hindra tidens ström. De måste tvärtom, genom att söka ta reda på *det goda och sanna* i tidens sträfvanden samt genom att på skolan tillämpa så mycket, som deraf på henne är användbart, göra sig värdiga *att delta* i ledningen af denna nu af dem så ofta misskända och oförstådda tid, till lycka och bättnad för dem sjelfva, för den vid läroverken växande ungdomen, ja för hela fäderneslandet!

Axel-Drake.

## Nordiska folkhögskolemötet i Testrup.

Anteckningar af *Teodor Holmberg*.

(Forts. fr. sid. 185.)

### 3.

Den tredje frågan: *hvad plats bör fäderneslandets historia intaga i folkhögskolan*, inleddes af föreståndare *C. Grove* (från Marielyst på Själland): Undervisningens mål är att knyta framtiden till forntiden. Trodde, att i danska folkhögskolor världshistorien fick för stort utrymme till nackdel för fäderneslandets historia, i hvilken lärjungarne blefvo för litet invidge. Hvad dessa mest behöfde var insigt i den nyaste tidens historia, hvilken också mest grep dem.

*L. Schröder*: Skolans uppgift är att väcka, och det kan endast ske därigenom att läraren för det fram, som fått lif för honom själf. Därför kunna inga regler bestämma, hvilken del af historien isynnerhet bör framhäfvas. Vid Askov föredrages Nordens historia på så sätt, att för forntiden behandlas efter Saxo Danmarks historia rikast, för medeltiden Norges efter Snorre Sturleson och för nyare tiden Sverges ärofulla historia. Nyckeln till Danmarks historia är det, som visar den lycka Guds nåd gifvit i frälsning från öfverhängande faror, t. ex. i Niels Ebbesens dagar, under Fredrik III, under 1801, 1848—1850 o. s. v. Detta träffar hjärtat djupast och väcker säkrast. Detsamma torde gälla för Sverges och Norges historia.

*J. Nörregård*: Genom världshistorien kan man under skildring af släktets historia bäst upplysa den enskilda människans lifsutveckling, och detta är hvad de unge mest behöfva. Grundtvigs världshistoria är i detta hänseende en ovärderlig hjälp för läraren.

Föreståndare *G. Aldén* (från Södra Vi i Norra Kalmar län): I svenska folkhögskolor torde de unge mest gripas vid berättelsen om 1808—1809 års krig och Finlands förlust. I

»Fänrik Ståls Sägner» har läraren vid skildringen här af en ypperlig hjälp, liksom han i Geijers, Carlssons och Malmströms historiska verk har för Sverges historia i dess helhet säker vägledning.

V. *Ullman*: Med hänsyn till fäderneslandets historia står Norge i annan ställning än Sverige och Danmark. Det har nämligen en själfständig historia endast under förntid och medeltid samt efter 1814. Dessa tidsskeden behandlas därför utförligt, men om unionstiden med dess Kristianer och Fredrikar förtäljes litet. Hälst dröja vi under denna afdelning vid Ludvig Holberg, och när han omtalas, säga vi icke, att han lefde under Fredrik IV:s, Kristian VI:s och Fredrik V:s tid, utan att dessa konungar lefde under hans tid. För egen del lade han större vikt vid världshistorien än vid Norges historia.

H. *Nutzhorn* (lärare vid Askov): Läraren må hålla sig till det han bäst känner, ty detta intresserar honom mest, och detta förtäljer han lifligast. Fäderneslandets historia har många sidor: litteraturens, krigens, kyrkans historia o. s. v.; men liksom medelpunkten i kyrkans historia är gudsordets historia, så är »folkordet» medelpunkten i fäderneslandets historia. Med »folkordet» förstår han allt det, som är ett *uttryck för folkets inre lif*: folksägner, folkdiktning, ordstaf, *ord som blifvit en makt i folket*. Det är detta, som bevarar folklifvet. Framställningen af detta blir ock en framställning af fosterlandets frälsning och fara i andlig mening, nämligen af striden mellan det folkligt-nationella och det utländska. Allt kan knytas till detta hufvudtema. Det gäller att fästa uppmärksamheten på de utländska strömningar, som påverka folket. Det är ej hans mening, att en kinesisk mur borde uppföras mot allt främmande, ty Ludvig Holberg gjorde en stor gärning, när han nedref nationella fördomars skrank och lät friska vindar blåsa in från Europa. Men det utländska, främmande, skall gå i tjänareskepnad, och det folkliga skall sitta i drottningens säte. De som varit målsmän för det folkliga böra särskildt hedras, t. ex. Kr. Pedersen och A. S. Vedel för deras omsorg om den danska litteraturen, Kristian IV för hans folkliga konungagärning, Kingo för hans danska psalmsång, Niels Juel — icke för det han förstörde Sverges flotta, hvarpå blott Preussen vann — utan för det han rensade flottan från holländare o. s. v.

Kr. *Bägö*: *Världshistorien* vidgar blicken för det stora i lifvet, ger tillfälle till att framhäfva Guds ledning af hela släktets öden; genom *mytologien* kan man öppna ögat för guds-

belätet i människan, men *fäderneslandets historia* träffar bäst hjärtat. Vid dess behandling må man isynnerhet gifva akt på de nordiska ländernas förhållande till det öfriga Europas politik.

## 4.

Dessa tre frågor afhandlades första dagen, d. 1 Sept. Nästa dag var en söndag, som af de flesta begagnades till att bevista gudstjänsten i Berings »valgmenigheds» kyrka. På e. m. hölls ett offentligt folkmöte, till hvilket omkring 1300 personer infunnit sig för att höra tal af representanter för folkhögskolorna i Nordens tre riken. Mötet hölls på skolans kringbygda gård, där en med nordiska flaggor prydd talarestol var uppställd. Tal, omväxlande med nordiska sånger, hölls af O. Arvesen från Sagatun i Norge, G. Magnusson från Upsala och L. Schröder från Askov. På aftonen hölls öfverläggning rörande det fjärde ämnet: *om kristendom och politik på folkhögskolan*, hvilket inleddes af norrmannen V. Ullmann: Skola vi draga fram brännande spörsmål, eller skola vi hålla oss blott till de utbrända? Härom råder olika uppfattning. Vi måste först och främst vara eniga i att unna hvarandra full frihet. Med hänsyn till *det kristliga* äro vi väl alla ense om, att läraren bör tala ut af sitt fulla hjärta. Men detta tyckte många i Norge illa om. Folkhögskolan hade till en början nästan uteslutande gjort utvecklingen af det rent mänskliga hos lärjungarne till hufvuduppgift för sitt arbete. Det hette då, att dessa skolor ej brydde sig om kristendomen. Vi företogo oss sedan att upptaga kristliga spörsmål, och då klagade man, att vi arbetade för grundtvigianismen. Då följderna — hugg och slag — blefvo för oss de samma, hur vi gjorde, beslöto vi att bruka vår frihet utan att lyssna till alla ropande röster. — Angående *politiken* förklarade talaren, att han betraktade politiken såsom hörande till skolans gärning. Hvad är då politik, som för så många är ett förskräckligt ord? Det är ej annat än *nutidens historia*. Han förstod ej, hvarför man skulle få lof att utförligt dröja vid Temistokles' och Perikles' politik men tåga med Johan Sverdrups, som låge elevernas intresse långt närmare. Det nya hör lika mycket till historien som det gamla. Man bör, heter det, tala opartiskt. Detta är omöjligt för en man, som har en egen mening, ty just därigenom är han ju partiman. Det är svårt, kanske omöjligt att skrifuva,

långt svårare att tala opartiskt. Då man står med bägge benen inom vänstern, är det oriktigt att tala, som om man stöde med ett ben inom högern. — På skolan genomgås grundlagen paragraf efter paragraf, men, snart sagdt, vid hvar och en påminnes man om dagens strid. Äro vi vänstermän, måste vi tala som sådana, liksom antagligen högermän tala och skrifva som högermän. Äro fäderna icke vänstersinnade, sända de ej sina söner till oss. Lärjungen fordrar att få noga besked om alt det, som susar kring honom. Folkhögskolans uppgift är att låta lärarens förmåga mötas med lärjungens behof. Att få besked om den politiska striden känner denne som ett behof. Talaren hade icke börjat sin skolgärning från denna ståndpunkt, men lifvet själfvt hade drifvit honom. Är läraren politiskt ointresserad, blir det en annan sak. Men hafva vi förmågan, må vi komma behofvet till mötes. Som student hörde talaren professorer säga, att i vetenskapens tysta salar är där icke plats för dagens strid. Jag trodde därpå, sade talaren, tills jag förstod, att högerpolitik låg inunder: vi skulle icke blifva vänstermän, det var meningen. — Olyckan ligger i det skrämmande ordet 'politik'. Kunde vi kalla det hvad det är, *vår egen tids historia*, skulle det möta mindre ovilja, ty 'vrövl' och tidningskäbbel är det ingalunda. Det är fortsättning af det förflutna, det är det, hvarpå framtiden skall se ned, såsom vi nu blicka på Wergelands tid. Ungdomen behöfver alt för väl i skolan få en *ideal blick på politiken*, ty i tidningarna får den raka motsatsen. — »Men politik i skolan väcker onda lidelser.» — Ja, den som ej kan tala utan att väcka hat, duger ej till folklärare, det är en solklar sak. Men utan att kämpa *mot* det orätta kan man ej kämpa *för* det rätta. Skall man få prisa forntidens store män, men icke få omtala nutidens?! På så sätt stänger man porten till för hvad man kanske hade att säga bäst. — »Men lärjungarne blifva då ej annat än en upplaga i fickformat af läraren.» — Ja, hvad vill en lärare annat, än att lärjungarne skola omfatta och älska hvad han själf älskar? Vi hafva alla i en viss tid af vår lefnad varit kopior, än af en, än af en annan, men sådant växer bort med tiden. Vägen till själfständighet går genom denna kopieväg.

Föreståndare *H. Odhner* (från Lunnevad i Östergötland): Partiställningen i Sverge var ej så skarp som i grannländerna. Det är mest ekonomiska spörsmål, som stå på dagordningen. Han drog ej politiken in på sin skola; men kommer ett reli-



giöst eller politiskt spörsmål fram, besvarar han det från sin ståndpunkt och söker belysa det genom historien. Är man icke neutral i en fråga, bör ej man söka ställa sig neutral, ty lärjungarne vilja känna lärarens öfvertygelse. Han mister annars kraften att vägleda dem.

Föreståndare *O. K. Kulöy* (från Nordre Trondhjems amt): I hans hemtrakt voro de unge så inne i politikens strid, att han måste lära dem begripa, att motståndarne också kunna vara bra karlar. Lärjungen må lära sig förstå, att fosterlandet står öfver bägge partierna, men har behof af och användning för dem båda, äfven om de misskänna hvarandra i ögonblickets hetta. Wergeland och Welhaven och deras meningsfränder förkättrade hvarandra; nu sätter historien dem sida vid sida i sin högsal och skattar det goda hos dem bägge. Det är icke felaktigt att tala om politik, men det beror på, hur man talar. De unge skola förstå, att det är en ära att vara med i kampen och arbetet för landets utveckling, men att man bör kämpa med högsinhet. Vi skola ej söka intaga ungdomen för en bestämd tankeriktning. Det strider mot utvecklingens lag; det tillhör nämligen icke ungdomen att intaga en bestämd ställning till en viss fråga. Ungdomen skall lära sig att se fritt åt alla sidor. Undervisningen bör ej gå historiens domslut i förväg, ty då förväxlas lätt person och sak. Drifves man i ifvern längre, än man har grund till, blir man osann, och se'n följer ett tillbakslag. Ty hafva de unge lärt sig att i alla motståndare se fiender, och de en gång träffa i dem älskvärda, ädelsinnade människor, gå de tillbaka och slå öfver i motsatt riktning, m. a. o: utvecklingen snedvrides. Men innanför de uppdragna gränserna må man gifva ungdomen upplysning om politiska förhållanden.

*J. Nørregård*: Kristendomen må medtagas inom folkhögskolan, men icke som ett läroämne. Han är en del af folkets lif och gör mest intryck på folkhögskolans lärjungar, om han kommer så att säga bakifrån, indirekt, ej rakt fram som undervisningsfack. Alla folkets minnen äro brukbara för folkets hela ungdom. Men kristendomens ljus gör läraren klar-syntare och kan bäst leda lärjungarnes hufvud och hjärta. De må se, att Kristus är hela historiens medelpunkt. Läraren må tala om det bästa han vet, om det som brinner inom honom själf, intet annat. Man kan och bör vara kristen äfven i sitt tal om fosterländska minnen. — Men han kunde icke förstå, hur man kunde *nännas* draga politikens brännande frå-

gor in på folkhögskolans lärjungar. De böra göra annat än tröska politik evinnerligen. Det är ej politik deras hjärta kräver, t. o. m. om deras öra blifvit vandt därvid. Han kunde ej nännas att föra de unge in i politikens luft, där det så ofta luktar svedt. Det vore riktigare att föra dem in på andra områden af lifvet, där luften vore renare, och där de kunde få förutsättningar att förstå politik. Ej håller kan läraren tala med den fylliga öfvertygelse om politik som t. ex. om Guds rike. Ungdomens intresse må påkallas för andra, renare, ädlare spörsmål än politikens brännande. Då han genomgår grundlagen, söker han ej blott att framlägga skäl för hvad åhörarne hälst höra, men också för andras uppfattning. Han vill ej göra propaganda, men åhörarne böra lära sig förstå annan tankegång än deras egen. Man måste förstå sina motståndares tankar för att riktigt kunna bekämpa dem.

*T. Holmberg* ville instämma med Kulöy och Nörregård. Trodde, att hos Sverges politiska partier fans mera god vilja till ömsesidigt förstående än hos Danmarks och Norges. F. n. åtminstone kan en svensk folkhögskola ej gärna komma i tjänst hos ett politiskt parti, ty lärjungarne känna intet behof af att höra politik, lärarne torde sakna lust, kanske äfven förmåga att tala som politiske män, föräldrarne sända ej sina söner till skolan, för att de skola blifva politiskt påverkade. En af lärarnes hufvudplikter är att så mycket som möjligt skydda lärjungarnes andliga själfständighet. Kväfver läraren denna, ständar han drygt ansvar. Politiken kan understundom hos ett folk få en onaturlig utveckling, så att den undantränger hägen för lifvets högre mål, ja, kan rent af blifva för folket hvad ensamt religionen borde vara: dess alt i allom. Frankrike gaf i detta fall ett varnande föredöme. Talaren trodde, att de svenska folkhögskolorna skulle för länge sedan varit af alla partier öfvergifna, om de drifvit politik, då de nu i stället vunnit ett alt allmännare erkännande från olika håll.

Föreståndare *Jens Lund* (från Vejstrup, Danmark): Den, som anser, att där är något svedt i politiken, må ej hålla sig förnämt utanför den, utan gå ut och visa folket, hur det politiska arbetet skall göras riktigt. De spörsmål blifva lätt de mest brännande, som man icke törs afhandla. Det är rätt, att varsamhet anbefalles, men det går icke för sig att spärra de unge männen från lifvets strömningar.

Föreståndare *Stensballé*: Man skall utveckla lärjungens personlighet, och det kan man genom kristendomen, men med

politiken utplånar man den. En person sade ganska träffande till honom en gång: högern och vänstern hafva hvar sin flaska, fylld med vätska af olika slag; men dricker man sig full, är det tämligen likgiltigt, antingen det sker ur den ena eller andra flaskan.

O. Arvesen trodde, att icke svenskarne håller skulle tåga, om politiken komme till den punkt, att där är lifsfara för folkets frihet. Det vore synd att tåga för män af 22—28 års ålder och sitta och ästetisera med dem, under det att fosterlandet står i låga.

## 5.

Måndagen d. 3 Sept. behandlades de tvänne sista öfverläggningsämnen. Femte frågan — *naturvetenskapernas plats i folkhögskolan* — inleddes af Kr. Bågå: Hvad som lyser skönt för de unge må man hafva rätt att taga med i folkhögskolans arbete. Detta är fallet med naturvetenskap, som kan fångsla människans håg lika mycket som människolifvet. Det behöfver ej vara ett kallt vetande, ty människan känner sig dragen till naturen. Dess studium lyfter och väcker samt tilltalar både fantasi och förstånd. Vid en skola måste det förträdesvis vara förståndssidan, som träffas af naturbetraktelsen. I forna dagar uppfattades naturen mystiskt, fantasien fick för stort spelrum, men därför blef också människan ofri i förhållande till naturen. Ett klart begrepp om naturens krafter och lagar frigör människans ande. Ett verkligt kunskapsmeddelande kan endast ske genom pålitliga undersökningar och säkra slutledningar. Därigenom väckes lust till större vetande. Då skugga och dimma skingras, upplifvas själen, och andens framsteg gå jämsides med naturkunskapens utveckling. Steg för steg må lärjungen föras fram till naturens begripande; de unge få ej gå blinda i naturen, som ej är en död massa utan en lefvande värld. — Naturkunskap meddelas lättast genom grafien. Fysik, geologi, astronomi påträffas i detta ämne. Man bör taga det *historiskt*, låta jorden så att säga växa fram från början, från att hon var ett väldigt gasklot, till dess hon fick sin nuvarande form. Eller ock kan man börja med hänvisning till hela kartan och dess användning samt fråga: var det alltid så, som kartan nu visar? Hafva alltid bärgen funnits, där de nu stå, och alltid visat samma utseende? Man

kan utgå från landets yta och få en inblick i naturens förändringar genom att visa kusters beskaffenhet, ångars uppkomst, genom att förklara, hur det kommer sig, att gårdar, som ligga långt inne i landet, hafva färjeprivilegier m. m. När vi på Själland träffa krita eller se flyttblock på Jyllands slätter, måste vi fråga: hvarifrån kommer allt detta? Hvarifrån komma försteningarna? Således, från betraktelsen af jordens yta komma vi att undersöka själfva jordbottens beskaffenhet. Vi gifva akt på, hvad naturens krafter *nu* uträtta, och sluta till, hvad de *förr* hafva gjort. Utan geologi kan icke geografi förstås. Vidare måste uppmärksamheten fästas på det, som *lefver* på ytan, sist på människan själf, för hvilken jorden är det stora hemmet, Heimskringla. Därmed äro vi inne på etnografien, och geografien och historiens gränser beröra hvarandra. Dit komma vi ock genom aktgifvande på, hur människan gripit in i naturen, samt hur naturen griper in i människans lynne och arbete. Man uppfattar folkets andliga stämning genom att visa stämningen i den natur, inom hvilken det uppväxer: det är olika själsriktning hos skogsbor, bärgsbor, kustbor och slättbor. Naturen löser många psykologiska gåtor; utan geografi kan ej historia begripas.

P. La Cour (lärare vid Askov): Naturvetenskapernas framsteg hafva bildat en vändpunkt i vår tid och gifvit åt den rätt att nämnas ångans och elektricitetens århundrade. Denna deras lyftning har framkallat en ofantlig tillväxt i folkens förmögenhet, utgörande omkring 300 kr. på person i de stora kulturländerna. Naturkrafternas användning i människans tjänst har vållat detta, och nu finnas ångrälar, representerande 1,000 millioner människors kraft, som arbeta snart sagt dag och natt för oss, utan att vi behöfva hafva något medlidande med dem. Släktet har blifvit rikare. En annan fråga blir det, om denna rikedom är rätt fördelad. Emellertid har genom naturkrafternas praktiska användning tid blifvit öfver åt andliga sysselsättningar, och rikedomens tillväxt har t. ex. varit den ekonomiska förutsättningen för folkhögskolors uppkomst. Folkens framtid beror på, huru de vilja använda detta öfverskott af tid och pengar. Lyckligt det folk, som förstår att använda rikedomens till att växa andligen med! Ve det folk, som blott ökat medlen till njutning! Härmed får naturvetenskapernas tillämpning en sida, vänd från eller till kristendomen. Det bör märkas hos läraren, att tro och vetande ingått förening. En tvådelning i detta hänseende är icke gynsam för skolan. Na-

turkunskap bör stå som led i det, som för *till* tron. Newton var en konung i naturvetenskapernas rike, men har var och en from kristen. — Mången har skräck för naturvetenskapen, men besinnar ej, att denna blott är en mängd erfarenhetsrön, bragta i ordning. Den är ej något liksom fallet från himlen. Alla äro vi naturforskare, i den mån vi göra erfarenhetsrön och draga slutsatser af dem. Vetenskapen fins således i det dagliga lifvet, och det har alltid varit så. — Han ville för öfrigt som sin åsigt uttala, att naturvetenskap liksom matematik ej alltid borde föredragas i den strängt systematiska form, som vi fått från Grekland öfver Rom och Tyskland. Visserligen är mycket att lära af grekernas vetenskapliga system, skönt bygda liksom deras tämpel; men man kunde också begagna den *historiska* metoden. Han hade på Askov tagit matematiken historiskt och visat dess utveckling hos olika folk, från ägypter, greker och hinduer och funnit, att det ginge väl för sig att meddela matematiskt vetande med historisk i st. f. med systematisk metod. Greker hafva skapat geometrien, hinduer algebran; grekerna hafva sinne för den logiska vägen, hinduerna hafva skarpt öga för själfva målet och förmåga att nå detta på snillrika genvägar. Det är af samma skäl som greken är syntaktiker, hinduen etymolog: den förre har blick för språkets byggnad, den senare för dess rötter. En historisk framställning af människoslägtets uppfattning af naturen visar den mödosamma väg man fått gå; den visar, hur människan ingripit i naturen, den väcker lärjungarnes intresse. — Barn må lära att känna naturen, de äldre historien. De förra hafva tidigare förutsättningar för att förstå naturen än människolifvet. För öfrigt kan naturkunskap lära oss både själfkännedom och kunskap om Gud.

Föreståndare *L. Holmström* (från Hvilan i Skåne): Han hade trott, att svenskarne med hänsyn till naturvetenskap hunnit längre än danskarne, men såg nu, att man äfven i Danmark insett naturvetenskapernas stora betydelse för lifvet och skolan. Den historiska metod, som anbefalts, vore nog god, men kunde ej genomföras öfver alt. Med hänsyn till geologien trodde han, att jordens egen utvecklingshistoria, ej folkens olika uppfattning däraf, låge undervisningen närmast. Det är mera naturligt att börja med egna iakttagelser öfver den omgifvande naturen än med ägypters, grekers och hinduers.

## 6.

I den sjätte och sista frågan — *landtbruksskolors och andra yrkesskolors ställning till folkhögskolan* — yttrade sig flere talare, men vi anföra blott några uttalanden.

Föreståndare *J. La Cour* (från Lyngby på Själland): Det är ej landtbruksskolorna utan folkhögskolorna, som under senaste tider drifvit fram det danska jordbruket. Många personer, t. o. m. sådana, som ej stå folkhögskolorna nära, hafva intygat detta. I »Ugeskrift for Landtbrug» heter det: »knapast i Europa fins ett folk, så mottagligt för undervisning i jordbruk som det danska. Åran härför tillfaller mest folkhögskolorna.» Det är ett godt samarbete i Danmark mellan dessa och landtbruksskolorna. Men all yrkesundervisning är af tvivelaktigt värde, om man ej vet, i hvilken andas tjänst den skall användas. Blir ungdomen vaken i folkhögskolorna, skall den lifvas att skaffa sig kunskaper äfven i yrkesämnen. Med folkhögskolorna framkallas och trifvas yrkesskolor. Det är lyckligt för Sverge, att man förr inrättat folkhögskolor än landtbruksskolor för bondsöner. — Vid några af de förra har man inrättat en specialkurs för handverkare, som på samma gång få deltaga i den allmänna undervisningen. Dessa handverkare hafva en helt annan prägel än andra. Från Vallekilde utsänder andre läraren, Bentsen, byggmästare, som bygga föreningshus och gymnastikhus och äfven lära ungdomen att använda de senare, ty själfve äro de forne elever. Inga drängar och pigor få så goda tjänster som de, hvilka genomgått folkhögskolor. Han har själf haft ett år 25 drängar bland sina elever. De blifva goda arbetare och deras seder, hyfsning och skick göra dem gärna sedda i familjerna. Yrkesskolorna böra ej skada folkhögskolorna, tvärtom. Vid en landtbruksskola har han hört en af lärarne berättat och tolkat alldeles utmärkt nordiska myter och på så sätt lifva och väcka eleverna. Mycket kan vara bristfälligt vid en skola, men kärlek till de unga och kraft från höjden lifva ett bristfälligt system.

*H. Rosendal*: Folkhögskolorna hafva nyligen fått ett hedrande omdöme vid det Kongl. Landhusholdnings-Selskabs möte, där en af Danmarks mest framstående jordbrukare, Inspektör Buus, höll ett föredrag om utbildningen af sällskapets lärlingar, hvori han yttrar: »jag har i 17 år genomgått årligen 100 å 130 af lärlingarnes dagböcker. Skilnaden mellan

de första och sista årens elevuppsättningar är så stor, att man skulle tro, att det var en helt annan samhällsklass, som nu lämnar lärlingar.» Han slutar med att säga, att hela framgången bör tillskrivas folkhögskolorna. »De kritiseras ofta nog», säger han, »för det de ej gifva nog af positiva kunskaper; men när allt kommer omkring, är dock samlandet af kunskaper ej hufvudsaken. Att sinnena väckas, att tankarne sättas i rörelse, och att de unge få lust att se och forska, är viktigare. Om detta sedan uppnås genom historisk eller naturvetenskaplig upplysning, är af mindre vikt.» Samme man säger sig hafva fallit i förundran öfver, att lärjungar vid folkhögskola fått af ett halft års undervisning lika stor verklig andlig behållning, som andra ynglingar fått under en realkurs på 5 å 6 år. En annan framstående jordbrukare, etatsråd Tesdorf, har uttalat sig i samma riktning. Han vill, att alla elever vid landtbruksskolor genomgå folkhögskola, helst innan de gå in vid fackskola.

Under öfverläggningen upplystes, att vid landbohöjskolen hade i loppet af 25 år antalet af de elever, som utgå ur bondehem, stigit från 1 å 2 procent af hela elevantalet till 50 å 60 procent, medan herregårdssönernas antal aftagit. — Doktor *Holmström* sade sig under resa i Danmark gjort den erfarenheten, att han funnit stall och ladugård i bästa skick på de gårdar, som sköttes af forne folkhögskoleelever, och dessas boplingsrum voro också trefliga, prydda med taflo och böcker.

\*  
\*  
\*

På aftonen d. 3 Sept. slöts det första nordiska folkhögskolemötet med en fest, rik på tal, sång och verklig stämning. Det hade varit lärorika dagar, oförgätliga ur många synpunkter. Bekantskaper knötos, andarne drabbade ihop i fri olympisk lek, sången värmdde hjärtat, befolkningen visade det största intresse för folkhögskolornas arbete, den största välvilja mot deras målsmän. Må detta möte efterföljas af andra, så att Nordens folk äfven på detta sätt må lära känna hvarandra!

## Camões Lusiader.

Ett renässansens hufvudstycke.

Sverige och Portugal äga en viss likhet med hvarandra, så öfverraskande detta än må synas vid första ögonkastet. Belägna i hvar sin ända af Europa bebos de, hvart för sig, af ett folk, som, litet till antalet i jämförelse med de stora nationerna, dock mäktat tillkämpa sig, om också blott för ett kortare skede, en plats bland Europas stormagter och ett odödligt namn i världshistorien. Den fosterländska stolthet, som af en sådan storbragd väcktes hos folket, har äfven hos båda funnit ett uttryck, men också blott *ett*, på andens område, i ett verk af den skapande fantasien. Svenskarne hafva Rudbecks Atlantica och Portugiserna Camões Lusiader. Men der stannar också likheten. Ty då den fantastiska spegelbilden af Sveriges stormagtstid är ett prosaiskt arbete, der fantasiens blommor förfrusit under prosans vintriga skärpa, så ha deremot Portugisernas verldsomskapande upptäcktsfärder gifvit upphofvet till en dikt, som närd af sydländsk värme prunkar med en yppig färgprakt. Men trots denna olikhet ha dock dessa båda fosterländska Iliader, den svenska och den portugisiska, råkat ut för samma oblida öde att i sin helhet vara lika misslyckade, den senare som ett epös och den förra som ett vetenskapligt arbete. Också äro de båda lika litet lästa som mycket berömda. Hvarför har då Camões Lusiader, detta oakadt, fått intaga ett hedersrum bland världslitteraturens förnämsta alster? För att besvara denna fråga, vilja vi i korthet taga i betraktande innehållet i denna dikt, som i vanliga litteratur-



historier plägar anföras ej blott såsom det till tiden första nämnvärda, utan ock såsom det mest lyckade bland alla försök att härma de gamles epos.

Såsom ett äkta epos i »den gamla stilen» börja Lusiderna med en efterbildning af Virgili *»arma virumque cano»*, en efterbildning, som i alla tider blifvit för läsaren så ödesdigert sömngifvande, åtminstone allt ifrån Henriadens *»je chante ce héros qui regna sur la France»* ända ned till *»jung, skaldmö, härars tåg på frusna böljan vågad»*, der poesien är lika frusen, som den bölja skalden besjunger. Men äfven genom denna från Virgilius lånade mask skimra Camões fosterländska drag igenom. Ty redan i den tredje strofen bjuder han alla antikens frejdade hjeltar sjunka i glömska för Portugisernas bragder. Derför vill han icke heller till sin hjälp åkalla den episka sångmön, utan i stället hemta sin ingifvelse från Tajos, den portugisiska flodens, nymfer. Det är blott skada, att den fosterländska tonen så snart skall slå om i ett äckligt lof, ägnadt den unge kung Sebastian, som i den portugisiska eneiden företräder Augusti ställe och som en gång skulle så illa löna skaldens smicker och bli så olycksdiger för hans fädernesland. Också ljuder skaldens lyra helt annorlunda i den X:de och sista sångens tolf sista strofer, der ett högstämtdt tragiskt vemod klingar oss till möte. Enligt skaldens ursprungliga plan slutade nemligen Lusiderna med den 144:de strofen, och det var först ungefär 20 år efter deras fulländning, och kort före deras tryckning samt sin egen död, som skalden tillade dessa strofer. Också hade han under tiden framläpat ett eländigt lif och sett alla sina förhoppningar svikas och fäderneslandet bragt på branten af sin undergång. Dessa ur ett krossadt hjerta omedelbart sprungna strofer, eldade af frihetsglöd, vittna också vida mer om Camões skaldegåfva, än hela den lärda klassiska apparat, på hvilken äldre och nyare pedanter velat fota hans odödlighet. Alla dessa till kung Sebastian rigtade strofer, så olika de än äro till syfte och ton, i början af dikten idel hopp och solsken och i slutet idel smärta och mörker,

bilda nu liksom en pro- och epilog, som stå i samklang med det fosterländska, historiska ämne, som utgöra Lusiadernas episka kärna.

Efter prologen till kung Sebastian, som jämte det episka uppslaget intar ej mindre än aderton strofer, få vi göra bekant-  
skap med den mytologiska ram, som efter Virgilio's mönster omsluter den episka taflan. Ty efter att blott i en enda strof ha berättat, huruledes Vasco de Gama med sin flotta seglar på det indiska hafvet i grannskapet af Madagaskar, öfverger skalden redan i den följande ej blott denna, utan hela jorden för att förflytta läsaren till Olympen, der gudarne församlas till rådplägning om Portugisernas företag. Men det lönar icke mödan att följa honom på denna klassiska himlafärd eller att lyssna till de välvisa planer till verldsstyrelse, som der framläggas inför den hedniska himlafadrens tron, eller de intriger, som der spinnas för och emot Portugiserna. Ty äfven här äro de himmelska magterna delade i två läger, i det att Venus beskyddar Portugiserna, då deremot Bacchus, den indiske guden, som fruktar för sitt afgudavälde, är de kristna Portugisernas förnämsta motståndare. Vi måste dock från denna förkastelsedom göra ett undantag och vi skola längre fram angifva skälet dertill. Undantaget gäller den bekanta och med skäl prisade beskrifningen på kärleksgudinnans färd genom verldsrymden för att beveka Jupiter till sina skyddslingars förmon. Af det öfriga skulle vi svårligen kunna hämta någon poetisk vederqvickelse och kunna näppeligen tillfredsställa vårt poetiska förstånd ens med denna sinligt läckra tafla. Vasco de Gama var nemligen ingen hedning, det veta vi, och icke Camões heller. Det är också icke till Jupiter, som den förre ställer sin bön om hjälp, utan till den kristna försynen, och vi för vår del förlåta gerna skalden, om han här icke grubblar sin hjerna med några dogmatiska funderingar. Men hvad vårt poetiska förstånd icke kan förlåta honom, det är att det är Venus, den hedniska kärleksgudinnan, som lyssnar till Vasco de Gamas bön och bringar den, ej till Gud naturligtvis, utan

till Jupiter, såsom den der i sista instansen skall afgöra saken. Till sådana galenskaper har en blind imitation af antiken kunnat förläda ej blott en af renässansens många åsnor, utan en verklig skald som Camões. Ja! ännu befängdare blir det litet längre fram i samma sång, då skalden låter Bacchus uppträda i skepnad af en from kristen, som ligger på knä vid ett altare, upprest åt den Helige Ande och jungfru Maria — allt för att störta Portugiserna i förderfvet och hindra deras valde i Orienten. Jupiter, som icke kunnat motstå kärleks-gudinnans förföriska smekningar, hämmar emellertid snart hennes tårar genom att — allt efter Virgiliis förebild — låta henne få kasta en blick in i framtiden och ana sina skyddslingars kommande storhet, något som säkert skulle hafva grämt Bacchus lika mycket som om han i framtidens spegel fått skåda våra dagars good-templar-möten.

Vi lemna nu den mytologisk-virgilianska ramen i de följande sångerna, der den här och hvar skymtar fram, för att taga den i närmare skärskådning vid diktens slut, der vi åter möta Venus i en ändå ifrigare verksamhet på jorden för att på alla upptänkliga sätt sörja för sina skyddslingars lekamliga välbefinnande. Sedan de nått sitt mål, grundläggningen af det portugisiska väldet i östern, låter hon dem nemligen hvila ut efter resans mödor på en för dem serskildt skapad ö, som hon låter stiga upp ur böljorna i seglarnes väg. Denna ö är befolkad af badande nymfer, som med hvarjehanda retande koketteri locka de hemvändande hjeltarne till sig för att med dem fira berusande kärleksfester, på hvilka skalden slösat alla söderns yppigaste färger.

Om vi här också ett ögonblick skulle komma att tänka på Circe och hennes ö hos Homerus och möjligen äfven på Eneas och Dido hos Virgilius, så finna vi dock snart, att hvarken dessa eller andra klassiska bilder här sutit modell för den fantasirike målaren. Denna ö är nemligen hemma i helt andra, uteslutande romantiska regioner. Vi hvarken kunna eller behöfva här följa den poetiska folktraditionens dunkla

väg ända till dess orientaliska källa. Vi inskränka oss endast att antyda, att renässansens skalder genom flera mellanhänder ytterst fått den från Celternas barder. Sagan om en bortom alla mänskliga forskningar liggande sällhetsö lär nemligen, enligt irländska fornforskare, sträcka sig till baka ända till det sjunde århundradet. Med öfriga till den celtiska stammen hörande sagodikter har den från Bretagne spridt sig till det öfriga Frankrike, der Artursagorna funno sin största utbredning, och sedan derifrån till Italien. I Frankrike har den till och med så sent som under Ludvig den XIV blifvit behandlad af en grefvinna d'Aulnay. Derifrån kom den sedan öfver till Sverige, der den under det adertonde århundradet spriddes på landsbygden bland »sagor tryckta i år» och slutligen gaf upphovet till den svenska romantikens förnämsta skapelse, Atterboms »Lycksalighetens ö».

I Italien förekommer denna saga sedan utförligt behandlad hos »Il cieco», den så kallade »blinde från Ferrara», i hans episka dikt »Il Mambriano». I detta epos, i hvilket innerliga böner till Gud och lättsinniga skildringar, under och botgörrelse, hedendom och kristendom ännu mer obekymradt, än i Lusiaderna, äro blandade om hvarandra i brokig mångfald, skildrar han nemligen i en episod, »el isola del faggio», eller, som den också kallas »monte faggio», en förtrollad ö, hvars drottning är den sköna, men vällustiga feen Carandina. Samma slags ö med en liknande herskarinna möter oss äfven sedan i Falerina och hennes trädgård hos Bojardo, Ariostos närmaste föregångare. En ändå yppigare färg får dock samma skildring hos denne, den italienska renässansens skalkaktigaste och behagfullaste skald, i hans beskrifning på Alcina och hennes trädgård.

Redan före Camões hade nu den italienska renässansen med dess uppblomstrande vitterhet hållit sitt intåg i Portugal med Sa de Miranda och Ferreira. Men icke ens i Italien hade det fallit någon verklig skald in att med Virgilius till mönster skapa en ny fosterländsk hjeltedikt. Ty vi hoppas,

att ingen skall förtycka oss, om vi ej räkna en Trissino och hans italienska eller portugisiska likar bland skaldernas antal. Och hvad de verkliga skalderna beträffar, en Pulci, en Bojardo, en Ariosto, så ha de, som vi redan antydtt, ej hemtat sin ingifvelse från antikens sånggudinna, utan från celtiska urfäder. Och med dessa skalder fick nu Camões göra bekantskap. Det är också onekligt, att Ariostos läckra målning af Alcinas trädgård utgjort förebilden för Venus elyseiska ö. Äfven den ofvan nämnda, dermed i full harmoni stående beskrifningen på Venus färd genom verdensrymden och hennes förbön hos »pater omnipotens» har från Ariosto lånat sin läckra färgton, om också en och annan rad skulle vara ordagrant öfversatt från Virgilius. Såsom ett exempel derpå, bland flera, anföra vi blott andra sångens fyrtioandra strof, der Virgilii »Olli subridens hominum sator atque deorum etc.» (En. 1, 254) fått en skalkaktig slutvändning à la Ariosto.

Men det föreligger dock en väsentlig skilnad mellan Camões och hans förebild Ariosto, och denna skilnad talar icke till Camões förmon som skald. Under det att Ariosto behandlar sitt öfverjordiska machineri med ett skalkaktigt, ironiskt löje, som icke vill låta diktens verklighet gälla för mer, än den är, en slags skaldens midsommarnattsdröm, så vill Camões deremot, att läsaren skall fatta hans dikt på fullt allvar som poetisk fiktion. Han råkar också derigenom i motsägelser mot sig sjelf. Ty så mycket hedendom, som vi än förut fått till lifs i hans dikt, hedning vill han ändå icke erkänna sig vara, det skulle se allt för illa ut, omgifven som han var af idel jesuitiska fäder. Han har då ingen annan råd, än att vid slutet förklara sin dikt för en allegori. Ty, säger han i den tionde sångens åttionionde strof, »dessa oceanens sköna nymfer, Thetis och den här tecknade himmelska ön, äro ingenting annat, än de ljufva ärebetygelser, som göra lifvet upphöjdt. Dessa ärofulla utmärkelser, triumferna, den palm- och lagerkrönta pannan, äran och de underbara tilldragelserna, allt detta betecknas med denna ös tjusande fröjder». Men derige-

nom har Camões sjelf fält domen öfver denna del af sin dikt. Ty han har då beröfvat densamma den sinligt poetiska liffullhet, som han lyckats att förut förläna den, och läsaren vaknar ur sin drömvilla som om han fått en skopa kallt vatten öfver sig. Från poetisk synpunkt anse vi oss visserligen icke behöfva instämma i de förebråelser för osedlighet, som skalden fått uppbara af åtskilliga konstdomare i skilda tidevarf, bland andra af — man skulle näppeligen tro det — Voltaire, som säger, att episoden om kärleksön är så slipprig, »att ingen nation i Europa med undantag af Portugiser och Italiennare kan tåla något sådant». Författaren till »La pucelle d'Orléans» är dock icke rätte mannen att hålla en sådan sedelärande föreläsning. I en dikt af det skalkaktiga slag som Ariostos Orlando Furioso kunde Camões målning i all sin sinlighet möjligen vara på sin plats, den kunde vara att förlikna vid Bologna-skolans, en Domenichinos, en Albanis Diana med nymfer i badet, ett motiy, som i Frankrike under det 18:de seklet fått, äfven det, framställare på duken af lika fräck beskaffenhet som Voltaire. Men i ett högstämtdt, allvarligt qvade som i Lusiaderna kan det svärligen tas till godo som en lättfärdig målning. Genom att förklara tafian för en allegori har Camões åter, som vi redan nämnt, förstört den liffulla effekten, och en snusfornuftig öfverskrift med ett »fabula docet» passar lika litet här, som den skulle passa för att göra ofvan nämnda skolas tafior till illustrationer i en verldshistoria. Camões infall i en stund af fosterländsk förstämning att vilja låta sin kärleksö gälla för en allegori har också haft till följd en mängd välmenande klassiska kommentatorers försök att i de minsta detaljer allegoriskt tolka hela det antika gudamachineriet i Lusiaderna. Så t. ex. skulle Camões med Juno hafva menat rikedom och makten, med Minerva vetenskapen, med Venus religionen och den kristliga kärleken och med Mars i första sången ingen mindre än vår Herre Kristus sjelf. Ehuru vi icke vilja göra Camões ansvarig för hans kommentatorers pedantiska dumheter, så är det dock onekligt, att han genom

sitt olyckliga påhitt stält sig på samma opoetiska ståndpunkt som Voltaire, då denne i sin *Henriade* låter de abstrakta begreppen »la Discorde», »la Politique», »le Fanatisme» med flera spela de hedniska gudarnes rol bredvid sankt Ludvig och vår Herre sjelf, som hos den gode Voltaire icke ett grand skiljer sig från Virgilii »pater omnipotens». Ty med de kristnas Gud kan den berömde ateisten hafva åtskilligt obytt, men med de Grekers och Romares kommer han förträffligt öfverens.

Så har Camões sjelf funnit sin från början antagna klasiska ståndpunkt en smula brydsam för sitt kristna medvetande. Det är högst lärorikt att i detta afseende jämföra renessansens tidigare skalder med de senare t. ex. Camões teckning af Venus och hennes ö med Tassos Armida. I sin skildring af Armidas ö står Tasso onekligen i skuld hos Camões för många drag. Så påminner redan skildringen af Armidas skönhet, då hon uppträder i Frankernas läger, om Camões beskrifning på Venus vid hennes uppträdande inför Jupiter. På samma sätt äfven skildringen af Armidas ö och dess nymfer, de båda sköna simmerskorna, som öfverraskas af de riddare, som dragit ut att söka Rinaldo, om sällhetsön i *Lusiaderna* o. s. v. Ehuru i dessa båda med bred sinlig pensel utförda målningar Tasso utan all fråga är den kyskaste, så ligger dock skillnaden icke så mycket i graden af sinlighet, som fast mera i sjelfva den grund, på hvilka de hvila. Hos Tasso, liksom hos hans Italienska föregångare, är nemligen den paradisiska öns herskarinna en ond qvinlig ande, sinligheten sjelf, som i sina nät fångat den förnämsta kristne riddaren och förmått honom att glömma sin höga bestämmelse. Denna bestämmelse, målet för Tassos riddare, är också ett vida högre och allmännare meniskt, än hos Camões. Det är nemligen hos den förre hela kristenheten och dess tro, symboliserad i den heliga grafven och dess eröfring, hos den senare deremot blott Portugisernas ära och merkantila fördelar. Derfor är det för dikten icke utan sin betydelse, att det är den hedniska kärleksgudinnan, som är Portugisernas egentliga försyn. Den kristna romanti-

ken har sålunda tagit ett jättesteg framåt hos Tasso från Camões, som i sin slafviska efterapning af Virgilius också förblifvit en ren hedning, trots de katolska fraserna här och der, till lika mycken skada för skalden som för katoliken.

Inom denna mytologisk-virgilianska ram, som äfven skymtar fram i de mellanliggande sångerna, såsom t. ex. i den sjätte, åttonde och nionde, ha vi nu att beskåda den episka tafla, som behandlar diktens hufvudmotiv eller den portugisiska nationens förhärligande i och genom Vasco de Gamas färd, på samma sätt som Roms i och genom Eneas'. Den breda hufvudgruppen utgöres af den portugisiska historien, som läsaren får till lifs upprepade gånger. Början dermed göres i tredje sången, som jemte den fjärde nästan helt och hållet upptages deraf, i det att Vasco de Gama förtäljer densamma, på det hela taget temligen torrt och krönikeartadt, för kungen i Melinda, som gästvänligt tagit emot de trötta sjöfararne. Det är blott förvånande, att ej kungen i likhet med läsaren faller i sömn under Gamas skrytsamma och långgrandiga berättelser. Delvis måste han likväl, som vi förmoda, ha gjort det, ty annars är det obegripligt, att han ej funnit sig föranlåten att göra ända på Vasco de Gama med hela hans följe, som ha den oförskämheten att som kristna förklara sig för sin gästfrie värds bittraste och oförsonligaste fiender. För bättre minne skull får läsaren sedan gå igenom en repetitionskurs af nämnda historia i den åttonde sången, der Gamas broder förtäljer Portugisernas förnämsta hjertedater för en förnäm indier hos kungen i Malabar, der Portugiserna likaledes blifvit gästvänligt mottagna. Slutligen i tionde sången för Thetis, hafsnymfen, som på sällhetsön spelar Vasco de Gamas älskarinna, sin kurtisör opp på ett högt berg, för att der, jämte åtskilliga vinkar om Portugisernas framtida storhet, gifva honom en liten lektion i verldssystemets byggnad, en lektion som naturligtvis är lika litet uppbygglig i astronomiskt afseende, som hennes kärleksinbiter äro det i sedligt.

Vid färdan genom denna episka sandöken stöta vi dock



här och der på en poetisk oas under form af episod. En sådan är t. ex. episoden om Inez de Castro i den femte sången jämte en och annan naturbeskrifning; t. ex. den storartade på skydraget i samma sång. Äfven beskrifningen på färden förbi Goda Hoppssudden förräder obestridligt en stor poetiskt skapande förmåga i trots af dess allegoriska förklädnad i jätten Adamastors person.

Vi ha nu sett huru Lusiaderna, detta hufvudstycke i litte. naturhistoriens tyska långkatekes, är beskaffadt. Men om det är så misslyckadt, som vi här ofvan antydt, huru har det då kunnat bli så berömdt och huru kan Camões stråla bland verdenslitteraturens stjernor af första ordningen? Är hans rykte verkligen blott en trosartikel, som på litteraturhistorisk auktoritet tanklöst rabblas upp? Är hans namn, lika som så många andra namn, blott ett tomt ljud utan något verkligt värde? Ja, hade Lusiaderna icke något annat anspråk på odödlighet än det, som de kunna åberopa sig på såsom ett regelrätt, klassiskt epos efter virgilianskt snitt, så förtjenar dess författare blott att ihågkommas i någon diger litteraturhistoria bland renässansens öfriga pedanter, en Trissino, en Oliviero m. fl. Ty redan det klassiska mönstret, Eneiden, smakade allt för mycket af förkonstling och reflexion, för att kunna bilda ett äkta epos i likhet med de på en naiv folktro hvilande Odyssén och Iliaden. Ändå onaturligare måste då Lusiaderna förefalla såsom en kopia i andra hand och såsom bygda på tvenne stridiga, allt annat än sant religiösa verldsåskådningar. Och om nu denna dikt, såsom många förmena, är renässansens yppersta prof på en modern epopée efter klassiskt mönster, så göres oss icke behof af något vidare bevis för omöjligheten af ett epos i denna form. Att ett epos på allvar (ej blott skalkaktigt gäckande som Orlando Furioso) dock äfven är möjligt på äkta romantisk grund och utan allt klassiskt inflytande, derpå ha vi äfven inom de romanska länderna storartade bevis i »Chanson de Roland» och romanserna om Cid. Ja, äfven i våra dagar ha vi inom svenskt tungomåls område fått ett snillrikt intyg på, att ett

fosterländskt epos kan uppstå ej blott på folkets läppar, diktadt af förgättna folkskalder, utan äfven af en skald, ammad mer än de flesta af antiken's mjölk. Dikten heter: Fänrik Ståls sägner\*.

Men till all lycka för Camões var han icke någon Trisino, utan en skald, hvars ingifvelser icke kunde förqväfvast af den otympliga klassiska rustning, som Virgilius lemnat efter sig. Han har också icke, såsom han sjelf yttrar i början af Lusiaderna, hemtat sin ingivelse ur antikens Hippokrene. Såsom vi ofvan visat, står nämligen den åder af verklig poesi, som här och hvar sprungit fram i Lusiaderna, i sammanhang med den ungdomskälla, som väller upp på romantikens sällhetsö. Men högstämdast och manligast klinga hans verser, då de, oberoende af så väl klassicitet som romantik, äro ingifna af skaldens sårade fosterländskänsla. Ty just det, att han vågade tänka stort om sitt lilla folk, just detta satte lyran i hans hand och lät den till sist klinga, om också med vemod, på skaldens dödsbädd. Och det är i denna fosterländska känsla, som de båda siarena från Europas båda yttersta hörn, Camões och Rudbeck, mötas, båda ett uttryck hvar och en för sitt folks stormagtstid.

Theodor Hagberg.

---

\* Vi nämna här icke Frithiofs saga, då denna nationaldikt enligt vår tanke har allt för mycket dramatisk konflikt i sig för att kunna få namn af ett epos i vanlig mening.

---

## Hvad är den högre skolans hufvud- uppgift?

— Översätt det här tyska brevet åt mig!

— Straxt, pappa!

(Tar brevet och vill gå.)

— Hvarthän?

— Jag går efter ett lexikon.

— Hm. Trodde icke, att det skulle behövas lexikon för en så kort bit.

Sonen går efter sitt lexikon samt presenterar efter en timmes träget arbete en pryddigt skriven översättning, på ett par ställen försigtigtvis försedd med frågetecken i kanten, och på ett par andra ställen — som pappa med sina större praktiska kunskaper inser äro översatta uppåt väggarna (någon grammatik har nämligen icke funnits till hands) — utan frågetecken.

Pappa slår sig ned och funderar. »Pojken har läst tyska nu i sex år och behöfver det oaktadt en timmes tid för att med tillhjälp af lexikon översätta ett simpelt bref, och så gör han det galet till på köpet. Hur skulle det då gå, om det gälde att skriva ett tyskt bref? Och dock har han tämligen godt hufvud och är icke lat. Det kan ej vara rätt bestäldt med undervisningen i våra skolor».

Och så sätter sig pappa ned och skriver i tidningarna och går åt hela vårt undervisningsväsen utan forskoning. Men det skulle han inte ha gjort; han får bara skam utaf det. Hans artikel blir intagen; men vederbörande tidnings redaktion begagnar sig af tillfället för att skriva en ledare, hvori hon med skicklighet ådagalägger, huru oberättigade allmänhetens ständiga klagomål äro. De bero helt enkelt på en missuppfattning af hvad som är skolans hufvudändamål. Det är icke

så mycket att meddela kunskaper, såsom kortsynt folk menar, utan det är att öfva och stärka lärjungens själskrafter och att bibringa honom förmågan af klart och själfständigt tänkande. Det har redaktionen hört på riksdagen, och riksdagsmännen hafva läst det i komitébetänkanden, och komitéerna hafva hämtat det från lärda och skarpsinniga pedagogers skrifter, och då måtte det väl vara sant, ty skulle icke de förstå den saken bättre än allmänheten?

Men äfven vetenskapsmän låta sig ibland missledas.

Det gifves påståenden som endast genom att ständigt om-sågas slutligen blifva hållna för axiom. Halfva sanningar, som endast ega sin tillämpning för en viss sida eller åt ett visst håll, anses såsom *hela* sanningar, upprepas i tid och otid, gå på detta sätt genom århundraden och kunna ofta åstadkomma vida större skada än de gjort gagn genom att begagnas såsom försvar för hvarjehanda åsichter af tvifvelaktigt värde. De äro lätthandterliga och bekväma vapen, som ofta ega en mycket kraftigare verkan än skäl och bevis. — Så ungefär är det äfven med detta påstående om skolans hufvuduppgift. Det har slagit så djupa rötter; att till och med den reala bildningens målsmän icke hafva vågat motsäga detsamma, om de ock icke tillmäta det fullt så stor betydelse som de, hvilka endast vilja hafva den formella bildningen tillgodosedd.

Det gifves knapt ett arbete, som går något djupare in på uppfostrings- och undervisningsfrågor, i hvilket icke förekomma uttalanden i antydda syftning. Ur den rika mångfald af sådana, som erbjuder sig, välja vi följande, hämtadt från 1870 års läroverkskomité's betänkande (afgifvet 1872).

» — — — Man kan således såsom allmän regel endast säga, att innehållet af den bildning skolan har att meddela utgöres utaf grunddragen af samtidens bildning i den form och uppfattning, som af lärjungarnes ålder och utveckling samt af lärotidens längd bestämmas. *Detta innehåll är dock icke skolbildningens hufvudsyfte, utan fastmer ett medel för uppnåendet af detta.*\* Skolans hufvudsakligaste ändamål är nämligen att bereda lärjungens psykiska och fysiska krafter en utbildning, som sätter honom i stånd

\* Kursiveradt af oss.

att uppfylla sin bestämmelse i lifvet. Att gifva lärjungens vilja en stadig riktning åt det goda, att lifva och rena hans sinne för det sköna samt att leda honom till en klar och själfständig uppfattning af det sanna, detta är all offentlig uppfostrans väsentligaste mål, till hvilket hvarje allmänt läroverk har att efter sitt mått sträfva. Icke vidden och mångfalden af kunskaper som meddelas, utan sättet, hvarpå de meddelas, bestämmer huru skolan uppfyllt sitt ändamål att bilda för lifvet; ty endast de kunskaper, som lärjungen med klar och lefvande insigt tillegnat sig, utgöra hans verkliga, för lifvet fruktbarande egendom; och endast om han så tillegnat sig dem, har han och med detta tillegnande vunnit den allmänna utbildning, som gör honom i bästa mening praktiskt duglig inom det område, där han i lifvet får sin verksamhet.»

Påstående mot påstående! Skolans hufvudändamål är *icke* formell bildning, utan det är att meddela *reell* bildning, att meddela *kunskaper*. Den formella bildningen kan på sin höjd betraktas såsom ett biändamål; hufvudsakligast är den ett medel för uppnåendet af den högre skolundervisningens hufvudsyfte.

De individuella anlagen äro bestämmande för den höjdpunkt hvar och en kan nå i fråga om själsförmögenheternas formella utbildning. Dessa utbilda sig liksom kroppskrafterna genom en sund näring i det närmaste oberoende af all afsigtlig inverkan. Ingen kan genom någon slags gymnastik uppnå den kroppsliga styrka, som naturen förnekat honom, men som den gifvit en annan till skänks. På samma sätt i fråga om själskrafterna. Den omsorgsfullaste skolundervisning kan icke bringa ett medelmåttigt hufvud i jämnhöjd med ett af naturen öfverlägset, om också det senares egare aldrig satt sin fot inom en skola. Men kunskaper kan enhvar förvärfva sig. Äfven en medelmåttigt begåfvad person kan genom flit och träget arbete vinna samma kunskapsmått som en rikare utrustad natur, ja öfverträffa denna. Det är detta som möjliggör klassindelningen i skolan, och redan det, att klassindelningen bestämmes af lärjungarnas kunskapsmått, borde vara tillräckligt att ådagalägga, att den reella bildningen är skolans hufvudprincip.

Den ytligaste blick på alla lands och alla tiders skolväsen bekräftar, att kunskapers meddelande varit och är skolans

syfte. Valet af läroämnen har nämligen bestämts af de genom dem meddelade kunskapernas praktiska användbarhet för olika ändamål, icke af läroämnenas egen formellt bildande förmåga. Till och med de nyare tidernas pedagogiska system hafva — af rent ekonomiska skäl — icke kunnat lämna denna synpunkt obeaktad; men det har skett i strid med deras princip, hvarför också i dessa system en ständig tvekan råder, huru stora eftergifter man bort göra åt den omedelbara nyttan. Men icke ens inom de särskilda läroämnen, där den dock kunnat hafva fritt spel, har formalprincipen fullständigt gjort sig gällande. Flere omständigheter i lärometoden visa, att det dock slutligen gäller att vinna kunskap, ej att öfva själskrafterna. Så t. ex. yrkar man på klart och redigt uppställda läroböcker, ehuru det är tydligt, att ju större svårigheter dessa erbjöde, desto bättre tillfälle skulle lärjungen få att på dem öfva sin skarpsinnighet. Vore kunskaperna endast en bisak, så kunde det ju vara rätt nyttigt att lärjungen i tid finge vänja sig att reda intrasslade härfvor.

Men det är icke fråga om — invänder man — att framkalla en själsbildning, hvartill anlag icke finnas; meningen är att på ett rationellt sätt åstadkomma den högsta möjliga utveckling af de anlag, som äro hvarje individ gifna. — Nåväl! Hvilket är då det rationellaste sättet härför? Naturen själf gifver oss här en anvisning. Hon behöfver aldrig några konstgjorda öfningar på förhand för att utveckla de förmögenheter, som sedan skola komma till användning, utan hon öfvar förmögenheterna på det föremål, för hvars förverkligande de äro till. Så gör äfven människan i fråga om kroppsliga färdigheter. Barnet, som skall lära sig att gå, låter man genast stulta i väg på golfvet utan att först göra det säkrare på foten genom passande benrörelser och muskelsträckningar i tomma luften. En vedhuggare eller en roddkarl tar icke först några år på sig för att utbilda sin armstyrka genom en onyttig armgymnastik, utan han griper genast till yxan eller åran, om det än icke går så bra i början. Då nu kunskapsförmågan är till för

att förvärfva kunskaper — och just *nyttiga* kunskaper —, hvarför skall man ej genast låta henne försöka sig på dessa nyttiga kunskaper? På detta sätt vinner hon den bästa öfningen i det hon behöfver, och resultatet som hon uppnår utgör måttstocken och värdemätaren på den använda metoden. Blir resultatet godt, så har metoden varit riktig. Men i saknad af ett mätbart kunskapsresultat — och detta är ju en brist i vårt skolväsen, som dess försvarare själfva erkänna, men som de ej anse så farlig — kan man ej heller mäta metodens värde.

Men »själskrafternas harmoniska utbildning» — hur går det med den? Själens måste ha gymnastik liksom kroppen, säger man, för att faran af ensidighet må undvikas. Men liknelsen är icke tillräckligt bevisande. På det fysiska området är i våra dagar arbetsfördelningen så långt drifven, att ensidigheten måste med konst motarbetas, så vidt möjligt är; men huru är det med skolan? Är det icke snarare den altför stora mångsidigheten, hvaröfver man här beklagar sig? Är det icke mot sträfvan att låta lärjungen känna alt, i himmelen och på jorden, som just den formella bildningens målsmän som starkast opponera sig? Det är just i deras system, synes det oss, som faran af ensidighet är för handen. Ty i det institut för själsgymnastik, hvartill de vilja göra skolan, heter den största och dyrbaraste apparaten *grammatik*. Om vår hufvudsakligaste lifsuppgift vore att lära oss språk, så kunde det dock vara någon idé däri, att vi lade an på att utbildade vår språkförmåga till samma höjdpunkt som en Mezzofantis. Men som detta icke är fallet, så anse vi systemet äfven ur formell synpunkt otjänligt.

Om dock själens anatomi vore så väl studerad som kroppens, så kunde det möjligen vara värdt att tänka på någon slags rationell själsgymnastik. Men så ytterligt ofullständig som våra insigter i detta fall äro, måste det blifva högeligen vanskligt att uttänka en metod, vid hvilken det icke vore att befara, att man till och med motverkade det åsyftade ändamålet.

Hvad särskildt det myckna språkstudiet beträffar, så kunna vi icke undertrycka den tanken, att det — om det öfver hufvud taget har *någon* verkan — rent af är skadligt. Ty genom den vana det medför att fästa sig vid alla upptänkbara småsaker, måste det ötvifvelaktigt gifva näring åt det så vanliga felet att icke kunna skilja hufvudsak från bisak. I en öfversättning till främmande språk betecknas det ju vanligen som en lika stor »buck», om man begår ett böjningsfel eller utglömmer ett stumt *s*, som om man använder orätt tempus eller en obehöflig artikel; och under det dessa fel betraktas såsom rätt svåra, är ett af lärjungen föga beaktadt »obs.» tillräckligt för ett sådant fel som *couvercle* i st. f. *boucle*. Nog är det ganska besynnerligt: man kan få skriva latinska meningar; hvaraf själfva Cicero, den store latinkännaren, knappast skulle förstå ett ord, och ändå lyckas att »gå igenom», under det ett *is* i st. f. ett *ibus* kan vara nog för att störta en ohjälpligt. Sådant kan icke vara hälsobringande för utvecklandet af en sund uppfattning.

Det är ej svårt att se, hvarifrån talet kommit om skolans skyldighet att uppfostra till reda och själfständighet i tankeverksamheten. Det torde vara realismens oklarhet och obestämthet i sina yrkanden, som varit upphofvet därtill. Då fordran på mera praktiska insigters meddelande i skolorna framställdes, uppvisade man, att det i själfva verket var tvänne skilda samhällsbehof, som i denna fordran yttrade sig. Det ena var behofvet af ett grundlag för den lägre praktiska yrkesbildningen; härför behöfdes kunskaper, det kunde man ej förneka, och att själfva kunskapernas *omfång* härvid var mera bestämmande än sättet för deras meddelande, kunde man ej håller undgå att erkänna. Uppgiften var att på möjligast korta tid bibringa det behöfliga måttet af insigter, hvilka sedan kunde komma till användning i hvars och ens särskilda lefnadsyrke. Men äfven den högre industrien fordrade realkunskaper. Man kom dock snart till insigt om att dessa måste vara af en annan beskaffenhet än de förra, om ock till utseendet lika. Det



var icke endast ett större *mått* af kunskaper som erfordrades, det gälde nu äfven *sättet* för deras meddelande. Ty ledaren af ett industriellt företag t. ex. har icke endast en myckenhet faktiskt vetande af nöden; han måste äfven känna till, *hvarför* det är så eller så, för att rätt kunna använda sin kunskap. Det är därför fullkomligt riktigt, blott det icke ensidigt fasthålles, hvad som säges, att »endast de kunskaper, som lärjungan med klar och lefvande insigt tillegnat sig, utgöra hans verkliga, för lifvet fruktbarande egendom; och endast om han så tillegnat sig dem, har han i och med detta tillegnande vunnit den allmänna utbildning, som gör honom i bästa mening praktiskt duglig inom det område, där han i lifvet får sin verksamhet.»\*

Under det den lägre reala bildningen sålunda innebär fordran på ett *hvad*, fordrar den högre både *hvad* och *hvarför*. Men vid denna upptäkt gladdes realismens motståndare. »Sen I, mina herrar, det behöfves ett *hvarför*; det är det samma som formell bildning, och den kunna äfven vi med vår metod bibringa.» Och så blef den formella bildningen hufvudsaken. Man måste betona detta, ty hade bildningens innehåll varit hufvudsaken, så hade man förr eller senare nödgats erkänna, att det gamla skolsystemet icke rätt väl motsvarade sitt ändamål. Men med formalbildning till ändamål kunde det passera. Och realismen fann sig icke föranlåten att göra några invändningar, då man dock till slut lät den få sin vilja fram och upprättade särskilda reala läroverk eller bildningslinjer. Men att formal- och realbildningens fordringar *kunna* förenas, visar realläroverket; och att de i den högre skolan *alltid* böra förenas, och att bildningens innehåll är hufvudsaken, därom äro vi innerligt öfvertygade. Det är efter vår åsigt det obehöriga betonandet af den formella bildningens företräden, som till stor del utgör grunden till de brister, som ännu vidlåda vårt realskoleväsen. Ett större aktgifvande på

\* Jfr ofvan sid. 267.

den reala bildningens olika beståndsdelar och ett noggrannare afmätande af dessas inbördes betydelse skulle visa nödvändigheten af en något förändrad organisation.

Det är sålunda *kunskaper*, som skolan skall meddela, och det är på denna grund som allmänheten fordrar att få hafva ett ord med i laget, då frågan gäller skolans organisation.\* Allmänheten tror sig själf i någon mån kunna bedömma, hvilka kunskaper den bäst behöfver, om det är latin och grekiska eller historia och naturkunskap, och den yrkar på att få lära sig hvad den behöfver samt att slippa hvad den icke behöfver. Metoden bryr den sig icke om; på denna sak förstår den sig föga och lämnar den därför åt skolmännen; den kan trygt låta bli att bekymra sig därom, ty på undervisningens resultat kan den märka, hurudan undervisningen själf varit.

Kunskaper, bara kunskaper! hör man invändas; är icke detta ett fattigt mål? Har skolan verkligen intet högre ändamål än någonting så torftigt, så gement utilitarianistiskt? Det smakar väl starkt af en »materialistisk» verldsåskådning. Sedlighet, religiositet, karaktärens och viljans utbildning och förädling, det vore dock mycket värdigare föremål att nedlägga sina mödor på. — Om man ändock ville öppet bekänna, huru ofantligt litet man med konst förmår *direkt* inverka på karaktären! Man skulle då icke tala så mycket därom som man gör. Det är lifvet, som är den *handlande* människans stora uppfostningsanstalt. Att bibringa kunskaper och på sin höjd gifva anvisning till deras begagnande, det kan skolan göra; men vill sedan individen icke själf tillämpa dem, så får han stå sitt eget kast. På samma sätt förhåller det sig med det sedliga handlandet. *Indirekt* kan och bör man inverka därpå, genom undervisning i hvad som är rätt och godt. Men äfven detta är *kunskaper*, och sådana kunskaper vilja vi ingalunda se utslutna från skolans läroplan; tvärtom betrakta vi dem såsom

\* Det var förbiseendet häraf som gjorde 1872 års skolförslag oantagligt. Så väl genomtänkt som detta förslag var, led det dock af ett fel — att utgå från en oriktig princip. Och med oriktig utgångspunkt skall man aldrig kunna komma till ett nöjaktigt resultat.

de viktigaste. Religion (och moral, tillade äldre skolförfattningar) samt i betydlig mån äfven historien tillhöra det slag af läroämnen, hvilka äro grundläggande för den sedliga karaktärsutvecklingen.

Men kunskapen om det rätta och goda, kan den verkligt öföfva något inflytande på handlandet? Erfarenheten tyckes visa motsatsen. Vi komma här in på en filosofisk fråga, till hvars fullständiga utredande icke är tillfälle i detta sammanhang, hvarför vi måste nöja oss med några antydningar. — Vi mänskliga varelser äro *handlande* varelser, som behöfva *insigt* för vårt handlande, det må nu vara af »sinlig» eller »förnuftig» art, och den mänskliga insigten (någon annan kunna vi människor ej ernå, ej håller känna vi till någon annan) är sålunda — hvad än vår herskande filosofiska skola må säga om ett sådant degraderande af den teoretiska verksamheten — ej något ändamål, utan ett *medel* för ett högre ändamål, handlandet. Förvärfvandet af insigt vore sålunda alldeles ändamålslost, om vi ej af den låte oss ledas i vårt görande och låtande. Nu visar oss erfarenheten, att vårt slägte verkligen *har* låtit sig ledas i sitt handlande af de alt djupare insigter, hvartill det under tidernas lopp kommit, annars skulle civilisationen ännu i dag stått på samma ståndpunkt som i tidernas början, och våra klarare begrepp om rätt och orätt skulle ej i minsta mån hafva höjt vår sedliga karaktär. Det är därför att antaga, att samma förhållande äfven hädanefter skall ega rum. »Viljan följer vetandet», det var Sokrates' och hans lärjungars fasta tro. Ingen torde väl nu vilja åtaga sig att försvara denna sats, om man tager den i bokstaflig mening; men i stort sedt är detta påstående en sanning, som skall gälla för alla tider.

Man får stundom äfven höra, att *tukten* skulle utgöra ett af skolans mål. Det är väl sant, att barnet icke låter leda sig af regler, och att därför »ordning och tukt» är ett för skollagen alldeles nödvändigt kapitel. Men *hemmet* är den ursprungliga uppfostringsanstalten, hvarur skolan endast är en utbrytning; på detta fält har skolan sålunda att samverka med

hemmet, och hon har desto större ansvar, ju större anpart af barnets utvecklingstid hon kräfver för sin lott. Men något *mål* för skolan kan tukten aldrig blifva, allra minst dess hufvudmål. Detta inses lätt, om man betänker hvad som är skolans idé. Hvarje mänsklig individ måste för att fylla sin plats i samhället först utbildas till den ståndpunkt, som hans fäder innehaft, för att på denna grund bygga vidare genom egen gärning. Men det är icke nog med att hans kropp och själ utvecklas steg för steg från barnets tillstånd till den fullvuxnes; man måste äfven i sammanträngd form bibringa honom resultatet af hans fäders och förfäders samlade erfarenhet, ett arf som ej får förspillas. Och då detta på ett längre framskridet stadium af civilisation icke blir möjligt för den enskilde, har denna del af uppfostran måst öfverlemnas åt offentliga anstalter, som kallas skolor. Att bibringa de unge fädrens samlade erfarenhetsskatt är sålunda skolans grundtanke, och ju bättre denna grundtanke fasthålles, desto bättre skall skolan fylla sitt ändamål.

---

Ehuru icke öfverskattande värdet af de s. k. historiska argument, hvarmed man plägar stödja sina pedagogiska åsigter, vilja vi dock äfventyra en gissning. Männe ej den starkt formalistiskt anlagda undervisningen i det gamla Grekland varit en verksamt bidragande orsak till det så rikt begåfvade hellenerfolkets fall? Männe ej formalismen varit den kräfte, som hade förödt dess lifsmärg? Romarna, deras besegrare, hade ett mera praktiskt undervisningsväsen. Men äfven i den romerska staten inträngde sedermera den grekiska formalismen. Äfven Rom föll.

Man är så van att i antiken söka mönster för allt, att man utan betänkande prisar äfven dess undervisningsväsen såsom någonting för vår förfallna tid att beakta och efterfölja. Det synes oss, som om man snarare borde se en varning däri.

Isidor Flodström.

---

## Småskolan och öfveransträngningen.

Ordandet om öfveransträngningen inom våra läroanstalter må anses öfverdrifvet eller ej. — ett faktum är, att våra anseddaste läkare och mest framstående skolmän egnat och fortfarande egna öfveransträngningsfrågan stor uppmärksamhet; och det kan väl knappast vara obekant, hurusom ett bland de mest omfattande arbetena i samband med läroverkskomitén gått ut på att anskaffa material för en tillförlitlig statistik på detta område. Resultatet af detta arbete är ännu icke offentliggjordt, men det berättas med anspråk på tillförlitlighet, att särskildt från flickskolan lemnats sorgliga vittnesbörd om den ungdom, som der undervisas. Att skolan ensam skulle bära skulden för ohälsan hos den uppväxande ungdomen, är dermed icke sagdt; men den stora allmänheten tvekar icke att bryta stafven öfver henne: arbetet der, hemläxorna derifrån, luften der, temperaturen der äro roten och upphofvet till det onda.

Intressant vore det därför, om man genom respektive familjeläkare kunde få uppgifter om hälsotillståndet bland de barn, som, skyddade för skolans förderfliga inflytande, i eget eller andras hem åtnjuta enskild undervisning. Ty först genom jämförelse mellan dessa och skolbesökande barn ur i andra afseenden likställda hem vore det möjligt att ens draga slutsatser angående skolans del i skulden. Sannolikt är dock, att alla jämförelser lemna ett sväfvande resultat, då man på ett område, der så många faktorer äro verksamma, väl svårligen lär kunna särskilja och afväga dem alla. Vår tanke är därför, att man, hvad skolans ställning till öfveransträngningen angår, ständigt måste återvända till att rasonnemangsviis söka komma

sanningen på spåren. Med nedanstående hafva vi velat lemna ett anspråkslöst bidrag i den riktningen.

Vi hoppas, att det icke skall anses förmätet, om vi härvid utgå från ett påstående, som vi icke tänka leda i bevis — det nämligen, att de största garantierna för hälsans bevarande ligga i ett naturenligt lefnadssätt, och att ett naturvidrigt lefnadssätt gifvet medför fara för sundheten och i de flesta fall verkligen alstrar sjuklighet. Särskildt då fråga är om den form af sjuklighet, som aflas att räkna sina anor från skolan och som lefver och frodas under namn af öfveransträngning, allmän svaghet eller bleksot, synes det oss ligga nära till hands att antaga att den frambragts genom onatur på ett eller flera områden: onaturlig diet, onaturlig klädedrägt, onaturligt mått af arbete, onaturligt arbetssätt, onaturlig arbets- och hvilotid — med ett ord naturvidriga förhållanden i allmänhet. Gäller det åter att besvara den frågan, hvilken af de båda, skolan eller hemmet, som har att bjuda barnet på de flesta naturvidrigheterna, så ställer sig visserligen svaret olika för hvarje olika fall; men i allmänhet taget undra vi, om verkligen hemmen — i synnerhet i städerna och allra synnerligast i de större städerna — i fråga om renlighet och öfriga sanitära förhållanden, såsom damfrihet, frisk luft, anspråk på snygghet hos vederbörande m. m. d., skulle i nämnvärd grad öfverträffa skolorna. Och beträffande de mindre gemensamma områdena undra vi likaledes, om hemmen försynda sig mindre i fråga om diet, softid, klädedrägt, sällskapslif, obehakadt umgänge med jämnåriga och tjänstfolk, nöjesläsning m. m., än skolan i fråga om kamratskapet, hemläxorna, lärotiderna, ja till och med undervisningen.

Vi lemna åt sakkunnige utredningen af allt detta och inskränka oss till några ord om det som hittills lemnats mest ur sigte af för skolsaken intresserade personer, nämligen sjelfva undervisningen.

För oss ställer sig denna som hufvudsak. Det är nämligen vår innerliga öfvertygelse, att om skolan försyndar sig mot barnens andliga och lekamliga hälsa, så sker detta väsent-

ligen genom halten af den undervisning hon meddelar. Utredandet af huruvida denna undervisning är naturenlig eller icke skulle också, derom äro vi lika öfvertygade, lösa de flesta af de mångdiskuterade pedagogiska frågor, som i mer eller mindre förändrad form ständigt åter uppdyka på våra olika skolmöten. Medgifvas måste emellertid, att saken har sina vanskligheter, ty att på ett *för alla* öfvertygande sätt bevisa att undervisningen är naturvidrig, hålla vi för minst lika omöjligt som att bevisa, att hon är naturenlig, hvilket oss veterligen ännu icke lyckats. Det parti, som ställer kgl. förordningar och utländska pedagogers yttranden som norm för sitt omdöme, hafva vi därför aldrig hoppats hvarken vinna eller öfvertyga lika litet som det reformparti, hvilket ser räddningen i enkom för skolan inredda, tidsenliga lokaler, fast yttre organisation, föräldrars öfvervakande af föräldrars intressen, omsorgsfull inspektion samt skarp kontroll uppifrån och nedåt genom alla led. Våra åsikter om det väsentliga inom skolsaken äro så diametralt motsatta dem, som representeras af dessa båda partier, att vi förgäfvades skulle leta efter en för oss och dem antaglig utgångspunkt. Vi vända oss därför med våra förmodanden endast till dem bland våra läsare, som under lärareverksamhet eller under aktgifvande på egna barn fått samma uppfattning som vi af nutidsskolans beskaffenhet och därför icke blott kunna finna sig i, att hon underkastas kritik, utan ock hvar och en i sin mån äro villiga att bidraga till vinnande af klarhet på detta område.

För att få fotfäste i verkligheten, vända vi oss emellertid denna gång uteslutande till småskolan, denna nya acquisition på skolområdet, som liksom genom tyst öfverenskommelse förbisetts af de skolmän, hvilka särskildt intresserat sig för den högre undervisningen i vårt land, och därför helt och hållet både amats och fostrats i folkskolans sköte. Hon förblir en terra incognita för hrr profkandidater, liksom hon i lång tid var det för eleverna vid det högre lärarinneseminarier, och rektorer och föreståndarinnor för privata goss- och flickskolor, der hon af

ekonomiska eller andra skäl inregistrerats, lemna henne oftast kritiklöst åt de för henne särskildt engagerade lärarinnorna, utbildade vid småskole- eller folkskoleseminarier. I dessa anstalter bär hon oftast det betecknande namnet »förberedande», är merendels 3-årig och observeras af lärarepersonalen i öfver-skolan egentligen endast då fråga blir om hvad man med skäl kan fordra af en från henne dimitterad elev. Har man varit i tillfälle att höra dessa fordringar, sådana de vanligen gestalta sig, tarivas näppeligen annat vittnesbörd angående elementarlärarnes brist på kännedom om hvad småbarnsundervisning vill säga. Så är det mycket vanligt, att man får höra den undervisning på detta stadium dömas förfelad, hvilken icke såsom förberedande kunskapsmått gifvit sina lärjungar

*för geografin:* från småskolans »Heimathskunde» de geografiska begreppen, hvilande på en åskådlig uppfattning af verkligheten jämte grundlig kännedom om åtminstone fäderneslandets fysiska och politiska geografi;

*för historien:* en stor del af det ordförråd som användes i den högre stilen, oförgätlig kännedom om de läsvärda nordiska sagorna samt någon bekantskap med fäderneslandets mest framstående historiska personer;

*för kristendomen:* Luthers lilla katkes och hela bibliska historien;

*för modersmålet:* hälst rättstafningen undanstökad, ren och tydlig innanläsning samt förmåga att flytande »redogöra för det lästa»;

*för naturkunskapen:* förmåga af snabb uppfattning och redig, klar, skematiserande framställning af det uppfattade;

*för räkningen:* åtminstone quatuor species i hela tal med en klar uppfattning af talbegreppen och snabbhet i räkneoperationerna;

*för undervisningen i allmänhet:* väl utvecklad iakttagelse-, tanke- och språkförmåga.

Hvad vi här sagt kan nog förefalla den oinvidge öfverdrifvet, men vi hänvisa till planen för småskolan sådan den



föreligger hos våra på detta område mera framstående författare. Af denna framgår det tydligt, huru småskolan utvecklats under trycket af fordringar, som måste varit minst lika stora som ofvanstående. Huruvida denna utveckling deremot försiggått hemma eller utomlands är kanske icke lika lätt att afgöra. Oss har det dock alltid förefallit underbart, att den sannerligen ej så ringa omstörtningen af gammal häfdvunnen småbarnsundervisning, som egde rum i och med införandet af den s. k. ljudmetoden, af åskådningsöfningar m. m. d., kunde på ett så hastigt och likformigt sätt åvägabringas. Vi hafva därför hittills lutat åt den uppfattningen, att denna revolution, stödd af de maktegende, genomförts af för folkbildning nitälskande personer, som i brist på bättre bjudit oss på ett från främmande land importeradt näringsmedel — för oss visserligen ett nödbröd — men ett välpröfvadt.

Ett faktum är emellertid, att man då icke var rädd för att kasta öfverbord: man ratade alla nedärfda traditioner, man störtade i ångest och ofta i nöd massor af innanläsnings-lärare och lärarinnor, man drog icke i betänkande att rubba hemmens nedärfda förtroende för ett om än aldrig så bristfälligt lärarestånd och man aktade icke för rof att inverka på allmänna opinionen derhän, att en fader och moder numera icke kunna sig trygga, om de anförtro sitt barns första undervisning åt en person, som ej kan dokumentera sig såsom hemma i den »moderna metoden». Obestridligt är det därför, att denna revolution uppbars af ett sällspordt *nit*, och väl vore, om detta kunde gälla som en tillräcklig borgen för den nu i vårt land autoriserade småbarnsundervisningen.

För oss kan det icke vara tillfyllestgörande, utan vi hafva haft den djärfheden att uppställa följande fråga: är denna undervisning naturenlig eller icke? — Naturenlig är hon i vår tanke, om hon vid hvarje steg alltjämt bjuder lärjungen på ett kunskapsmaterial, som han på sin utvecklingsgrad *utan ansträngning* kan tillägna sig, genomtränga och göra till sin oförytterliga andliga egendom. Har man nu vid urvalet af lärostoff

och vid bearbetandet af lärometoder för småskolan alltjämt haft ögonen riktade på 6-åringen, 7-åringen, för att gifva just hvad vederbörande är i stånd att utan alla metodiska konstgrepp mottaga, så vore ju allt välbestäldt. Vi för vår del betvifla att detta är händelsen. Tviflet har väckts icke blott under hospitering i småskolor såväl i olika delar af vårt land som i Tyskland — der man möter en i de minsta detaljer likartad småskoleundervisning — utan ännu mer vid bekantskapen med det småskoleideal, som träder oss till mötes i vår pedagogiska litteratur.

Småskolan, der tänkt som en blott 2-årig bottenskola till folkskolan, och afsedd för 6- och 7-åringar, skildras såsom hafvande till mål att förbereda lärjungen för mottagandet af en så till sägandes högre undervisning inom denna. För denna högre undervisning tycks emellertid framför allt erfordras förmåga af snabb och klar uppfattning, af att draga riktiga slutsatser och fälla sanna omdömen inom området för de läroämnen, som der komma att utgöra föremål för behandling.

På samma gång man därför i småskolan ej bör försumma att lära barnen att läsa innantill och skriva alfabetets små och stora bokstäfver, tycks man dock för ingen del böra fatta detta såsom hufvudsak. Det är blott den mindre viktiga utansidan, och själfva hjärtpunkten utgöres af de sträfvan den att utveckla barnet i formelt afseende, som syfta på ökandet af dess ordförråd och skärpan det af dess iakttagelse-, tanke- och språkförmåga.

Fråga vi nu, huru detta lämpligast låter sig göra, möter oss svaret i de recept på lektioner inom de olika områdena, som de mera utförda metodikerna erbjuda. Vi vända oss till en af dessa, en öfver hela landet välkänd och mycket anlitad handbok (Småskolan. En handledning för dem, hvilka selsätta sig med den första barnundervisningen i skolan, af Fredrik Sandberg, 4:de uppl. 1878), för att se hur den svenska pedagogiken tänker sig tillämpningen af dessa gamla välkända regler för en god undervisning, som hon satt på sin fana:

Gå från det lättare till det svårare!  
 Gå från det enkla till det sammansatta!  
 Gå från det *närmare* till det *aflägsnare*;  
 Gå från det bekanta till det obekanta!

Undervisa *åskådligt!*

Undervisa intresseväckande!

Undervisa *grundligt!*

Undervisa så att barnens *själfverksamhet* tages i anspråk.

Undervisa så att det meddelade af barnet *ihågkommes!*\*

Vår undran gäller först, hvad som skall anses lämpligt att göras till föremål för en småbarnsundervisning, som, på samma gång hon utgår från dessa regler, gör utvecklandet af barnets iakttagelse-, tanke- och språkförmåga till sitt egentliga mål.

Detta något eller rättare mycket finna vi sammanfördt under rubrikerna: åskådnings-, tanke- och talöfningar; räkneöfningar; skrif- och läseöfningar; bibliska berättelser. — *Åskådnings-, tanke- och talöfningarna* vinna då först vår uppmärksamhet. Hvad är föremålet för denna åskådning, för denna tanke- och tunggymnastik? — Jo, för det första *skolan*, hvad man lär sig der, *de saker* som der kunna iakttagas. Såsom grundläggande tankeöfning sammanföras dessa till kategorien skolsaker, och såsom grundläggande språkförmågeutveckling ledas de små noviserna att följa och liknande omöden: »Böckerna äro skolsaker, taflan är en skolsak, griffeln är en skölsak.» Sedan tagas dessa skolsaker i närmare skärskådande; färg, form, ämne, vikt, tillverkare m. m. utrönes, man eröfrar de nya områdena: hvit, svart, skär, böjlig, lätt, tung, mjuk och hård; bokperm, rygg, blad, skiffer, sten, trä, snickare, pennspets, fjäderpenna, stålpena och blyerts; stor, gul, fyrhörnig, liten, lång, kort, spetsig, trubbig, varm, kall, olika, lika; — härefter har man material till följande och liknande sammanhängande framställningar: »Vägtaflor och skif-

\* Kursiveringen af oss.

fertaflor äro olika hvarandra deruti, att väggtaflan är stor, skiffertaflan liten; väggtaflan är tung, skiffertaflan lätt; väggtaflan är af trä, skiffertaflan af sten; på väggtaflan skrifer man med krita, på skiffertaflan med griffel.» Öfvergång bildas sedan från skolsaker till människor, skilnaden påvisas mellan skolgossar och skolflickor och andra människor, människors sysselsättningar bli föremål för iakttagelse och erfarenheten riktas med: skriva, rita, komma, gå, gymnastisera, räkna, läsa, äta, dricka, prata, kivas, slå, tala, undervisa, bedja; man har vunnit förmågan att uttrycka sig som följer: »Snälla barn få icke prata, icke kivas, icke slåss, icke komma för sent, icke tala slarfvigt i skolan.» — Öfvergång till hemmet, der man under åskådning kommer till kategorien husgerådssaker; dessa betraktas hvar för sig, jämföras etc., och samtalet tager den vändning att samma namn förekommer i både singularis och pluralis, nya erfarenheter göras, nya ord vinnas, nya tankar gifvas, nya satser formuleras, och via tallriken, kakelugnsmakaren och kakelugnen kommer man till rummet, derifrån till huset, lär skilja boningshus och uthus, går från uthuset till husdjuren, gör först bekantskap med de »fyrfotade», sedan med »hemfåglarna», kommer på tal om flykt till flädermössen, tages ur förvillelsen, att de skulle vara »fåglar», och vinner ytterligare begreppet däggdjur, stannar vid däggdjuren och gör bekantskap med följande »fyrfota vilddjur»: vargen, räfven, lodjuret, björnen, råttan, ekorren, haren, igelkotten, flädermusen, elgen, hjorten, rådjuret; — och man är nu i stånd af en skriftlig framställning som följande: »Ekorren är ett fyrfotadt vilddjur. Han är om sommaren rödbrun och om vintern gråaktig. Han har två breda och hvassa framtänder i hvardera käken samt en lång yfvig svans. Han är vig och snabb samt klättrar skickligt i träden. Han är icke svår att tämja och blir lätt hemvand.» Man fortsätter med roffåglarna, lär känna örnen, höken, ugglan, ufven, — beser de vanligaste »vilda fåglarne»: hackspetten, göken, lärkan, svalan, gråsparfven, grönsiskan, domherren, kråkan, skatan, tjädern, orren, raphönan, ripan, storken, sva-

nen. — Vänder sig till »fisken», får särskildt höra talas om hajen, slår derefter ned på en groda och en orm, får höra talas om benlösa djur samt träffar bland dem en fjärl, ett bi en skalbagge, en gräshoppa, en kräfta, en snigel. — Växterna införas, skilnaden mellan dessa och djuren betonas, såväl som skilnaden mellan liflösa och lefvande föremål, växterna indelas i träd, buskar, gräs, ormbunkar, mossor och svampar; dessutom omnämnas »vilda träd», fruktträd, barrträd, löfträd, exempel gifvas: törnrosbuske, vinbärsbuske, krusbärsbuske, hallonbuske, råg, hvete, korn, hafre, potatis, rofvor, morötter, kål, lök, malört, tobak, en ormbunke, en svamp. — Derefter öfvergång till fosterland, vårt fosterland. Men flere land finnas: »Jorden är mycket stor, och på den finnas många, många länder»; man öfvergår till verldsdelarna, från verldsdelarna till jordens skapnad och rörelse: »Jorden sväfvär i luften ungefär som om man kastar en boll upp i luften. Men kastar man en boll upp i luften, så faller han efter några ögonblick ned till marken. Så är det icke med jordklotet. Det sväfvär alltjämt i luften och går derunder rundt omkring den stora klart lysande himlakropp, som vi kalla solen.» Detta åskådliggöres med tellurier eller med poleradt träklot omkring ett ljus. Följande insigter vinnas: solen är större än jorden, solen klart lysande, jorden mörk, solen värmer och lyser jorden, detta är vilkor för växt- och djurlif; sedan afhandlas jordens rörelse, dygn, dag, natt, antal dagar på ett år, timmar på en dag och ett dygn, dagar på en vecka, månader på ett år, dagarnes namn, månadernas namn, de olika värmebältena, polerna, eqvatorn; landskap från heta zonen med elefant, apor, noshörning, giraff, myskdjur, antilop, kamel, dromedar, lejon, tiger, hyena, kokospalm, papegoja, zebra, flodhäst, struts; nytt landskap med buffeloxe och bananträd; svenskt landskap — rep. af svenska växter och djur — vidare landskap från Lappland. — »Lappland är ett land, som ligger långt uppåt norr. — Men det är sant! I veten kanske icke hvar norr ligger? — Nåväl! Det skall jag snart lära er! Man har fyra så kallade väder-

streck, nämligen Norr, Söder, Öster och Vester. — Om man precis kl. 12 på dagen vänder sig åt solen, så har man söder midt framför sig och norr midt bakom sig, öster på venstra och vester på högra sidan. Solen säger man går upp i öster och ned i vester» etc. — öfvergång till kartan. — Lappland uppsökes, bekantskap göres med Lapparna, renen, akjan m. m. — Öfvergång till Ryssland och Sibirien, Amerika, Grönland: hvalfångst, grönländshval, hvalross, Island, Hekla, Geyser, jökkel, isbjörn, säl, sältran m. m. Repetition. — Menniskoracerna, afgudar, missionärer. — Valda berättelser ur fäderneslandets historia.

Vi hafva varit vidlyftiga endast för att gifva skäl för vårt påstående, att det 8-åriga barnet under sina tvänne första skolår genom åskådningsofningarna lärt känna hufvudsumman af hvad som sedan i den egentliga skolan kommer att meddelas under naturlära-, geografi- och historiektionerna.

*Under de s. k. räkneöfningarna* åter bibringas åskådlig föreställning om talen 1—1000, de aritmetiska tecknen samt quatuor species inom talserien 1—100. —

*Under läse- och skriföfningarna* erhålla de kännedom om skilnaden mellan sats, ord (»Hur många ord finnas i satsen: en — stor — vit — katt —»), stafvelse, ljud, själfjud, medljud, ljudtecken eller bokstäfver, vokaler, konsonanter, bokstafsnamn samt hårda och mjuka vokaler; vidare de viktigare rättstafningsreglerna, namnen på de i de skrifna bokstäfverna ingående staplarna, begreppen linie, oval, vågrät, lodrät, vensterböjd och högerböjd o. s. v. — Under religionslektioner meddelas de vanligaste i bibliska historier upptagna berättelserna med alla de tillämpningar och slutledningar, som kunna bilda grundval för en kommande mera dogmatisk religionsundervisning. —

Hvad skall man säga om detta urval för de *tvänne första* skolåren? — Är det troligt att det är utarbetadt med afseende på barnets utvecklingsgrad? — *Vi* tro detta så mycket mindre, som det tvärt om vore oss rent af omöjligt att fatta, hurusom framstående, för ungdomens sanna väl ifrande personer kunnat både utveckla och göra sig till målsmän för den på detta urval

hvilande undervisningen, om vi icke finge antaga, att de förbiset just *barnet*, då det gälde att göra urvalet, och i stället fäst sin uppmärksamhet vid den massa af *vetande*, som under skolåren skall inhemtas, den korta tid man har för det rika stoffet, och hur nödvändigt det därför är att spara på tid — det är uttydt: undanstöka så mycket som möjligt i småskolan.

Det är ju möjligt, att man rasonnerat på annat sätt, men vårt misstag bör i så fall anses ursäktligt, ty nog ser det ut som om undervisningen syftade på att gifva barnen en öfverblick på vetandets fält, som sedan skola skördas, en öfverblick, som ju visserligen skonar dem från det obehaget att träffa på något som de icke kunna inrängera någorstådes i ett eller annat system, men af hvilken de svårligen kunna hämta någon annan fördel. Härmed vilja vi visst icke söka bestrida, att allt det ofvanstående — så när som på en del konstlade och ovetenskapliga termer — är både nyttig och nödvändig kunskap, men om den är det för 6—7-åringen lämpligaste urvalet kan ju dock alltid ifrågasättas. — Allt beror på, huruvida det för barnet är naturenligare att så snart som möjligt i minnet inpräglade de hela universum omfattande kategorierna och grunddragen af de flesta vetenskaperna för att sedan under ständigt repeterande fördjupa sig något litet i hvar och en särskildt, än att å andra sidan så småningom göra bekantskap, *långvarig, intim* bekantskap med det ena efter det andra af hvad som enligt häfdvunnen sed eller sakkunniges dom i allmänna medvetandet ingått såsom tillhörande skolan att meddela.

Att en annan synpunkt finnes är oss icke obekant. Vi veta att man från ett och annat håll ifrågasätter, huruvida man icke verkligen kunde hafva goda skäl att fästa vikt vid just det förhållandet, att så mycket som möjligt medhunnas i småskolan, och att man just borde begagna sig af barnens stora receptivitet och goda minne för att innöta just sådant — termer etc. — som faller sig svårare sedan. Öfveransträngning i de högre klasserna kunde då möjligen undvikas. — Kunde det verkligen bevisas, att man vunne något på detta sätt, skulle vår

ställning till hela denna fråga vara mera tvekande än den nu är. Vår erfarenhet är emellertid den, att detta öfverflöd i småskolan ingalunda sparar barnen hvarken tid eller möda under de egentliga skolåren, och att döma af kursprogrammen i såväl högre goss- som flickskolor ser det också ut, som om det under de första skolåren inhemtade spårlöst försvunne. Samma kunskapsmaterial åter och åter genomgånget, i vissa ämnen ända till 3 och 4 gånger — visserligen för hvarje gång något utvidgadt — efter en något omfångsrikare lärobok — men ändå ständigt samma område som i småskolan. — Vi undra icke, om eleverna tröttna, och fästa i samband härmed uppmärksamheten på det förhållandet, att en i hemmet efter renaste pluggmetod undervisad lärjunge vid inträdet i en klass oftast fördelaktigt skiljer sig från sina ur småskolan komna kamrater genom en viss friskhet och ett vaknare intresse, om han också skulle vara dem underlägsen i kunskaper. — Hvad åter nyssnämnda uppfattning angår känna vi i själfva verket mera sympati för denna än för den som sigtar på tankeutvecklingen; den är hurtigare, raskare, mera praktisk, och just genom att icke vänta annat än att barnet *skall komma ihåg* inpluggade fakta, ansluter den sig ock till just vår egen uppfattning af barna-naturen.

Hos ett normalt, i normala förhållanden uppvuxet barn i 6—7-års åldern hålla vi nämligen före, att man bland andra snart skall komma underfund med följande för åldern utmärkande drag: 1) Önskan att bli observerad och få tillfälle att meddela någon eller några af sina senaste erfarenheter. 2) Begär efter berättelser och kraf på att samma berättelse gång på gång upprepas, hvarvid de lyssna med en viss stegring i intresset för hvarje gång berättelsen ånyo upprullas, tills de riktigt fattat och *kunna* den, hvarefter de med ett lugn, som sannolikt är uttryck för en estetisk njutning i naivaste form, huru ofta som helst höra eller själfva återgifva densamma. 3) En riktig *hunger* efter att vara nyttiga, att göra någonting och, — då de genom föräldrar och syskon fått intrycket af att skolan



är barnens verkningskrets och att läsa och skriva är blomman af all barnaverksamhet, — *längtan* att komma i skolan och lära sig läsa och skriva. 4) Känslighet för intryck och begär att efterhärma äldre personers och kamraters yttre uppträdande och att rent mekaniskt adoptera deras åskådnings- och uttrycks-sätt.

Denna senare är ofta en olycksbringande egenskap, då den mången gång kommer föräldrar och lärare att tro barnet hafva uppfattat och begripit hvad som endast stannat i dess för ord och ordsammanhang så ytterst mottagliga minne, och vi tro oss hafva skäl att våga den gissningen, om icke hela vår småskoleundervisning är baserad på just denna art af minne. — Eller är det möjligt, att ett barn, som utom skolan känner en sund tillfredsställelse, hvilket till en viss grad tyder på ett berättigadt behof, af att oräkneliga gånger höra den enklaste, fåordigaste framställning, och som vid hvarje af erfarenheten nyeröfradt fält icke har någon ro, förr än detta upprepade gånger i samtal och lekar passerat revy, — är det verkligen möjligt, att ett sådant barn på den korta tiden af fyra terminer, några få timmar dagligen, skulle kunna få en åskådlig föreställning om hufvuddragen af den skolbildade fullvuxnes kunskaper?! Eller, för att taga ett exempel, är det möjligt, att de små, som på tal om jordens storlek helt ogeneradt supponera, att hon »är lika stor som Regeringsgatan», eller, då detta svar kasseras, gripa till med en för dem lika oerhörd som ofattlig storhet: »så stor som hundra tusen», — är det möjligt, att man skulle kunna bibringa dem en ens tillnärmelsevis riktig föreställning om jord, sol, zoner, eqvator, pol, axel, verldsdelar, tropisk och arktisk vegetation och djurverld, för att nu icke nämna abstraktionerna i samband med skrif-läsningen och räkningen? — Vi för vår del tro, att försöken att utveckla iakttagelse-, tanke- och språkförmågan äro fullt så resultatslösa som försöken att genom stormpluggning i småskolan spara tid och möda sedan — lika resultatslösa, men vida farligare.

För att något motivera denna farhåga vilja vi i all enkelhet

underkasta småskolekurserna en granskning med afseende på de småbarnsegendomligheter vi betonat. 1) Tillfredsställer detta urval och den derpå beroende behandlingen barnets behof att vinna uppmärksamhet för dess egna iakttagelser och erfarenheter? — Ingalunda, man fäster ju icke hufvuduppmärksamheten vid dessa, man slår ned på dem endast för att liksom på dem taga sats för språng ut i vida världen — naturens och tankens verd. Så t. ex. fäster man sig vid sakerna i skolrummet hufvudsakligen för att få fram kategorien »skolsaker», vid tuppen, hönan och kycklingarne för att komma till kategorien »hemfåglar», vid hemtrakten för att *hasta* till jord, sol, måne och stjernor.

2) Tillfredsställer det kanske barnets begär efter berättelser? — Något litet. — De bibliska berättelserna t. ex. och utdragen ur fäderneslandets historia kunde åtminstone så anslutas till barnens utveckling, att de skulle kunna verka välgörande i detta afseende, men i allmänhet få de icke vara berättelser endast; äfven de, liksom iakttagelserna och erfarenheterna, skola begagnas icke till att hvila uti och vederqvicka sig med, utan såsom trappsteg för att nå något högre, något allmängiltigt. Så t. ex. användas flertalet af de bibliska berättelserna för att genast omedelbart efter berättelsen nå ett abstrakt sedebud, en abstrakt uppfattning af Guds egenskaper, eller något annat dogmatiskt underlag, och utdragen ur svenska historien för att i högstämnda ordalag vinna ett uttryck för en abstrakt fosterlandskärlek eller hänförelse för manliga och fosterländska dygder. Och hvad beträffar krafvet på upprepande, så berättar man i allmänhet två gånger samma sak, — men omedelbart efter hvarandra, och så flux till hufvudmålet — hvad man genom berättelsen vill vinna — och så farväl! — Att man på så sätt icke ger barnet den ro, som höfves det för att riktigt lefva sig in i saken, är själfklart; och väl så, ty tänk bara att på tvänne år riktigt lefva sig in i först hvad lifvet i hem och på lekplatser har att bjuda på, och så vidare i hufvudsumman af denna världens visdom!

3) Tillmötesgår man barnets begär efter verksamhet? — Förnekas kan det icke. Men man ger detta begär såväl som barnets verksamhetsförmåga en onaturlig riktning. I st. f. att låta det bokstafligen taga itu med något och riktigt pröfva och öfva sina krafter derpå, i st. f. sundt handarbete, raskt undan-  
glidande läsning och skrifning, bjuder man analys af bokstäf-  
ver, analys af satser, ord, stafvelser, med ett ord af allt, som  
utgör föremål för undervisningen, och drifver således barnet in  
på en ensidigt abstrakt verksamhetsväg. Arbete blir för bar-  
net mer och mer = icke-handling; det blir funderande öfver de  
problem, som undervisningen i ofta halfdunkelt skick sätter  
framför honom; och som han icke kan genomtränga allt, men  
med sitt känsliga minne lätt kan både omfatta och till en viss  
grad behålla mycket, så grundlägges dessutom hos honom den  
föreställningen, att han verkligen känner till och förstår hvad  
man talat med honom om, så vida han har qvar i minnet de  
ord man använt.

4) Tillmötesgår man då barnets förmåga att adoptera per-  
soners uppfattnings- och uttryckssätt och att oförstådda och  
osmälta bevåra dessa senare i sitt minne? — Som vi redan an-  
tydt, är denna förmåga icke blott på ett häpnadsväckande sätt  
tillgodosedd, utan hela småskolundervisningen är rent af baserad  
på henne, och just detta är i vår tanke det stora, det egent-  
liga misstaget i hela vårt undervisningsväsen.

Ty då de andra sidorna af barnalynnet äro uttryck för  
dess mänskligt sedt ädlaste instinkter: den innerlighet i upp-  
fattningen, den sundhet och grundlighet i tillegnandet, den naiva  
omedelbarhet gent emot den yttre världen, som så kraftigt med-  
verka vid bildandet af karaktären, så är deremot den sida, vi  
sist berört, en viss intelligensens nyfikenhet, som rastlöst ifrar  
att hinna med allt och ständigt jägtar efter något nytt, och  
som därför alltid innebär fara för osjälständighet, ytlighet och  
blaserthet.

Det är ju själfklart att vi med dessa åsigter om barna-  
lynnnet icke kunna annat än med det skarpaste eftertryck fälla

omdömet *onaturlig* om en undervisning, som förbiser utvecklandet af barnets sundaste instinkter, som ger dess verksamhetsifver och hela verkande en skef riktning och som just ansluter sig till de anlag, hvilka framför alla *icke* borde drifvas, utan snarare så mycket som möjligt hämmas, en undervisning som med sigte på utvecklandet af iakttagelse-, tanke- och språkförmågan förer de stackars små in på en ytlighetsväg i förvärfvandet af kunskaper, som hos den vuxne så ofta framträder som oförmåga att fatta det *väsentliga* i en sak eller en framställning, benägenhet att haka upp sig på former eller på bisaker, som med ett ord beröfvar honom den ursprungliga innerligheten i uppfattningen. —

Vi vänta oss här den dräpande invändningen, att hela detta bråkande med småskolan är ett fäktande mot väderqvarnar — att denna af ofvanciterade handbok utkonstruerade ståndpunkt är öfvervunnen, att just mot åskådningsundervisningen, som ju inför det mesta af det opropotionerliga stoffet, en starkt utbredd reaktion gjort sig gällande, och att man allt mera går i riktning af att äfven i småskolan göra modersmålet till hufvudsak, det vill säga, att man fäster hufvudvigten vid innaläsningen. — Vi ärna ingalunda låtsa okunnighet om detta. Men 1) anse vi icke ståndpunkten öfvervunnen, förr än vi fått ovedersägliga intyg om att man *i de flesta* af våra omkring 5000 småskolor verkligen upphört med att dels ordagrant efter, dels i öfverensstämmelse med berörda eller annan liknande handbok gifva åskådningsundervisning; ty att röster låtit höra sig emot ett missbruk, eller att man inom ett lärarkollegium eller på ett skolmöte enats att utdöma det, är ju blott ett glädjande tidens tecken till att möjlighet finnes för nåendet af en sundare ståndpunkt, så vida det icke rent af krymper ihop till blott ytterligare ett bevis på att teori och praktik så sällan åtfölja hvarandra; — 2) äro vi nog skeptiska att icke låta lugna oss af en namnförändring eller en maskering — och så vidt som vi varit i stånd att följa denna anti-åskådningsundervisningsrörelse har den inskränkt sig till att vara just detta.

Det är ju icke mot formen vi opponera oss, det är i all synnerhet mot urvalet, och just detta samma urval återfinna vi såsom material för s. k. geografi, naturlära, historia samt i all synnerhet för innanläsningsöfningarna. Hela skilnaden inskränker sig således till, att barnen få hufvudsakligen läsa innantill och samtala öfver allt mellan himmel och jord i stället för att de förut hafva både iakttagit, tänkt och talat. — En liten skiftning i uppfattningen af målet för småskolans undervisning torde dock med god vilja kunna påvisas; man tycks ha lemnat ur sigte utvecklandet af iakttagelse-, tanke- och språkförmågan och i stället fäst sig vid vigten af att barnet lär sig förstå skriftspråkets af dem okända uttryck, såväl som betydelsen af en del termer och abstrakta ord, som måste vara bekanta, om han eller hon med riktigt gagn skall kunna genomgå kurserna i de inom egentliga skolan vanligen använda läroböckerna.

Denna skiftning i uppfattningen kan visserligen på sätt och vis anses som en fördel, men, vi upprepa det, sedd från synpunkten af barnets skaplynn, lider en efter denna princip organiserad småskola af samma fel som den förut skildrade: *hon är naturvidrig*. Fordras bevis för att innanläsningsöfningarna verkligen bjuda på ett lika oformligt material som åskådningsöfningarna, hänvisa vi till de allmännast begagnade läseböckerna för småskolan, särskildt de senast utgifna. Den oss veterligt sist utkomna, som vunnit någon större spridning, är *Rødhes*.

Vi vänta oss ännu en invändning, en beskyllning för öfverdrift i de sid. 278 angifna fordringar, som elementarlärare skulle ställa på småskolan. Den kunskapsmängd, som under inflytande af mångberörda handbok meddelas i småskolan, vore visserligen anmärkningsvärd, men det funnes dock mellan densamma och de fordringar vi uppställt såsom typiska för lärarepersonalens i högre goss- och flickskolor ett nog stort svalg för att göra denna beskyllning berättigad. — Javäl, ett svalg finnes, men mellan statens småskolor och de s. k. förberedande goss- och flickskolorna är den väsentliga skilnaden, att dessa senare äro

tre-åriga, och det mellanliggande året räcker mer än väl till att utfylla detta svalg.

För att nu slutligen icke blott visa den oförsyntheten att vilja rifva ned det bestående, framställa vi följande förmodanden.

Männe icke en naturenlig undervisning skulle genom lämpligt handarbete på ett påtagligt sätt söka tillfredsställa barnens verksamhetsifver; männe hon icke skulle gifva dem tillfälle till samtal, under hvilka deras erfarenheter kunde komma till sin rätt; och männe hon icke skulle tillgodose både deras kraf på berättelser och önskan att höra dem upprepas, allt under det hon, såsom sitt *enda* mål i fråga om kunskapsresultat, satte förmågan att läsa innantill och skriva alfabetets små och stora bokstäfver? Männe hon icke i fråga om urvalet skulle, så mycket som läse- och skriföfningarna medgäfvé, *spara* på uppgifter och skildringar, och till ämne för dessa såväl som för innanläsningsöfningarna\* välja ett material, som utan alla förklaringar och allt tankeredande kunde fattas af de små? Vi gå så långt i djärfhet att vi rent af framlägga följande förslag till småskolekurser:

1) skildringar ur barnverlden, med hvilka de små kunde känna sig så hemmastadda, att hos dem väcktes belåtenhet med att se sin egen verld vara föremål för skolans uppmärksamhet samt önskan att så ofta och vidlyftigt som möjligt lemna utförliga bidrag ur sin egen erfarenhet;

2) ett begränsadt urval af bibliska berättelser och, om man så vill, en och annan barnsaga samt sista terminen *möjligen* en historisk saga och skildringar af utflykter i den deras hemort omgifvande näjden — med vilkor likväl, att man icke som direkt resultat lägger an på de »geografiska föremålen» och, väl att märka, håller icke försummar att låta samma berättelser, samma skildringar återkomma gång på gång — dock

\* Såsom exempel på läseböcker för skolan, som utmärka sig för stor återhållsamhet med afseende på urvalet, vilja vi nämna: Läslära af S. Adlersparre samt Barnens andra läsebok af S. Almquist.

ej gärna mer än en gång på samma dag — till dess man ser den fulla förståelsens glöd stråla ur de små åhörarnes anleten;

3) räkning dels i samband med handarbetet vid uträkningen af mönster, mätning af tyg, band o. s. v., dels mera fristående en och annan kvartstimme i veckan, då små praktiska uppgifter såsom penningväxling o. d. kunde lemnas till lösning samt sifferskrifning inöfvas, allt med sorgfälligt undvikande af allt tal om enhets- och tiotal, plus och minus, addition och division.

Urvalet skulle, som vi se, ega rum inom ett område, som i allmänhet anses falla utom undervisningen, som barnet anses helt ega, antingen såsom medfödt eller såsom erfarenhet från hemmet. Det skulle ske med afseende på, icke att barnet skulle *lära* något nytt, utan på att det skulle stanna vid och liksom fördjupa sig i något af det oerhördt myckna, som det i mer eller mindre ordnad skick förer med sig till skolan, — fördjupa sig i det, så att det blefve en *medveten erfarenhet*, blefve något som lärarinnan liksom är vittne till, att barnet har sett eller upplefvat, och som hon därför kan taga som utgångs- och anknytningspunkt för meddelandet af sina egna erfarenheter, då hon sedan varligt leder det till för det *jämförelsevis* obekanta områden. Vidare skulle man såsom t. ex. vid räknelektionerna gå ut på såendet af en rikare erfarenhet än hemmet i allmänhet — i synnerhet nu vid måttskiftet — bjuder på. — Vi betona ordet *så*. Det förefaller oss nämligen som om hela undervisningsfrågan med afseende på naturlighet vore löst, om man blott kunde ge sig ro att under de spädare åren endast *så* och först tänka på skörd sedan man gifvit detta utsäde tid och ro att skjuta upp, kraftigt utveckla sig och sätta mogen frukt.

Vi hoppas nu, att vi ofvan uttryckt oss nog klart för att våra läsare kunna fatta, att det hvarken är åskådningsundervisningen som sådan, vi vilja åt (i så fall hade ju varit skäl att utgå från normalplanen för folkskolan), ej håller den så varmt intresserade skolmans arbete vi citerat (i så fall skulle vi ha

tagit något af det sämre, hvarpå vår skolliteratur öfverflödar). Nej, hvad vi ville opponera oss mot är, abstrakt taget, icke mindre än *allt det som nu i en eller annan form erbjudes eleverna i alla småskolor i åtminstone Tyskland och Skandinavien* eller, ännu abstraktare, den gängse uppfattningen af hvad ett barn under 9 års ålder *kan* och *bör* lära. Vi opponera oss mot denna uppfattning därför att hon abstraherats fram och aldrig stått i annat samband med verkligheten än det, att hon tvingar barnen att på ett onaturligt sätt tillägna sig det onaturligaste innehåll. Härigenom icke blott förvrider och förvänder hon deras intellektuella varelse, utan bringar dem äfven i andra afseenden in på onaturligheter, som ofta medföra de betänkligaste följder för hela deras fysiska och moraliska lif. — Åskådningsundervisningen i det anförda arbetet synes oss rent af typisk för den tankegång som genomgår hela småskoleundervisningen, därför taga vi den just i detta arbete. Vi syfta således icke på att uppmana någon att *utarbeta bättre läroböcker*, utan vi ville låta allt hvad vi sagt gälla som ett upprop till alla *de verkliga förmågor*, som arbeta i små- och förberedande skolors tjänst, att de skulle hafva mod att kritiskt tänka på hvad seminarielärare och folkskoleinspektörer m. fl. föreskrifva, hafva mod att följa den instinkt för det sanna, som bor i hvarje människobrost, hafva mod att söka vinna öfverordnades förtroende och aktning derhän, att dessa kunna våga lemna den frihet som behöfs för att en lärare skall kunna arbeta sig fram till ett naturenligare urval. — Vi tala blott om verkliga förmågor. Andra behöfva vi hvarken nämna eller frukta för — de lida aldrig af skefheterna, de få aldrig detta mod, och väl är det, ty i så fall vore frihet otänkbar; och det känna vi ju likväl alla, som ännu hafva blick för sanningen, att utvecklingen *måste* gå i riktning mot allt större frihet likaväl som att all utveckling måste börja nedifrån — hos de små — i skolan hos småskolelärarinnorna.

Vi hafva nu kanske mer än tillbörligt tagit våra läsares tålmod i anspråk och kunna därför näppeligen hoppas,



att den bestämdhet, med hvilken vi yttrat oss, icke måtte fattas såsom öfvermod, och att det förhållandet, att vi yttrat oss, icke måtte anses som förmätenhet utan helt enkelt, såväl det ena som det andra, få gälla för hvad det är: uttryck af en orubblig öfvertygelse och en den naturligaste, mest berättigade sträfvan att fylla en rent af oafvislig pligt.

Quisque.

## Svar på H. Å:s "anmärkningar till Herr Personnes uppsats om katekes och dogmatik".

H. Å. anser det ötvifvelaktigt, om de, som jag synes mena med deras läger, hvilka likställa upplysning och bildning med teoretiskt vetande, verkligen medgifva, att teoretiskt vetande utan vidare är liktydigt med upplysning och vetande. —

**Svar:** Att personer finnas, som likställa upplysning och bildning med teoretiskt vetande, är ett faktum. Jag menar inga andra än just dessa. Om dessa samma personer, hvilka faktiskt likställa upplysning och bildning med teoretiskt vetande, göra sig skyldiga till den motsägelsen att icke medgifva teoretiskt vetande utan vidare vara liktydigt med upplysning och bildning, är detta fullkomligt likgiltigt både för mig sjelf och min bevisning.

H. Å. anser i hvilket fall som helst, att »inlärd katekes och dogmatik aldrig ens kan få namn af teoretiskt vetande, för så vidt detta alltid är en genom eget förståndsarbete begripen insigt. Katekes och dogmatik kunna af lärjungar icke begripas, hvidan deras inlärande alltid blir mekaniskt». — **Svar:** Min erfarenhet är, att den normalt begåfvade lärjungen kan begripa katekesens och skoldogmatikens innehåll lika väl och i samma mening, som han kan sägas begripa hvilket skolämne som helst. Är endast »den genom eget förståndsarbete begripna insigten» vetande, kan skolan omöjligen meddela något vetande. Ty *hvarje* skolvetaende är i följd af sin natur *inlärdt*. Men har lärjungen normalt förstånd, behöfver likväl icke något skolvetaende blifva endast *mekaniskt* inlärdt (såsom t. ex. en papegoja läres tala utan att veta hvad hon säger). På grund af olika begåfning och olika fallenhet för olika ämnen gör visser-

ligen den ene lärjungen det inlärdas till sin egendom i högre grad än den andre. Och ett sällsynt undantag är det, om en lärjunge tillägnar sig det inlärdas i så hög grad, att den inlärdas insigten blir hans *egen åsigt* redan i skolan. Att bringa denna högsta grad af vetande är icke skolans uppgift, emedan skolans lärjungar enligt regeln äro för omogna att kunna hysa några åsichter. Skolans uppgift är därför endast att lägga den elementära grunden till *detta* vetande. I olikhet med H. Å. anser jag emellertid, att icke endast ett sådant vetande förtjenar namnet teoretiskt vetande. Att hafva reda på »den statskyrkliga kristendomens dogmer och mysterier», om hvilka H. Å. talar, kallar jag för ett vetande, äfven om detta vetande icke blifvit en *åsigt* eller ens en »begripen insigt» i den meningen, att personen i fråga skulle kunna passa in dessa dogmer och mysterier i de s. k. »tankelagarnes» former, ja t. o. m. om han af detta eller något annat skäl skulle anse dessa dogmer och mysterier för endast »oförnuft». Att emellertid dessa dogmer och mysterier icke i *någon* mening skulle kunna begripas eller med förståndet fattas äfven af barnet, förnekar jag bestämt. Lärjungen begriper lika väl och på samma sätt den statskyrkliga dogmen, att Kristus har guddomliga egenskaper, som han begriper den historiska dogmen, att Gustaf II Adolf hade upphöjda regentegenskaper. När lärjungen en gång nått den mogenhet, att hans vetande *kan* blifva *åsigt*, kanske han förnekar både den ena och den andra af dessa båda dogmer och ersätter dem med helt andra dogmer i öfverensstämmelse med sin själfständigt vunna åsigt. Att han i så fall fortfarande har reda på den statskyrkliga dogmen om Kristus och den gängse historiska dogmen om Gustaf II Adolf, är emellertid enligt min terminologi ett vetande, hvilket han som bildad karl måste ega. — Hvad H. Å. säger om grundläggande och sekundära sanningar anser jag härmed också vara besvaradt.

H. Å. anser religionslärarens personliga inflytande, som jag något vidrört, »på sin höjd blott kunna åstadkomma en mer eller mindre okritisk eller svärmisk tillägnelse af obegripna förutsättningar i afseende på den fråga, som dock skulle vara lifvets viktigaste: att få en levande lifsåskådning sprungen ur ens egen personlighet utan något slags yttre tvång eller påverkan». — **Svar:** Kristendomen är en sedligt-religiös kraft. Religionslärarens personlighet skall åtminstone i någon mån gifva lärjungen en bild af den sanningen. I annat fall blir religionslärarens personlighet en motsägelse till det ämnes inne-

håll, hvars målsman han är. Den kristna lifsåskådningen är ingen blott teori; därför skall den i praktiskt lif hos läraren möta lärjungen; detta är viktigare än allt docerande. Hvad denna enkla sanning har att göra med vådan af den okritisk eller svärmisk tillegnelse af obegripna förutsättningar, förstår jag icke. Ser lärjungen i lärarens personlighet ett lefvande bevis på kristendomens förädlade magt, då *begriper* han bättre än på något annat sätt kristendomens väsen. Det goda exemplet magt är »ett yttre tvång och en yttre påverkan», som, mig veterligen, hittills aldrig ansetts vara något ondt vid uppfostran. — För öfrigt torde vi allt litet hvar få våra »lifsåskådningar» till stor del genom inflytelser utifrån. Detta är en nödvändig följd deraf, att vi ej blott äro individer, utan individer *af ett slägte*.

H. Å. anser (emot mitt påstående, att statens pligt är att undervisa sina blifvande medlemmar i statskyrkans lära) »statens pligt att undervisa sina blifvande medborgare i statens lagar mycket större än att undervisa dem i statskyrkans lära; den pligten försummar staten emellertid på ett oförlätligt sätt». —

**Svar:** Denna invändning är icke något bevis mot mitt påståendes riktighet. Därför att staten försummar en större pligt, bör han icke försumma en mindre. Dessutom är det icke sannt, att statslagarne med tystnad förbigås i skolan. Vid undervisningen i svenska historien kan en lärare, som gör sin skyldighet, icke undgå att i sammanhang med händelserna 1809 gifva lärjungen en öfversigtlig kunskap i grundlagen. Lagkunskapens lämplighet som *särskildt skolämne* torde, minst sagdt, af erfarne skolmän starkt kunna i fråga sättas. Detta är emellertid en alldeles ny fråga. Så mycket är dock säkert, att skolgossen och skolflickan hafva mera praktisk nytta af att lära sig »tio Guds bud» än missgerningsbalken, och de begripa också vida lättare de förra, än den senare.

H. Å. anser, att »staten icke har rättighet att göra religionsundervisningen *obligatorisk*». — **Svar:** Staten har lika mycket rättighet att göra denna undervisning obligatorisk som någon annan. Eller hvarför icke?

H. Å. anser, »att om staten meddelar undervisning i statskyrkans lära, skall undervisningen ske, objektivt, ty det blir intet teoretiskt vetande utaf, om den sker under formen: detta skall du tro, det andra icke.» — **Svar:** *All* skolundervisning sker hufvudsakligen och *måste* ske under den formen. Vid undervisning i hvilket ämne som helst fordrar läraren, att

lärjungen skall tro hvad han och läroboken säga. Detta är vid religionsundervisningen fallet hvarken mer eller mindre än vid någon annan undervisning. När läraren läser lärjungen, att Gustaf II Adolf var en af Sveriges store konungar, eller när han läser honom, att två gånger två är fyra, så vill han, att lärjungen skall tro honom lika väl som när han läser honom, att Gud har skapat världen. Han vill *icke*, att han skall tro, att världen skapat sig sjelf, lika litet som han vill, att lärjungen skall tro, att Gustaf II Adolf var en obetydlig konung, eller att två gånger två är fem.

H. Å. slutar: »Tvärt emot Herr P. anse vi vidare, att bibeln ingalunda är lämplig att bilda det direkta underlaget för religionsundervisningen, d. v. s. sjelf sättas i hand på barnet. Den eger icke på långt när den klarhet och lättfattlighet, som fordras för barn på detta stadium, hvilket herr P. till en del ock synes medgifva, då han talar om bibelläsningen åtföljande-förklaringar och tillämpningar.» — Svar: Emot H. Å:s erfarenhet måste jag här uppställa min egen erfarenhet som argument. De delar af bibeln, som kunna komma i fråga att begagnas vid den tidigare skolundervisningen, fattar barnet mycket väl. Naturligtvis fordras förklaringar och tillämpningar. Men hvad är det väl, som på det lägre skolstadiet icke måste förklaras?

---

Som meningen med min lilla uppsats just var att framkalla diskussion om en rätt viktig skolfråga, är jag tacksam för anmärkningarna. Men jag skulle hafva varit ännu tacksammare, om min ärade anmärkare (eller anmärkarinna?) utsatt sitt namn, eftersom jag utsatt mitt.

John Personne.

---

## Bokanmälan.

Sveriges ungdom, tidskrift för skola och hem. Redaktör och utgifvare: Victor Lennstrand, Upsala. Prenumerationspris helt år 3 kr.

Denna tidskrift kan sägas vara ett barn af den nyare pedagogiska rörelsen, så till vida som den har en afgjord *praktisk* karaktär. Så egnar den en synnerligen stor del af sitt utrymme åt beskrifning på allehanda idrotter och kroppsöfningar samt kemiska och fysikaliska experiment. Redaktionens plan är tydligen att icke blott gifva roande läsning för en kort stund, utan äfven skänka sina unga läsare stoff till praktisk verksamhet på egen hand, hvilken dels kan på ett nöjsamt sätt utfylla deras ledighet och dels förbereda kommande vetenskapliga studier.

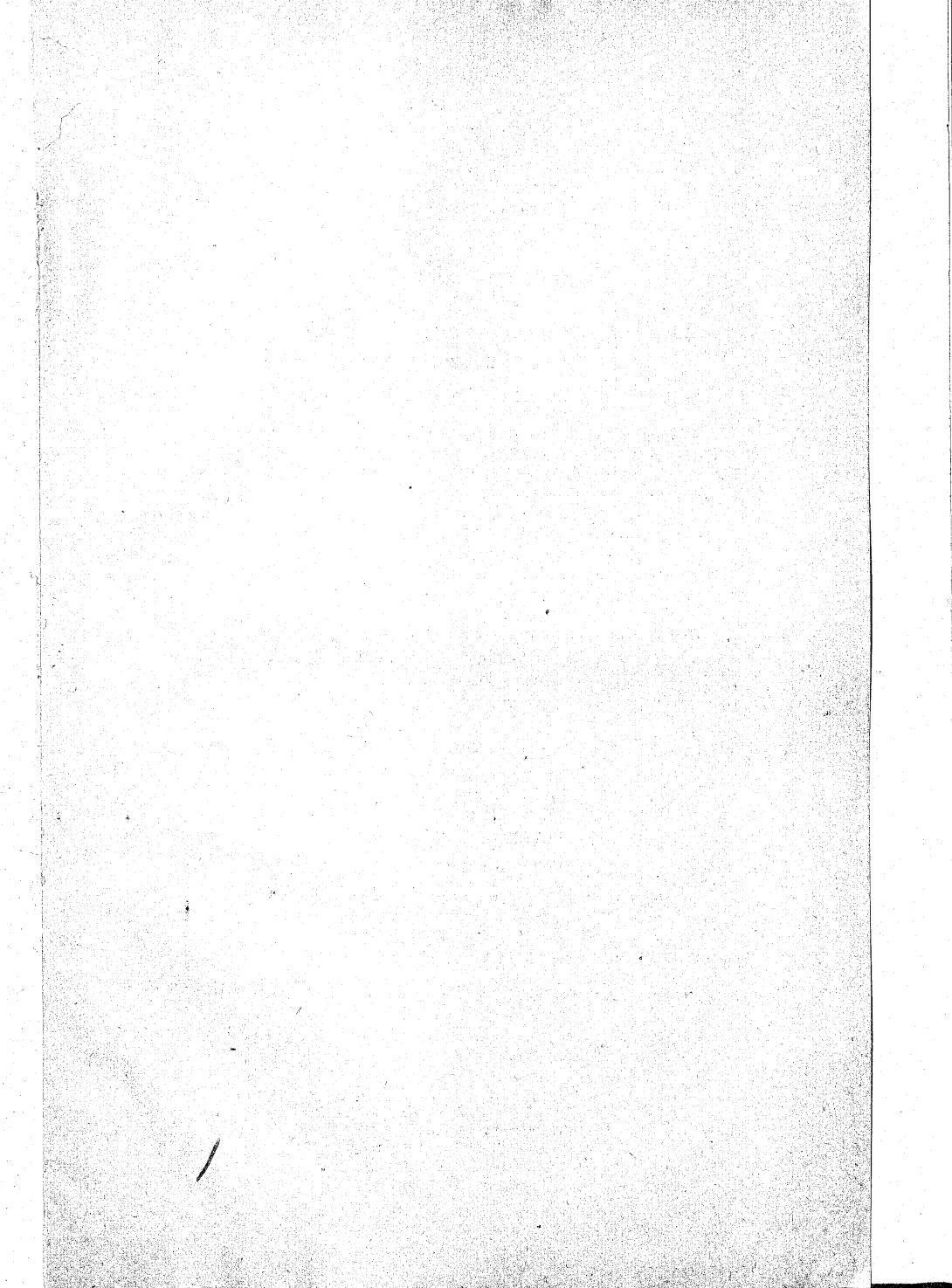
Det öfriga innehållet utgöres till en stor del af natur- och kulturskildringar från främmande land, antingen i form af romantiserade berättelser som serierna: »Skolgossen i de olika verldsdelarne» och »Skolflickan i de olika verldsdelarne», eller ock i form af enstaka beskrifvande uppsatser: såsom: »En midsommarnatt på Aawasaksa», »Glacierer och jöklar», »Hvarifrån kautschuken kommer» etc. Dessutom förekomma en och annan saga, smådikter samt då och då artiklar af mera rent moraliskt eller resonnerande innehåll såsom: »Vår livsverksamhet», »Umgänge och beundran».

Ungdomslitteraturen har i allmänhet att vakta sig för tvänne blindskär — å ena sidan osmakligt pjoller, å den andra torrt resonnerande och alltför mycken abstraktion. För den första af dessa faror synes oss Sveriges Ungdom hafva förstått att vakta sig, för den andra deremot icke så. Dels är språket alltför rikt på sådana föga målände talesätt som »jemna husen med marken», »fullfölja förstörelseverket», »tråda krigstigen», dels är man alltför benägen att vid skildringen af natur- och kulturföreteelser sammanföra till rubriker och — hvad som är det värsta — utgå ifrån dessa. Så inledes artikeln »Jordbäfningar» med allmänna betraktelser öfver sådana, hvarvid den beryktade jordbäfningen i Lissabon omnämnes tämligen knapphändigt, egentligen som ett *exempel*. Vore det då icke bättre att först upptaga en verkligt åskådlig, målände skildring af olyckan i Lissabon (material till en sådan är ej svårt att finna), sedan något kortare omnämna andra dylika fall och så afsluta det hela med de allmänna anmärkningar man kan finna för godt? Likaledes synes det oss fördelaktigare att först omständligt redogöra för *en* glacier, t. ex. Rhone- eller Aletschglacieren, innan man öfvergår till glacierers allmänna egenskaper. Utgifvaren sjelf uttalar i sina artiklar många praktiga tankar och råd till de unga, men vi tro, att äfven dessa skulle verka kraftigare, om han något utförligare bearbetade de biografiska antydningar, som han inblandar i sina resonnement, och utan tvifvel skulle han med sin stora beläsenhet kunna vara i stånd att lemna tilltalande

karaktärsbilder från vidt skilda tider. Vi vilja visst icke utdöma *anekdoter*, men kan man lemna ett *större* stycke af en människas lefnads-saga, så blir den åsyftade inverkan också större. Vill man t. ex. inskärpa ihärdighet och arbetsamhet, torde detta bättre ske genom att framställa Demosthenes' eller Franklins *hela* ungdomshistoria, än genom att berätta ett enda faktum från deras lif eller citera ett enstaka läro-rikt yttrande. Hvad man på detta sätt skulle förlora i mångfald, vinner man i intensitet. Det element, som jämte det historiska synes oss i tid-skriften minst representeradt, är det humoristiska, men om, såsom vi hafva försport, N. P. Ödman, J. Jolin och Lea utlofvat bidrag till nästa år-gång, kommer den i en ungdomsskrift så välgörande humorn ju nog till sin fulla rätt. Planen synes oss på det hela taget mycket god, och hvad utförandet beträffar, så måste man för rättvisans skull betänka, att åskådliga framställningar icke äro lätta hvarken att erhålla eller sjelf åstadkomma i dessa tider, då vårt språk tyckes hafva förlorat vanan att smidigt böja sig efter den verklighet, som skall återgifvas.

Sådan den nu är, tro vi dock, att »Sveriges ungdom» både roar och gagnar sin publik, och säkert är, att föräldrar mången gång skänka sina barn nöjen, som på en gång äro kostsammare och af tvifvelaktigare värde än det som här erbjudes. Tidskriftens dragningskraft torde väl ytterli-gare ökas genom den mängd af olika gåtor och tankeöfningar, hvilka rätta lösning kan inbringa den lycklige ganska eftersträfvansvärda saker.

—e.



# ANMÄLAN.

Med stöd af den sällsporda uppmuntran, som kommit denna tidskrift till del under det nu tilländagångna första året af dess tillvaro — ej blott från deras sida, som med sina uppsatser bidragit till dess innehåll och till hvilka utgifvarne härmed frambära en vördnadsfull tack-sägelse, men ock från den läsande allmänheten, på hvars stöd utgifvarne våga hoppas äfven för framtiden — kommer

## VERDANDI,

tidskrift för ungdomens målsmän och vänner

i hem och skola,

att utgifvas äfven nästföljande år.

Liksom i år, kommer **Verdandi** att under 1884 utgå med **sex** (6) häften, hvardera om minst 3 oktavark; och beräknas tre häften utkomma under månaderna januari—maj samt tre häften under septem-ber—december.

Årspriset blir **3 kr. 75 öre**, och prenumeration mottages så väl å postanstalt som i bokhandel.

Vid direkt beställning hos undertecknad Hökerberg af ett flertal exemplar (minst **fem**) på en hand, nedsättes priset till **1 kr. 25 öre** per exemplar, hvilket särskildt torde uppmärksammas vid de skolor, der ett flertal lärare eller lärarinnor kunna enas om gemensam prenumeration. Stockholm i december 1883.

UFFE.

LARS HÖKERBERG.

---

I undertecknades skola, Södra Humlegårdsgatan 19, två tr., tager vårterminen sin början måndagen den 14 januari 1884.

Nya elever mottagas fortfarande både i den egentliga skolan — 6—12-åringar — och i fortsättningskursen för flickor vid konfirmationsåldern.

Nybjörjare, både gossar och flickor, mottagas äfven denna termin.

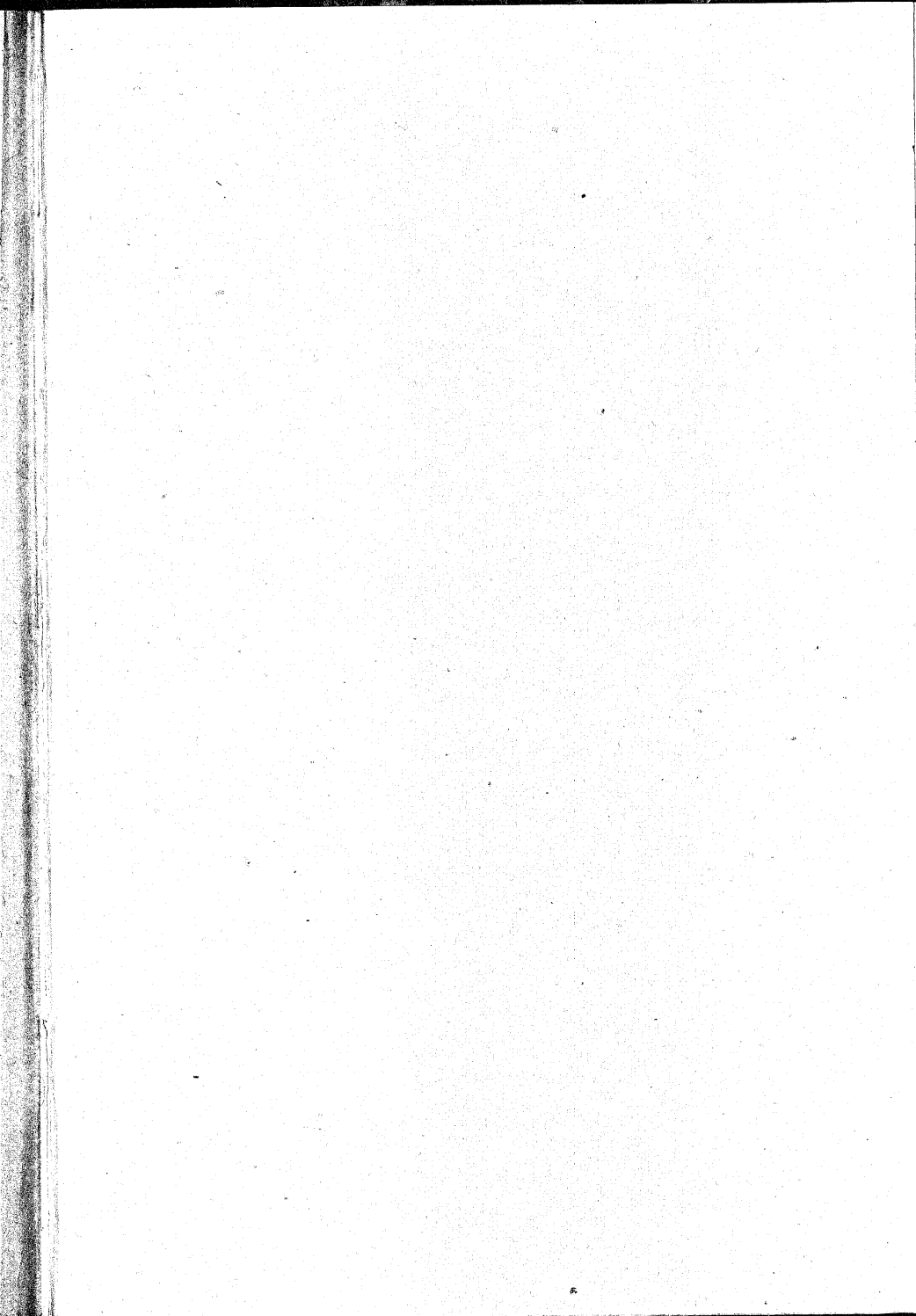
Stockholm i december 1883.

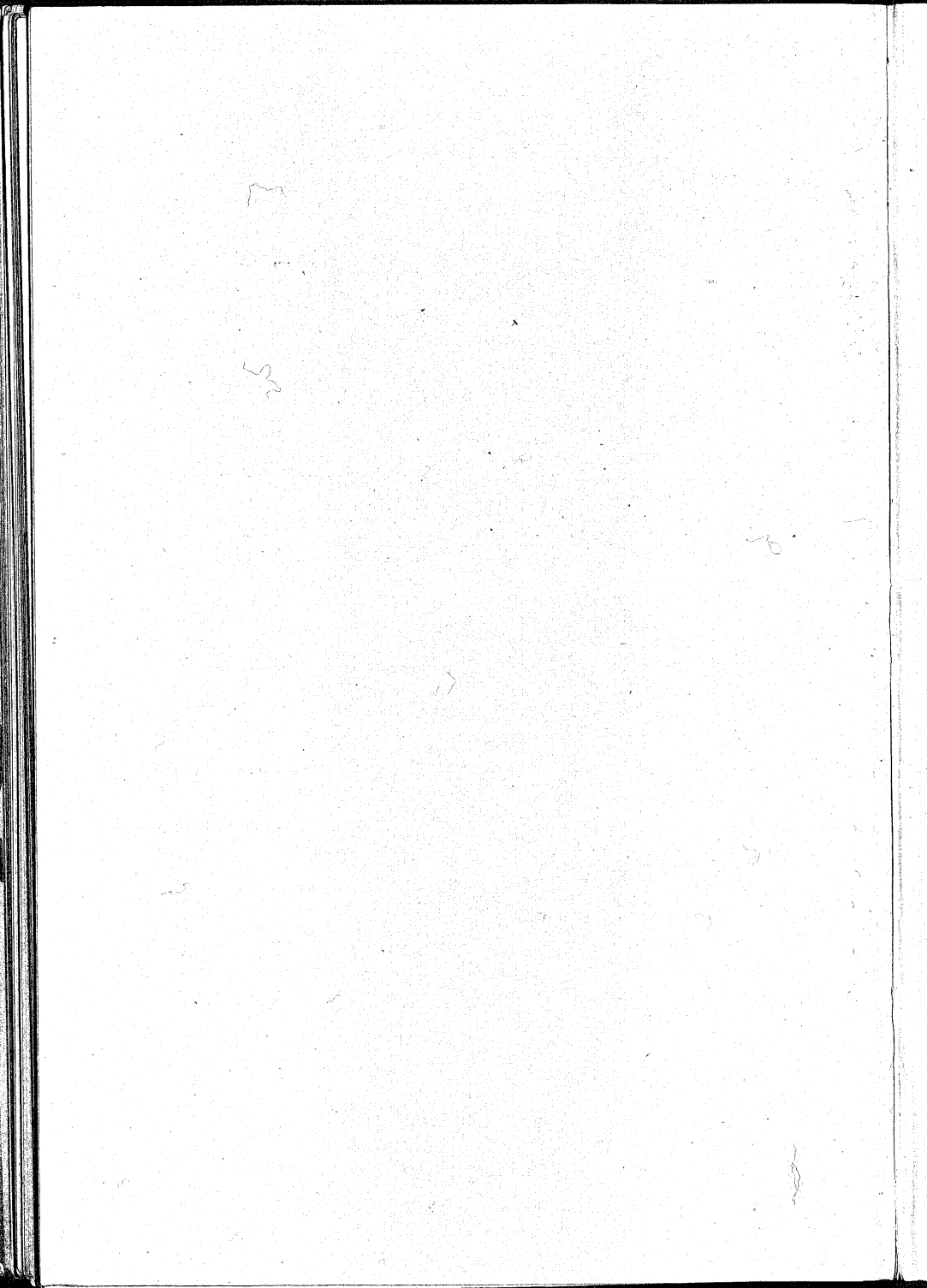
Fredrique Runqvist.

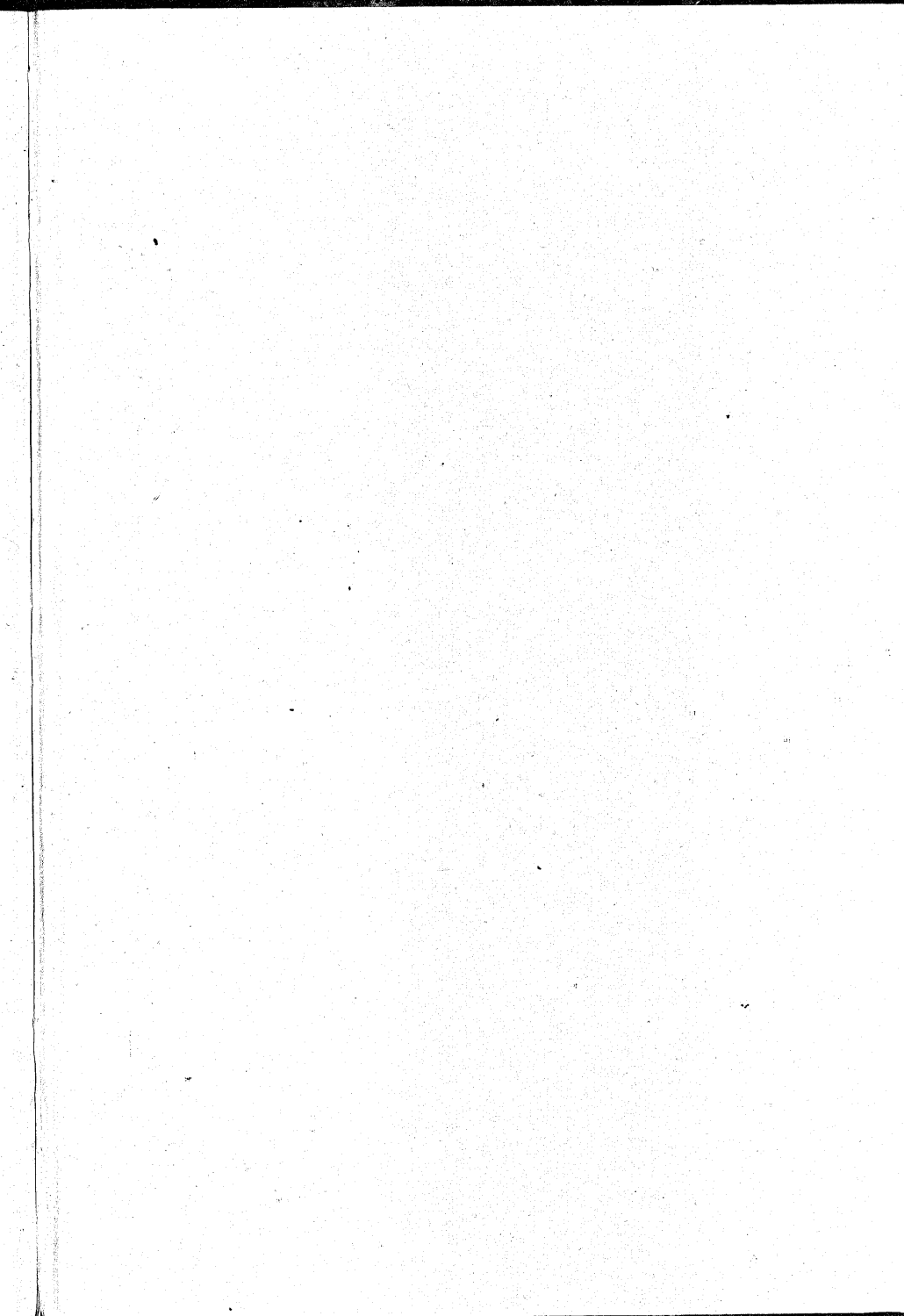
Anna Sandström.

Mottagning Sturegatan 8, två tr., onsdagar och lördagar  
kl.  $\frac{1}{2}$  12— $\frac{1}{2}$  1.





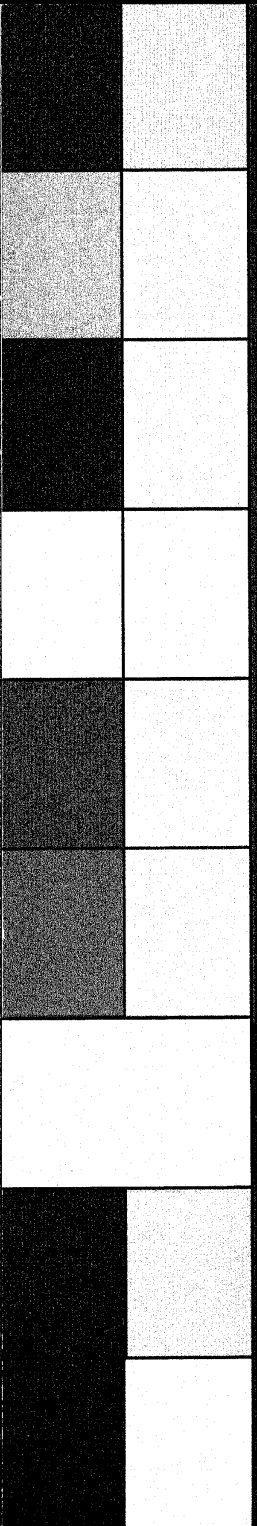






# Farbkarte #13

B.I.G.



# Grauskala #13



B.I.G.

