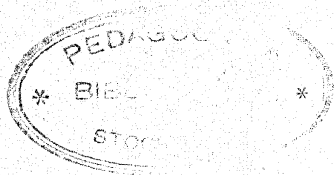




Pedagogiska Biblioteket  
STOCKHOLM

Tidskr.

P

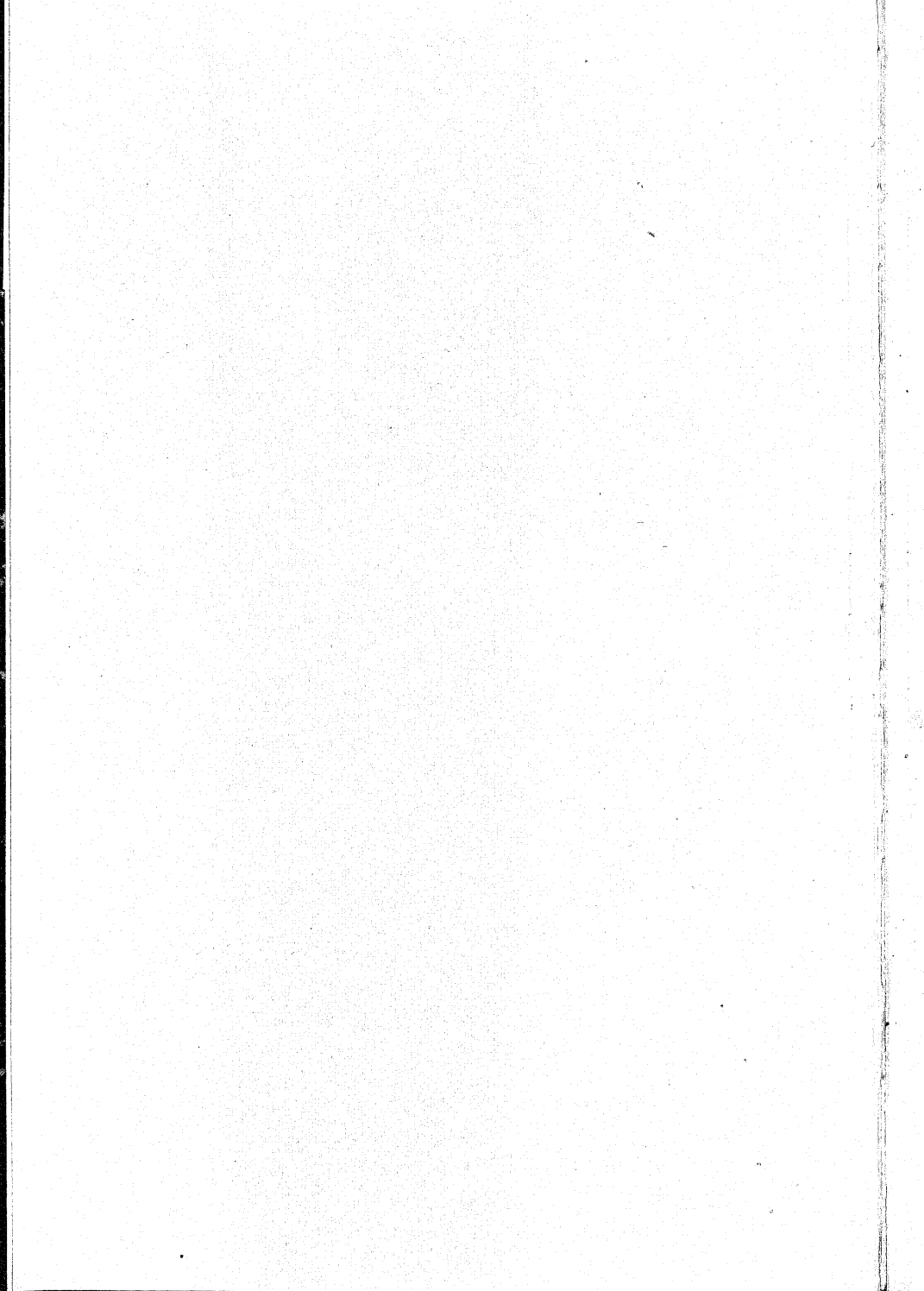




PEDAGOGISKA

\* BIBLIOTEKET \*

STOCKHOLM



# VERDANDI

TIDSKRIFT

FÖR

UNGDOMENS MÅLSMÄN OCH VÄNNER

I

HEM OCH SKOLA

UTGIFVEN

AF

"UFFE" OCH LARS HÖKERBERG

---

ANDRA ÅRGÅNGEN

1884.



STOCKHOLM.  
LARS HÖKERBERGS FÖRLAG



# INNEHÅLL 1884.

## Undervisning och uppfostran.

	Sid.
<b>Almquist, Sigfrid:</b>	
Om mångläseri .....	255.
<b>—b—:</b>	
Stomme till en skolbyggnad på svensk grund och botten .....	29.
Svar på frågan: »Hvad skall man säga om allt detta?» .....	145.
<b>Drake, Axel:</b>	
Om diskussionen angående latinfrågan .....	117.
Anteckningar om utlandets läroverk .....	193.
<b>E—N:</b>	
Böckerna mot läseböckerna .....	56.
Björnstjerne Björnsons »Det flager i Byen og paa Havnen» .....	243.
<b>Flodström, Isidor:</b>	
Kan skolan göra någonting för befrämjandet af själfständigt tänkande? .....	239.
<b>Nyblæus, Gustaf:</b>	
Något om den fria lekens och gymnastikens förhållande till hvarandra .....	49.
Om värdet af de allmänna läroverkens militäroföningar .....	268.
<b>Robinson:</b>	
Något i anledning af Herbert Spencers broschyr om uppfostran.....	108.
<b>Sjögren, V.:</b>	
Spencer och Uffe .....	31.
Ytterligare om Spencer och Uffe .....	87.
<b>Skolvän:</b>	
Hvad skall man säga om allt detta? .....	137.
<b>Torpson, Nils:</b>	
Alexander Bain: Education as a science .....	66.
<b>Uffe:</b>	
Lugn inom undervisningen .....	1.
Svaromål till V. Sjögren .....	35.
Från främmande land. Öfversigt .....	97.

	Sid.
Historiska auktoriteter för den realistiska pedagogiken. I. Montaigne	165.
Arbetsamt, men möjligt .....	221.
-----	
Om hvartannat .....	140.
Praktisk lärarebildning i utlandet .....	229.
Aforismer ur en författarinnas efterlemnade papper .....	270.

## Bokanmälan.

—e.

Läsebok till C. T. Odhnerns svenska historia, af J. O. Ekmark .....	282.
Mästerskapsystemet. Praktisk lärobok i franska, efter Rosenthal, af Alfr. Svensson .....	284.
Praktisk lärobok i Tyska språket, af J. Kamke .....	286.
Hvad kan undervisningen göra för att hos ungdomen väcka hog för en sund, allmänbildande läsning? af J. A. Hallgren .....	286.
Om undervisningen i modersmålet, af J. A. Hallgren .....	286.
Handlingar och skrifter rörande undervisningsväsendet utg. af P. A. Siljeström .....	287.

### Flodström, Isidor:

Skolan och hemmet. Samling af uppsatser rörande uppfostran och undervisning utg. af Carl Kastman. 3 .....	44.
---	-----

Ldt:

Om barnuppfostran i hemmet. Åtta föredrag af B. C. Rodhe .....	41.
Läraren säsong uppfostrare, af B. C. Rodhe .....	41.
Naturstudium under skolferierna, af A. G. Högbom .....	42.
Språkljud och kvantitativ betoning i högsvenskan, af Oscar Svahn .....	42.
Engelsk Lydlære for Studerende og Lærere, af Aug. Western .....	42.
A Handbook of Phonetics, by Henry Sweet .....	42.
Det nyhögtyiska uttalet, af L. Berger .....	42.
Nordisk Revy, utg. af Adolf Noreen .....	46.
Berättelse om nionde allmänna svenska folkskoleläraremötet i Upsala .....	143.
Lexikon der Pädagogik, von Ferdinand Zander .....	143.
Selfuppfostran, af John Stuart Blackie. Öfv. .....	144.

## Literaturanvisningar.

Historia, af Uffe, H. L. m. fl. ....	94, 191.
Geografi och naturskildringar, af Uffe m. fl. ....	96, 275.
Entomologi, af Ch. A. ....	272.
Botanik och zoologi, af Ldt .....	279.

Till allmänheten .....	47.
Till Red. af »Verdandi» .....	48.



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

# VERDANDI

TIDSKRIFT

FÖR

UNGDOMENS MÅLSMÄN OCH VÄNNER

I

HEM OCH SKOLA

1884

Första häftet

*Häftets innehåll:*

Lugn inom undervisningen, af <i>Uffe</i> . . . . .	sid.	1
Stomme till en skolbyggnad på svensk grund och botten, af <i>-b-</i> . . . . .	„	29
Spencer och Uffe, af <i>V. Sjögren</i> . . . . .	„	31
Svaromål till <i>V. Sjögren</i> , af <i>Uffe</i> . . . . .	„	35
Bokanmälan, af <i>N. Ldt</i> och <i>Isidor Flodström</i> . . . . .	„	41
Till allmänheten . . . . .	„	47



STOCKHOLM 1884

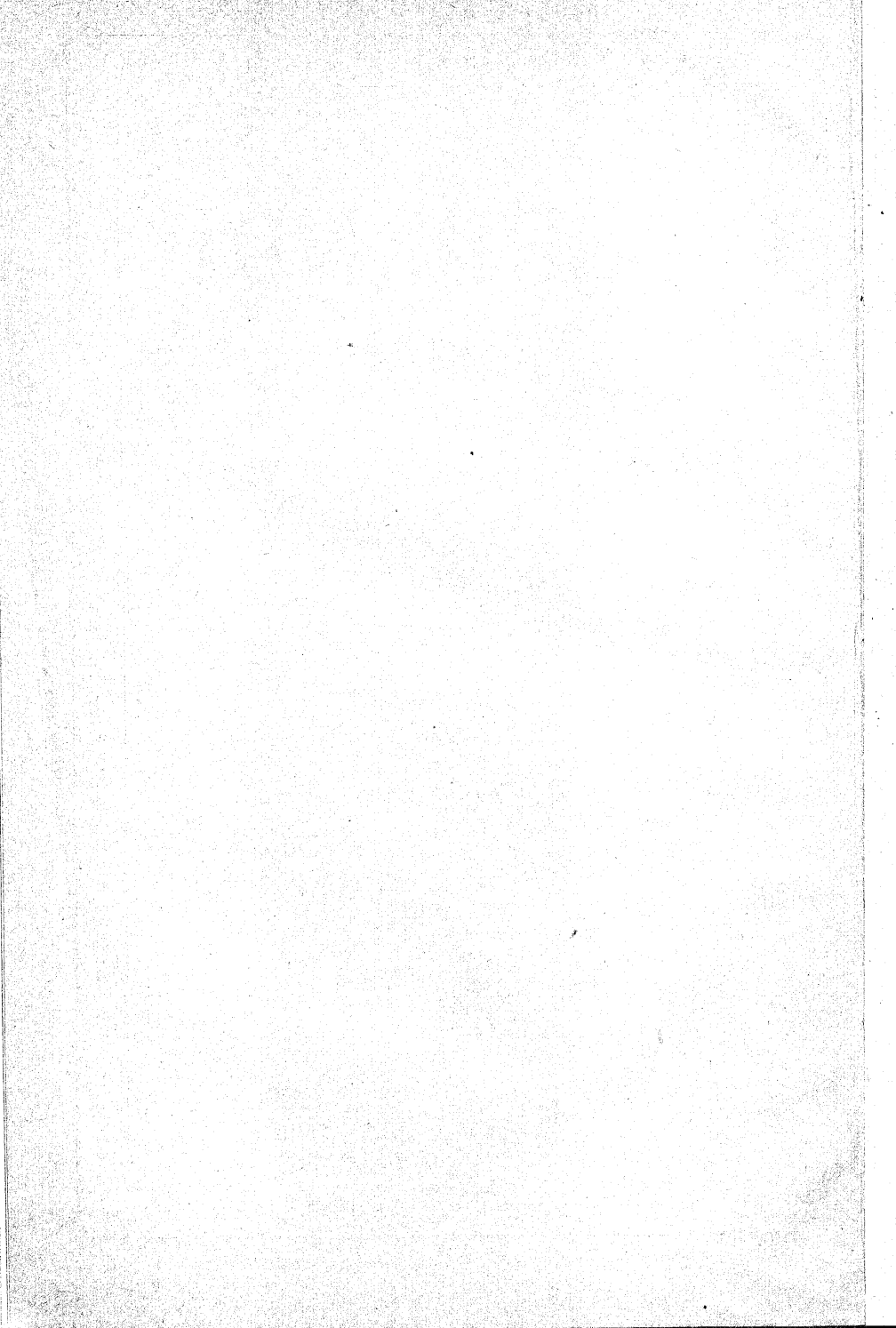
LARS HÖKERBERGS FÖRLAG

Utgifvare: "UFFE" och LARS HÖKERBERG.

*Omslagets sista sida torde benüget observeras.*

Prenumeration i närmaste bokhandel eller å närmaste postanstalt.

Prenumeration i närmaste bokhandel eller å närmaste postanstalt.



## Lugn inom undervisningen.

The genesis of knowledge in the individual must follow the same course as the genesis of knowledge in the race.  
SPENCER.

Der rohe Mensch ist zufrieden, wenn er nur etwas *vorgehen* sieht; der gebildete will *empfinden*, und *Nachdenken* ist nur dem ganz ausgebildeten angenehm.  
GOETHE.

### I.

Under det man från många håll hörer yrkas, att det, som vårt undervisningsväsen innerst och egentligast behöfver, är *lif* i stället för *form*, *ande* i stället för *bokstaf*, hafva äfven, ehuru mera sparsamt, röster höjts för att säga ett varningens ord om det jägtande, den oro, för hvilken vår skolungdom är utsatt. Och enligt vår tanke är detta kraf på *lugn* inom skolan fullt ut lika berättigadt som det på *lif* och *ande*, och vi tro oss hafva förmärkt, att ett af det nuvarande systemets farligaste verkningar är den feberaktiga öfverretning, som det framkallar hos de mera begåfvade lärjungarne.

Ty det är något feberaktigt i denna ifver att förstå allt, att kunna tala om allt, att skaffa sig åsichter om allt, äfven i lifvets svärlöstaste frågor, hvilken utmärker vår så kallade intelligenta ungdom. »Har Darwinismen rätt?», »I hvilket förhållande stå religion och vetenskap till hvarandra?», »Går menskligheten framåt eller tillbaka?», »Är qvinnans intelligens jämbördig med mannens?», »Huru skall man rätteligen uppfatta äktenskapet?» — sådana äro de problem, på hvilka våra 17- eller 18-åriga filosofer pröfva sina krafter, och sådana äro de frågor, som susa om våra öron, ifall vi våga oss in i ett deras samqväm. Diskussionen är het, vapnen blanka, skäl för och skäl mot hvina som pilar i luften, men man angriper med Bostrom och »stukas» med Spencer, är satirisk med Dagligt Allehanda och dräpande med Dagens Krönika. Med andra ord, alla dessa åsichter äro stulna eller lånade, och hur skulle de

kunna vara annat? Kan man väl skaffa sig verkliga, själfständiga åsikter lika lätt som man köper sig rakknifvar, eller måste icke en åsigt organiskt växa fram ur lifvet och erfarenheten? Den som talar om något, som han icke själf känner, måste uppgifva alla anspråk på själfständighet och originalitet, ty han är tvungen att se med en annans ögon och tala med en annans ord, hvaremot originalitet uppkommer just deraf, att man ser klart, skarpt och *utan mellanhand*. Det som under dylika ungdomliga disputationsakter gör det obehagligaste intrycket på åhöraren är icke okunnigheten, utan det onaturliga i att ungdomen företrädesvis väljer *sådana* föremål för tankar, skämt och samtal. Det som vidare stöter en är det fullkomliga ringaktandet af erfarenheten och den obetingade tilliten till abstrakta skäl och bevis. Man har icke *tid* att först se sig om i lifvet, innan man fäller sina omdömen; åsikter måste man ju ha, och det går betydligt fortare att väga upp några logiska grunder mot hvarandra.

Man kan icke neka, att dessa förhållanden ha sina motsvarigheter, ja till en del sina orsaker inom skolundervisningen. Äfven hon är orolig, brådiskande, har icke tid att låta lärjungarne själfva *se*, utan vänjer dem att reflektera öfver andras reflexioner öfver en verklighet, med hvilken de själfva aldrig gjort bekantskap. De få aldrig tid att med sin uppmärksamhet *stanna* inför ett föremål, att se det från olika sidor, att upptaga det i sitt medvetande, förr än de obarmhertigt jägtas till att uppehålla sig vid *orsaken* till detta fenomen, vid det *hvarför*, som ligger bakom detsamma. De få aldrig någon omedelbar kunskap om de yttre tingen, för hvilka de snarare insupa ett visst förakt, under det deremot *tankens* suveränitet genom hela undervisningens plan på det kraftigaste inskräpes. Man kan nästan säga, att den menskliga tanken ända från skolans lägsta till dess högsta klasser är undervisningens hufvudföremål. Språkundervisningen vill ju vara en analys af tänkandets lagar; religionsundervisningen består hufvudsakligen i förklaringar af och tankar om de heliga skrifterna samt innefattar derjämte en analys af olika själstillstånd; historieundervisningen är på sitt högsta stadium en analys af de handlande personernas karaktärer; naturkunnigheten betonar framför allt sådana egenskaper hos naturföremålen, hvarvid människans *tanke* måst fästa sig för att erhålla en överblick af naturen; literaturhistorien är en analys af de tankar, som utmärka särskilda författare, särskilda verk.

Sådant är innehållet af vår undervisning, der nämligen, hvarest hon nått sin högsta fulländning och mest närmat sig sitt ideal. Man föreställer sig vanligen, att denna »tankeutvecklande» undervisning skulle gifva till resultat en ofantligt stor receptivitet, hvaraf lärjungen sedermera ute i lifvet skulle begagna sig för att inhemta allt slags vetande. Så förhåller det sig likväl icke: mottaglighet finnes der visserligen, men nästan uteslutande för sådan kunskap, som består af åsigter och tankar; deremot ganska föga för det vetande, som man genom åskådning och eftertanke direkt hemtar från den omgifvande världen. Man studerar hållre böckerna än världen, men allra hälst läser man böcker om böcker, tankar om tankar, åsigter om åsigter, d. v. s. kritiker och recensioner.

Men denna undervisning med sitt försummande af den omedelbara verkligheten och sin förkärlek för spekulationen verkar oro och öfverspändhet äfven derigenom, att hon i allt för hög grad riktar uppmärksamheten *inåt*, på människans andliga lif. Hon vänjer den unge vid ständig analys; hvad är då naturligare, än att hon, der hon fått verka i all sin kraft, föranleder honom att låta sitt, så att säga, hungriga förstånd gripa tag i det *egna* sjäslifvet för att obarmhertigt enligt tidens sed analysera detsamma? Van som han är att sluta ögonen för den materiela, konkreta världen, gör han sitt eget väsen till föremål för iakttagelser, tankar och drömmar — han blir som man säger *inåtvänd*. Nu kan inåtvändhet visserligen stundom vara något godt, men endast — märk väl — för sunda och starka sinnen. Det fordras mycken medfödd sundhet för att ej ett idkeligt tänkande öfver ens eget jag, ens egna tankar, ens egna känslor skall leda till förvillelser i ett eller annat afseende.

Säkert är, att den öfverreflekterade undervisningen visserligen icke ensam bär skulden för, men dock mycket bidrager till att utveckla den sjukliga, feberaktiga *subjektivitet*, som är en af den moderna människans förbannelser, och hvilken utan tvifvel står i ett bestämdt förhållande till såväl bleksoten som opium-missbruket, sjelfmordsmanien och osedligheten samt till alla vår civilisations hemska företeelser. Subjektiviteten gör människan egoistisk, lidelsefullt berusad i lyckan och hejdlöst förtviflad i motgången, ty den beröfvar henne *det medel till jämnvigt, som sambandet med de yttre tingen skänker*. Fantasien, som försmår att hemta sitt material från den yttre världen, använder i stället sin kraft att hetsa upp *känslan till passion*;

förståndet jägtar och trasslar in sig sjelft, tills slutligen *tänkandet* öfvergått till *grubbel* — och under allt detta tynar handlingskraften naturligtvis mer och mer.

Är det kan hända så utan all betydelse, att literaturen åter och åter visar oss dessa lika mycket af sinliga njutningar som af tänkande utmattade individer, hvilka till sist hvarken våga eller gitta företaga något, så vida de icke i ett ögonblick af beslutsamhet bära hand på sitt eget lif? Är det å andra sidan icke märkligt, att de af dessa diktade menniskor, som återvinna sin andliga helsa, alltid göra det genom att egna sig åt ett helt praktiskt arbete, såsom landtbruk, anläggning af fabriker eller något dylikt? Ligger icke häri en ganska tydlig fingervisning, att vår generation börjat inse vådan och tomheten af sin subjektivitet, och att hon längtar efter *lugn* i gemenskap med naturen och i ett arbete, som sysslar med de yttre tingen? Denna riktning preludierades redan genom Faust — den öfverträffade typen för vårt århundrades menniska — hvilken, sedan han jagat lika mycket efter vällust som efter andlig utveckling, slutar med att dränera sumptrakter och anlägga dammar, och som i sina sista stunder mest fröjdas åt »spadarnes klang».

Saken är den, att arbetet på det rent andliga området, framför allt på den *egna* tanken, den *egna* utvecklingen, är ett i och för sig ädelt och högt, men ock *farligt* arbete. Det får ej göras till ständig och medveten uppgift hvarken för den fullvuxne eller ännu mindre för den uppväxande ungdomen. Vi tro alltså, att den stigande aktningen för det enkla, praktiska arbetet står i djupaste sammanhang med ett uppvaknande kraf på mera objektivitet, mera omedelbarhet i lifvet. Den glädje eller njutning, som de fleste eller åtminstone de bästa bland våra tänkare ännu hafva någon tro på, är *arbetsglädjen*, och med den mena de ingalunda i främsta rummet konstnärens feberaktiga inspiration, utan snarare den lugna belåtenhet, som äfven det mest hvardagliga arbete kan skänka.

Detta omslag i den allmänna opinionen till förmån för det praktiska, ja, för det kroppsliga arbetet har på allra sista tiden åtminstone *börjat* att göra sig gällande på uppfostrans område, i det man allt mer påyrkat undervisning i handarbete och slöjd. Enligt vår tro skall dock den förestående reformen ej komma att stanna dervid; inom en ej allt för aflägsen tid torde man icke nöja sig med mindre än verkligt yrkesarbete för ungdomen, så vida man icke kan ersätta detta med en eller annan form af de lekar och kroppsöfningar, som i engelska

skolor visat sig så välgörande. — Ett vidsträcktare användande af kroppsarbete och kroppsansträngning inom uppfostran är ett synnerligen godt medel att gifva det unga sinnet lugn och jämnvigt, men det är *icke det enda*. Vi hafva förut nämnt, att det är icke blott öfvermåttat, utan sjelfva arten af de studier som nu bedrifvas, hvilken gör dem egnade att föra lärjungarne från den objektiva verkligheten till en sjuklig, orolig subjektivitet. Undervisningen måste därför förändras derhän, att hon sjelf blir mera *objektiv*.

Hon måste blifva det så, att hon dröjer vid den konkreta världen, ej med vetenskapsmannens dissektionsbegär och ej med estetikerns skönhetsvärmeri, utan med det naiva, men grundliga intresse, som är gemensamt för barnet och naturmänniskan. Visa dessa båda ett okänt föremål, och de skola icke gifva sig någon ro, förr än de upprepade gånger fått taga i och vända på detsamma; när de slutligen fått riktigt klart för sig dess form, färg och skapnad, då, men också först då, önska de att veta något om *orsaken* till detta fenomenets tillvaro och beskaffenhet. Undervisningen borde begagna sig af denna naturens vink, hon borde gifva sig så god tid, att lärjungen hunne att antingen i verkligheten eller i bildlig bemärkelse *taga i och vända på* de föremål, som ställas in för honom. Hon får icke börja med förklaringar och kombinationer; den första framställningen af ett visst verklighetsområde får icke hafva en vetenskaplig, utan snarare en *plastisk* karaktär.

Detta är framför allt viktigt under de första skolåren bortemot 10-års-åldern, denna period, under hvilken barnens ögon stå uppspärade, deras öron spetsade, den lilla munnen alltid färdig att gapa af förvåning och händerna alltid tillreds att fingra på likt och olik. Det är vid denna ålder, som de äro så hungriga efter kunskap om yttre konkreta ting. Om sjäslif veta de ännu ingenting, på sentimentalitet förstå de sig endast föga, på entusiasm alldeles icke. Försummar man nu att under denna tid tillfredsställa och gifva en rätt riktning åt det naturliga begäret att iakttaga yttre föremål, får hela deras utveckling en knäck, från hvilken de sedan endast med svårighet kunna hemta sig. Ty snart kommer den tid, då barnet gör den stora, ödesdigra upptäckten af *sitt eget jag*, och sedan dess har intresset för ytterverlden fått en öfvermäktig medtäflare, mot hvilken det knappt lönar mödan att kämpa. Denna yttre värld kan numera fångsla uppmärksamheten blott för så vidt den på ett eller annat sätt hänför sig till subjektet. Nu

kommer lyrikens, färgglödens, entusiasmens sköna, men farliga tid. Det unga sinne, som icke under den föregående perioden, hvilken vi i motsats till den sistnämnda ville kalla epikens, plastikens och den lugna iakttagelsens, fått ett kraftigt fotfäste i den sunda verkligheten, skall alltid hafva svårt att nu bibehålla jämnvigten. Dessutom har man äfven i rent intellektuellt afseende gjort en förlust: man har gått miste om hela den fond af friska iakttagelser och erfarenheter, hvilka, insamlade under barndomen, sedan kunde hafva blifvit en grund för mera reflekterad kunskap.

Men huru är det möjligt för oss moderna, subjektiva människor att meddela en verklighetskunskap af detta omedelbara slag? — Ja, det är sannerligen icke lätt, och därför hafva också klassici som medium förordat *antikens litteratur*, bland hvars förtjenster de just framhållit den lugna, passionfria objektiviteten samt den klara, naiva uppfattningen af de yttre tingens, som är så skild från vår tids sentimentala, nervösa subjektivitet. Dessutom har ju språket i denna litteratur ännu bibehållit sin konkreta prägel, ännu icke glömt att gifva allt dess rätta, ärliga namn. — Dessa skäl hafva också alltid synts oss vara de mest talande bland alla dem, som tid efter annan framlagts af de klassiska studiernas försvarare; det är endast fråga värdt, huruvida desse sjelfve fattat dem på fullt allvar. Den antika litteraturen skulle, säger man, på lärjungen verka harmoniskt lugnande — men låtom oss icke glömma, att denna harmoniska inverkan skulle erhållas först efter inhemtandet af ett ytterst svårt språk och följaktligen aldrig komma barnet till godo vid den tid, då det är allra mest i behof af en objektiv verklighetskunskap.

Vidare förvånar det oss, att man visat sig hafva så litet sinne för det som utgör den antika litteraturens egentliga värde i pedagogiskt afseende, nämligen dess till öfverträffad fullkomlighet utvecklade *episka diktning*. Man kan icke säga, att det är den, som blifvit lagd till grund för hela undervisningen — ty i sådant fall skulle grekiskan och icke latinet blifvit hufvudspråk — och dock är det just i denna litteratur, som den prisade objektiviteten och naiveteten fått sitt renaste uttryck, just den, som så att säga enkom är skapad för barndomen. Låtom oss något närmare motivera detta påstående.

Den episka dikten har barnets vidöppna ögon för alla yttre föremål, samma naiva, ogrumlade beundran för världens härlighet. Det ligger en viss barnafrojd i de Homeriska epitetens:



»gudaliknande mannen», »välfödda hjorden», »skönblomstrande kvinnan», »ärbara skafferskan». De antyda alla dessa epitet en obruten verldsåskådning, som ej vet af inre slitningar, som ej känner afståndet mellan ideal och verklighet, utan i enfaldig glädje hvilat i denna. Allt är som det skall vara; öfver det hela hvilat en lugn, glad färgton; ingen skymning, intet månlyus, inga effektfulla kontraster, utan klart jämnt solsken. Också är den episka skildringen bred och långsam, hoppar aldrig öfver några blomståndigheter, som komma i dess väg, skildrar omsorgsfullt och med en viss jublande belåtenhet sin hjertes praktiga kläder, blänkande vapen och härliga gestalt, hans kraftiga spis och eldiga dryck.

Under allt detta brådskar det icke med handlingen. Personerna äro visserligen karaktäriserade, men mycket enkelt med en eller annan framstående individuell egenskap; för öfrigt äro de *hjeltrar*, d. v. s. ovanligt sköna, tappra, visa och hälst — rika menniskor. Med sina handlingar ha de ej så synnerligen mycket besvär; välvilliga eller illasinnade gudamakter taga deras öde om hand, föra dem hit och dit och rädda dem från allt för mycken tvekan och öfverläggning. Händelsens gång är följaktligen icke bygd på hjeltens karaktär, utan rubbas oupphörligt af de mest omotiverade, underbara tilldragelser.

För oss äldre hafva nu dessa episka egenskaper icke så stor dragningskraft; vi äro för jägtade, för nervösa för att icke bli otåliga vid denna oändliga uppräknings af både likt och olik — vi skulle ha lust att falla skalden i talet och afbryta honom med ett: »nä, till hufvudsaken!» Och hufvudsaken för oss, det är händelsen och karaktärerna, men den förra är icke planlagd, de senare äro allt för litet utförda; der fins ju ingen *psykologi*, och för oss har menniskan intresse företrädesvis som en psykologisk gåta.

Det säges, att ingen nutida skald kan frambringa ett verkligt epos; och det är rätt så godt, ty ingen nutida publik skulle ha tålmod att läsa ett sådant. — Men vi äro ju så svaga för objektiva och detaljrika skildringar, der sådana förekomma i vår allra modernaste litteratur? — Visserligen, men den objektiviteten är ej så oförfalskad, som man tror. Om en författare t. ex. uppräknar och beskriver möbler, mattor och gardiner i ett rum, så gör han det ingalunda i episk hänryckning öfver allt detta härliga, utan antingen vill han hos sina läsare framkalla en viss stämning eller ock låta dem af alla dessa yttre föremål *sluta sig till* någon egendomlighet hos den handlande

personen; med ett ord, han skildrar de liflösa tingen icke för deras egen skull, utan hufvudsakligen af psykologiska skäl. Men detta är just motsatsen till den naiva beskrifningen i ett epos. — På samma sätt vid naturskildringen. Då den moderna poesien låter »månen träda stilla ur sönderbrusten sky», så vill hon dermed alls icke omförmåla det enkla faktum, att det började blåsa, och att vinden dref molnen hit och dit, utan hon vill hos läsaren framkalla en lindrig rysning, en stämning af hemsk förväntan.

Men detta vårt sätt att betrakta naturen och de liflösa tingen är icke *barnens* — låt oss väl komma ihåg det! Deras naturåskådning är hvarken pittoresk eller sentimental; de hafva ej lärt att i allt se reflexen af sig sjelfva; verlden är ännu så ny, den är en samling af under, från hvilken förhänget är lyft blott till hälften, och som därför är så oändligt intresseväckande. Ett oförderfvadt barn är hvarken nervöst eller otåligt; det har ingen *erfarenhet* om hvad som är hufvudsaken i en berättelse och följaktligen icke håller någon brådska att komma dit.

Beskrifningen på ett svärd, en häst, anknyter sig deremot till dess erfarenhet och väcker i dess sinne en hel skara af idéassociationer, kommer det att erinra sig och anställa jämförelse mellan alla dylika föremål, som det sett eller hört talas om. Det yttre tinget i och för sig sjelft intresserar dem, i synnerhet om det på ett eller annat sätt står i samband med en personlighet.

Men detta samband behöfver icke vara innerligare än ett enkelt egandeförhållande, ty barnen äro ytliga, ofantligt ytliga, i sin uppfattning. Så är en människa för dem ingenting annat än en, som det *händer* något, en som *har* något, en som på sin höjd är stygg eller snäll, tapper eller rädd. De känna blott utansidan af människan, men detta oakadt är hon dock äfven för denna ålder det intressantaste af allt. Men om man i likhet med oss anser människan böra vara hufvudföremål för undervisningen, så får man icke glömma, att det menliga väsendet måste för olika ålderstadiet framställas från helt olika sidor. Ett barn under 11 år har endast undantagsvis behof af att *känna* starkt för en personlighet, att som man säger »svärma» för densamma, och ännu mindre har det någon benägenhet för att ur personens handlingar ana sig till det bakom liggande sjäslifvet. Kunskapen om människan måste, äfven den, genomgå en evolution. Liksom släktet i sin helhet så får äfven barnet i första hand syn på människan såsom en *äventyrshjelte*, sedan på henne

såsom medlem af en viss nation eller ett visst stånd — och först allra sist framträder den *individuell* karaktäriserande analysen. Derfor är eposet litteraturens begynnelsepunkt, det psykologiska dramat deremot dess slutpunkt.

Vi hafva nu sökt visa, att den episka diktens åskådning af människan och sinneverlden alltjämt bär prägeln af just den objektivitet, som bör vara herskande vid barnaundervisningen. Låtom oss slutligen tillägga, att ett epos ej är en *dikt* i den mening, att det skulle vara en medvetet frambragt skapelse af fantasien, utan att dess innehåll ursprungligen meddelades sin publik såsom en art af vetande. Det uppkom ju på det kulturstadium, då poesien, religionen, filosofien och naturvetenskapen ännu icke hade gjort upp sitt arfskifte, utan tillsammans och i systerlig endragt beherskade den grönskande jorden. Det utgjorde i sjelfva verket en »rerum humanarum et divinarum *scientia*», och dess innehåll tillfredsstälde åhörarnes vetgirighet lika mycket som deras fantasi.

Är det nu icke skäl att unna äfven barnen en tid af oskuldfullt umgänge med epikens harmoniska värld, innan man, såsom ett första tecken till nutidens andliga splittring, delar upp deras schema i historie-, poesi-, geografi-, katekes- och naturkunnighetstimmar? — Den episka dikten var den grundval, på hvilken grekerna sedermera byggde upp sin religion, sin filosofi, sin dramatik och sin naturvetenskap; hvarför skulle den icke också för barnet kunna vara en sådan grund? —

Undervisningen på det lägre stadiet måste hafva de nu skildrade episka egenskaperna och allra hälst låna en del af sitt innehåll från en episk diktning — sådan är den slutsats, hvartill vi för vår del kommit, och vi veta med glädje att vi icke äro ensamma om den, utan i detta fall åtminstone äro eniga med nästan alla fördomsfria tänkare inom uppfostrans område. Eller fråga alla dessa, hvilken läsning de anse vara den sundaste och på samma gång mest tilltalande för barnasinnet! Alla skola de svara: Bibeln, Homeros och Robinson Crusoe. Men hvari ligger väl det gemensamma för dessa så olika skrifter, om icke just i deras episka egenskaper? — Till Robinson skola vi återkomma längre fram, men ingen skall väl kunna neka, att Gamla Testamentet kan betraktas som ett stortadt epos. Det innehåller denna samma blandning af religion, poesi och historia, och dess framställning bär prägeln af den äkta episka naiviteten och omständligheten.

Meningsskilnaden mellan oss och nyssnämnda pedagoger

ligger deruti, att de senare vanligen förorda *läsning i hemmet* af dessa skrifter, under det vi åter vilja införlifva deras innehåll, helst *muntligt* meddeladt (ty den episka dikten är ju till sin ursprungliga karaktär en muntlig tradition), med *skolans undervisning*. Erfarenheten har visat, och den minsta eftertanke bestyrker, att det just är ett sådant innehåll, som tilltalar och utvecklar ett barn; återstår då blott att medgifva, att skolundervisningen *bör* utveckla och i vår föga asketiska tid *får* roa och tilltala barnasinnets — och slutsatsen ligger för öppen dag. Man skall kanske anmärka, att i afseende på Gamla Testamentet är vår fordran uppfylld, ty det läses ju Biblisk historia i alla skolor. Visserligen, men hvad är den s. k. »bibliskan», om ej ett i hög grad kondenseradt extrakt af det man kallar för *hufvudsaken* i Bibeln, d. v. s. af de berättelser, hvilka anses tjena att belysa de allmänna religionssanningar, som man vill inskräpa? Genom förkortningen och sammandragningen har emellertid all den episka doften förtagits och med den så väl åskådligheten som intresset. Nej, bibeln själf, dess egna ord, dess egen andé måste komma till heders igen, och den som känner dessa borde veta, att han icke själf kan skapa något dermed jämförligt. Emellertid skall dock alltid den på Bibeln grundade undervisningen hafva sin *största*, om än icke *enda* betydelse för den religiösa utvecklingen, och att låta barnen hemta sitt material uteslutande från Gamla Testamentet vore väl också en ensidighet, då der endast talas om orientaliska folk. Hvad Homeros angår, skulle man visserligen kunna meddela honom i öfversättning, men all vår djupa beundran för honom oakadt, synes det oss dock under nuvarande förhållanden vara mindre välbeträckt att låta lärjungarne så grundligt lefva sig in i Akilleus' och Odysseus' för vår hela kultur så främmande verld. Homeros är ojämförlig, oupphinnelig i estetiskt afseende, men männe han också är det i pedagogiskt? — Finnes der ingen episk dikning frambragt af ett ännu barnsligt eller ungdomligt folk, som dock till tid och kultur stode oss närmare än de »lockomprydde akajer»?

Skola vi gifva oss ut på upptäcktsresor bland medeltids-sagorna om Karl den store, om Artur och den helige Gral — eller skola vi öfversätta och omstöpa Niebelungenlied? Som svar på dessa frågor låna vi ett yttrande af en man, som ej gerna kan misstänkas för hvarken Grundtvigianism eller annan »skandinavisk-patriotisk vidskepelse». Den berömda *franske*

vetenskapsmannen J. J. A. Ampère säger nämligen\*: »Det finnes ett land — Skandinavien — hvarest den berättade traditionen har utvecklats sig fullkomligare än på andra ställen, hvarest dess alster hafva blifvit omsorgsfullare uppsamlade och trognare bevarade: i detta land hafva de ock erhållit ett särskildt namn, som saknar full motsvarighet inom de icke-germanska språken: det är ordet *Saga*, *det som man säger, det som man berättar* — den muntliga traditionen.

Sagan har sin sjelfständiga tillvaro lika väl som poesien, som historien, som romanen. Hon är icke poesi, ty hon är icke ämnad att sjungas utan att berättas, hon är icke historia, ty hon är blottad på kritik, hon är icke roman, ty hon är uppriktig, hon tror sjelf på det hon förtäljer. Hon uppfinner icke, hon endast upprepar; hon kan misstaga sig, men hon ljuger aldrig.»

Denne utlänning säger oss alltså, att vi åtminstone icke i detta fall behöfva gå utomlands för att tigga bröd åt våra barn, han säger oss tvärt om, att vi i fråga om episk diktning stå sida om sida med sjelfva grekerna. Skola vi våga att tro honom, våga se den sanningen i ansigtet, att vi här stå inför en möjlighet till en nationelt originel undervisning som kanske intet annat folk i Europa? — Vi behöfva icke som våra stamfränder tyskarne taga romaren Tacitus till vittne om våra förfäders dygder och icke vid ingången till vår historia uppställa en sådan utförd, dimmig, enstaka heros som deras Hermann. Vår fornsagas heroer sträcka sig i en oändlig kedja ända från Starkad och Ragnar Lodbrok upp till Olavernas halft helgon-, halft vikingalika gestalter, och icke förgäfves sades det, att genom Valhalls portar kunde 800 män tåga in i bredd. Och denna mångfald af typer aftecknas mot bakgrunden af en i allt väsentligt ensartad kultur, hvilken var så ung, så lefnadsfrisk, att kristendomen hvarken kunde eller behöfde helt omstörta den. Och därför har ock vår hjälteålder knutits samman med den historiska tiden genom en sådan länk som Snorre Sturlessons konungabok. — Det är särdeles i pedagogiskt afseende alldeles oskattbart att ega ett verk som detta, hvilket i sagans form med episk enkelhet och omständlighet meddelar ett till största delen faktiskt innehåll och sålunda så småningom leder lärjungen öfver på det rent historiska området. Om Snorre hade skrivit inkom i pedagogiskt syfte, kunde han icke på ett mera

\* Histoire littéraire de la France, tom. I, chap. VIII, pag. 310.

åskådligt sätt hafva inskräpft, huru det går till, när ett land bebygges, när ett folk uppstår och organiseras, hvari konungamaktens enklaste prerogativ bestå, med ett ord: på ett enklare och tydligare sätt visat hvad historia verkligen vill säga.

Vi anse därför, att den historiska barndomstid, som våra barn skulle få lefva sig in i, borde vara icke ett främmande folks, utan skandinavernas egen; att den ursprungliga kultur, i hvilken de först skulle göra bekantskap med människan, borde vara, icke den antika, utan den fornnordiska.

Som en brist hos denna kultur i jämförelse med den antika har många gånger framhållits, att den icke är afslutad och fullfärdig, icke erbjuder ett helt af mänsklig utveckling. Just detta förhållande anse vi dock i pedagogiskt afseende snarare vara en förtjenst än ett fel, ty det är orsaken till att ett barn kan helt lefva sig in i densamma, hvilket det aldrig skulle kunna med en civilisation så uppdrifven som den antika. Det skulle kunna tillegna sig Homeros, möjligen till en del Herodotos, men huru länge skulle det icke dröja, innan man på denna grund kunde bygga, verkligen stadigt bygga, Thukydides, Demosthenes och Plato? — Ty låt vara, att den antika kulturen i förhållande till den moderna är naiv och omedelbar, så är denna omedelbarhet dock endast *relativ*. Intriger sådana som de, hvilka pågingo i Rom under triumvirernas tid, röja föga naivetet, och karaktärer sådana som den yngre Cato och Brutus äro visserligen icke fullt så sammansatta som de moderna, »sönderslitna» själfmördarne, men hela deras lifsinnehåll är dock för djupt för ett barn. En fullvuxen civilisation utan kristendom, men med sådana drag som den grekiska skönhetsdyrkan och den romerska hängifvenheten för en abstrakt statsform, är dessutom en för barnet lika ointressant som svårfattlig företeelse. Deremot förefaller det dem helt naturligt, att den gammalnordiska råheten — med hvilken de i parentes sagdt hafva ett stort öfverseende — mildrades af kristendomen och slipades af riddarlifvet.

Det faller af sig sjelft, att vi gifva denna sorts historieundervisning en större betydelse än den »att vara något, som man skall kunna», att vi tänka oss den som ett material, hvilket barnet skall tillegna sig icke i främsta rummet såsom en förberedelse till sitt lif såsom fullvuxen, utan såsom en *helsosam näring för sitt nuvarande barnsliga sjäslif* och såsom något, i hvilket det kan så fördjupa sig, som det kan så

fullständigt beherska, att deraf uppstår ett *lugn* i dess andliga utveckling.

Ty det är slående sant hvad M:me Staël anmärker med afseende på Pestalozzis undervisning, att grundlig kunskap skänker ett *lugn*, som kan jämföras med samvetsfrid.

Detta välgörande *lugn* kan historie-undervisningen aldrig framkalla, så länge hon, såsom nu är fallet, jagar barnen från det ena kulturstadiet till det andra, låter dem inom loppet af kanske 2:ne läsår göra bekantskap med först forntidens, sedan medeltidens, slutligen reformationstidens kultur. Allt kommer för hastigt öfver dem, ingenting kunna de verkligt smälta, och detta oakadt skildringarna kunna vara utförda med största åskådlighet, lifligaste framställning och den mest glänsande förmåga. De kunna dock *lära* något — ja visst, de kunna lära att säga något sådant som: »våra förfäder voro ett trotsigt, men frihetsälskande folk. Grymhet och list, men äfven trohet och uppoffrande vänskap voro utmärkande drag i deras karaktär» — men männe denna vackra fras om en tio år sitter qvar i deras hufvud och blifvit verklig kunskap, och männe den under tiden sysselsatt och utvecklat dem? De kunna äfven *ha roligt*, deras fantasi kan kittlas af alla de förbiskimrande bilderna, men dessa förblekna snart, och det ständiga ombytet förslappar och blaserar. Denna historia i »flygande fläng» har dessutom det svåra felet, att den förvirrar förståndet och uppdrifver böjelsen för omogen, oförsynt kritik, särskildt derigenom, att lärjungarne vid de allt för tätt återkommande brytningsperioderna *inläras* att förkasta den förut herskande kulturen. Knappt hafva de kommit ifrån den »snälle», men i något matta färger hållne Ansgar, förr än de få höra talas om de »ogudaktiga munkarne på Luthers tid». Hvaruti nu dessas grufliga stygghet bestod, få de aldrig riktigt klart för sig, men det hindrar dem ej att hädanefter pligtskyldigast hata katolikerna och för bättre eftertrycks skull stämpla dem som »hedningar». Går man dem riktigt in på lifvet, skall man vanligen finna en lurande misstanke om, att Gustaf I var den egentlige införaren af kristendomen i vårt land, ty Ansgar gjorde det väl ändå inte ordentligt, när det så snart måste göras om. En dylik förvirring måste blifva följden, när man aflas att så tidigt bringa i förgrunden det begrepp, som är historiens svåraste och — om man så vill — farligaste, nämligen *relativiteten af hvad vi menniskor kalla sanning*. Det är eget att tänka på, hvilket rikt material till jämförande religionsveten-

skap, som ligger instufvadt i ett 11-årigt skolbarns hjerna. Det känner den judiska religionen, den ursprungliga kristendomen, katolicismen, lutheranismen (vet kanske dessutom, att Karl IX lutade något åt kalvinismen, och att Upsala möte räddade vårt fädernesland från den gruffiga faran att af honom införas i denna villfarelse); har vidare studerat Asaläran, den grekiska och romerska mytologien samt i barntidningar och missionsblad fått fullständigt reda på så väl Muhammedanismen som fetischdyrkan och en massa andra hednareligioner. Hvad skall man väl säga om denna mångsidighet — är den sund, är den naturlig, är den främjande för det religiösa lifvet?

Är det icke, allvarligt taladt, rent af vedervärdigt att höra små okunniga barn bryta stafven öfver en institution så ärevärdig som den katolska kyrkan, och som inom sitt sköte har gömt och gömmer så mycken uppoffrande, hängifven kärlek? Det må vara en ära, att reformationen utfördes så som den utfördes, men att den skulle behövas är och blir i alla fall en *skam* för kristenheten i dess helhet, och den skammen borde man så länge som möjligt hålla dolda för barnen.

En lärare, som fått på sin lott att med nuvarande kursfördelning läsa historia i skolans lägre klasser, måste göra sig skyldig till antingen historierabbel eller historiepjoller; om han skicklig och intresserad troligtvis det senare, ty en undervisning som vill åskådligt behandla ämnen, hvilka till följd af sakens natur ej *kunna* fattas af barnen, måste nedlåta sig till pjoller. Nog kan man säga mycket barnsliga och åskådliga saker om t. ex. Frihetstiden, om de olika partierna med de lustiga namnen Hattar och Mössor, om Arvid Horn med penningepungarne bredvid sig i vagnen, om den dugtige Alströmer, som planterade potatisen, om blomsterkonungen Linné, som hitade på att räkna ståndare och pistiller i blommorna m. m. — och allt detta är ju mycket näpet, men kalla det för all del icke *historia*; tro icke, att ni med dessa skildringar gifvit edra lärjungar verklig kunskap och icke håller att ni dermed tillfredsstält deras naturs kraf på material för tanke och fantasi. Så kan man också på det mest populära sätt framställa 30-åriga kriget; tyske kejsarens despotism kan dock aldrig göra något djupt intryck på dessa små, för hvilka *samvetsfrihet* är något fullkomligt obekant. De båda element af andlig heroism och klok politik, hvilka tillsammans bestämde Gustaf Adolfs handlingssätt, äro för dem lika ofattliga; äfven det vanligen orda-



grannt återgifna talet om den »till vattnet gångande krukan» är utsatt för grymma missförstånd, och det enda klara drag i hela denna berättelse är att konungen omfamnade och kysste lilla Kristina, som han höll så mycket af. Så kan man nog också få 9-åringar att falla tårar öfver »hjeltekonungens» död vid Lützen, men dessa tårar gälla icke tros- och frihetshjelten, utan snarare den ömkligt sårade och hjälplöse mannen, hvilken väcker deras barnsliga medlidande.

Gustaf Adolf är nu en gång för alla ingen episk äfventyrshjelte; han står vida högre än så, och det är nästan otbjudande att låta honom behandlas som om han vore det. Man har derigenom dragit ned ett af våra största minnen, och hvad har man vunnit för barnens utveckling? Jo, det har man vunnit, att man betydligt minskat sannolikheten för att dessa barn någonsin i sitt lif skola känna sig verkligt gripna, verkligt lyftade af Gustaf Adolfs höga personlighet. När denna nästa gång möter dem i historien, är den ju något »gammalt», för att ej säga något tråkigt. Man bör hafva den pieteten för det djupaste och högsta vi ega, att man gömmer det, tills det kan fattas sådant som det är, utan för mycket vanställande pjoller.

I allmänhet kan man säga, att så fort den verkliga politiken med diplomatiska beskickningar, underhandlingar och fredsslut börjar spela en stor roll i historien, är denna öfver fattningsgåfvan hos den ålder, om hvilken här är fråga. Så länge deremot politiken har så enkla former som på Olof Skötkonungs tid, då de isländske skalderna skötte diplomatien, då folkets orsaker till missnöje voro så föga invecklade som vestgötarnes klagan att de ej fingo salt och sill från Norge, och då statskuppen tog en så konkret form som Torgnys uppträdande på Upsala ting — så länge är den fullt smältbar. — Här ha vi händelsevis åter kommit att lemna ett bevis på Konungabokens förträfflighet såsom en öfvergång från den historiska sagan till verklig historia.

För att nu på historieundervisningen trycka en prägel af lugn och objektivitet föreslå vi rent af, att man såsom sammanhängande historia icke meddelar barn under 10 eller 11 år något annat än hvad som kan hemtas ur Gamla Testamentet och Nordens sagoliteratur, samt att man vid denna undervisning icke lägger an på att uppträffa vare sig den entusiastiska känslan eller det undersökande förståndet, utan helt enkelt att tillfredsställa barnens kraf på att grundligt och innerligt lefva sig in i ett för dem fattligt människolif.

Vi hafva alltså hamnat vid det i mångas tanke troligen högst orimliga påståendet, att 2  $\frac{1}{2}$ , ja helst 3 läsår böra användas till Nordens hjelteålder, och vi hålla fast dervid, emedan det synes oss som ett oundvikligt korollarium framgå ur den numer allt vanligare fordran på en liffig och åskådlig historieundervisning. Tidsutdräkten är stor — det medgifves — men den borde åtminstone icke klandras af de pedagoger, som vilja förlägga undervisningens egentliga innehåll till en eller annan främmande literatur, och som icke rygga tillbaka för den tidsspillan, hvilken dervid skulle vållas af sjelfva språkets inlärande.

En svårighet ligger deri, att vår fornsaga ännu är ett i pedagogiskt afseende oupparbetadt material, ty för den art af undervisning, som vi tänka oss, gör ingen af oss känd läsebok eller samling tillfylles. De nu befintliga äro dels allt för knapphändiga; dels hafva de alla mer eller mindre frångått och moderniserat den äkta sagostilen. Hvad som särskildt i vårt land bidragit att göra sådana sagosamlingar tämligen torftiga, är den *exklusiva svenskhet*, som bestämt stoffurvalet. Nu är det vår öfvertygelse, att de tre skandinaviska stammarnes öden äro så inflätade med hvarandra, att hvar och en af dem, tagen för sig och isolerad från de andra, knappast har någon verklig, sammanhängande historia. Kulturlifvet yttrar sig under en period starkare i Norge, under en annan i Sverige eller Danmark; det är stundom som om historiens genius slumrade hos det ena folket, medan han är som verksamast hos det andra. En historia, som vill vara endast och allenast svensk, måste därför genomskrida hela öknar, der blott ett och annat årtal, ett och annat konunganamn bilda tämligen bedrägliga oaser. Tager man deremot de trenne folkens häfder såsom uttryck för *ett enda folklif*, saknas der sannerligen icke material.

Men hvarför har det i våra skolor blifvit bruk att inom ett par år genomgå hela historien? Dels därför att man fann det mera roande för barnen att erhålla ett urval af alla de förnämsta tilldragelserna i Sveriges historia i stället för att trötta dem med en sådan enformighet som att länge sitta fast i en enda tid, och dels — kanske mest — därför, att man på barnen ställer samma fordringar som på en fullvuxen bildad person, nämligen att de skola hafva reda på sig i litet af hvarje. »Inte går det an», tänker man, »att ett 10-års barn ej skall hafva reda på Karl XI, på Gustaf III, det ser ju så dumt ut.» Ja, tänker man så, och håller man allvarsamt på en sådan notis-

konversationskunskap, så går det ju an att meddela den i och genom konversation, hemma eller i skolan, men då ock utan alla anspråk på att vara historia, att vara ett i djupare mening bildande innehåll. Vi böra äfven nämna, att det tycks arbeta sig fram inom skolverlden en åsigt om att den *moderna* historien är mer roande, mer lättfattlig än *fortidens*. Är det tal om några brister i historieundervisningen, så framhålles alltid, att man ej egnar nog uppmärksamhet åt den nya tiden, hvilken för bedömandet af vår tid anses vara den viktigaste. En förf. i Ped. Tidskrift\* föreslår en sådan fördelning af svenska litteraturen, att de äldre lärjungarne skulle läsa alstren från den hedniska tiden, och han halft beklagar dessa, som få på sin lott ett så föga tilltalande innehåll. Med afseende på Bibliska historien talar man också om, att Nya Testamentet är lättfattligare än det Gamla. Detta resonement beror utan tvifvel derpå, att man alldeles förbisett betydelsen af fornhistoriens och fornlitteraturens *episka* egenskaper.

Det är dock ingalunda vår mening, att man t. ex. skulle lemna lärjungarne i fullkomlig okunnighet om Nya Testamentets berättelser, men vi tänka oss, att det viktigaste af dem kunde meddelas i sammanhang med morgonbönerna eller med de stora kyrkofesterna. Äfven vilja vi medgifva, att det inom såväl den antika som den moderna historien förefinnes sporadiskt uppträdande episka personer och tilldragelser, hvilka följaktligen kunna af barnet fattas och njutas. Dit räkna vi t. ex. Alexander — men icke Cæsar, icke Perikles, icke en gång Leonidas och perserkrigen — *möjligen* korståg tiden, vidare Gustaf I i Dalarne, Karl X:s första danska krig med öfvergången af Bält, men framför allt Karl XII, som väl inom nyare historien är den fullkomligaste typen för en episk hjälte, och detta just därför, att han så litet tillhörde sin egen tid.

Dessa historiska episoder kunna gerna brytas ut och användas antingen som förströelseläsning i hemmet eller — såvida detta utan öfvermåttnad och ansträngning å barnets sida låter sig göra — i skolan meddelas såsom utfyllnad till undervisningen i svenska och geografi. De uppfylla ju nämligen ett af de vilkor, som vi uppställt för ett lämpligt innehåll, i det de tillfredsställa barnets begär efter äfventyr, dess lust att upplefva något — men deremot uppfylla de icke det andra vilkoret

\* Se årgången 1883, 9:de häftet: Några ord om modersmålets studium i våra läroverks högsta klasser (—1—n).

att utgöra en *grund* för en kommande djup och sann kunskap om människans och folkens lif. Ty äfven på dessa jämförelsevis episka områden förekomma en mängd sociala, politiska och religiösa förhållanden, från hvilka undervisningen måste abstrahera, och dessutom måste all denna kunskap blifva *plock-gods* — sammanhanget fattas. Men till historiens grundbegrepp och element räkna vi just insigten om sammanhanget — till en början det rent yttre — generationerna emellan och emellan de olika medlemmarne af samma folk. Följaktligen måste den egentliga *historiska* undervisningen till föremål välja icke dessa episoder, utan en tid, som är *allt igenom* episk, som ej blott till sina personligheter, till enstaka händelser, utan äfven till hela sin ande, hela sitt lif — deri inberäknadt sociala förhållanden — är så enkel, att barnet, på samma gång som det tillfredsställer sin fantasi, får en inblick i historiens och folklifvets *genesis*.

## II.

Men det historiskt-episka vetandet är blott *en* sida af det innehåll, som den tidiga barndomen behöfver. Den ursprungliga, rent menskliga uppfostran har nämligen tyänne sidor, den ena: inöfvande i de äldres sysslor, den andra: lyssnande vid härden till berättelsen om fädernas bedrifter. Den senare sidan hafva vi nu berört och dervid förordat just den del af våra fäders saga, hvilken mest bär spår af att hafva gått »från fäder till söner» och att icke hafva uppsamlats i protokoll. Den unge skall genom minnenas kedja sammanbindas med de föregående generationerna, men han skall också genom *arbete* uppfostras till pligten bland de samtida. Vi hafva förut talat om det lugn, som skänkes af samlif med naturen och af sådant arbete, som sysslar med henne eller i allmänhet med de yttre ting. Detta samlif med och arbete i naturen bör ju alltid i någon mån kunna verkställas på det direktaste sättet: genom att i verkligheten *vistas* i naturen, i verkligheten *utföra* sådant arbete. Men i samma mån som civilisationen koncentrerat sig i *städer*, har samlifvet med naturen inskränkts och försvärats; i samma mån som arbetets arter *mångfaldigats*, har det blifvit omöjligt att inöfva barnet i dem alla — man har måst träffa ett val.

Inom våra högre läroverk har man tagit för gifvet, att alla lärjungarne från den spädaste barndomen bestämt sig för en

mer eller mindre andlig verksamhet, och man har i enlighet dermed uppfostat dem så godt som uteslutande för arbete med *boken*. Men mer och mer börjar den uppfattningen tränga sig fram, att icke föräldrarnes samhällsställning, utan barnens anlag böra bestämma val af lefnadsyrke, och att anlagen för praktisk verksamhet äro lika mycket förtjenta af uppmuntran och utveckling som de teoretiska. Men huru skola de, som ega praktiska anlag, komma till medvetande derom, då i skolan knappast talas om och knappast öfvas något annat arbete än det andliga? Fränsedt detta, anse vi det rent af höra till sund diet för hvarje barn, af hvad börd och samhällsställning det än må vara, att på ett eller annat sätt taga del i kroppsligt arbete, och det icke som förberedelse till ett yrke, utan som förberedelse till ett sundt menskligt lif i allmänhet.

Dock kan i bästa fall det arbete lärjungen *sjelf* får utföra icke omfatta mer än ett eller två yrken, och det skall alltid gifvas en mängd former af för människans tillvaro högst viktig, praktisk verksamhet, hvarmed han ej får göra bekantskap på detta omedelbara, direkta sätt.

Likaledes måste hans samlif med och egna iakttagelser i naturen blifva tämligen inskränkta och ensidiga, ja för en stadsbo måste de ju under en lång tid af året helt och hållet upphöra. Det finnes ett sätt att upphäfva denna ensidighet, hvilket också många snillrika teoretici på uppfostrens område hafva föreslagit — nämligen att låta lärjungen göra resor. Det är icke blott »naturfantasten» Rousseau, utan äfven sådana tänkare som Rabelais, Locke, Montaigne och Goethe, hvilka ryst tillbaka för detta hopgyttrande af barn mellan skolans fyra väggar, hvarest man icke ser något annat, icke talar om något annat än böcker. En resa deremot för lärjungen såväl till naturen som till de arbetande människorna; hon rullar upp taflor, i hvilka det praktiska livets alla sidor visa sig — hvarje ort med det för densamma utmärkande arbetet: grufdrift på ett ställe, fiske på ett annat, vinodling på ett tredje; hon visar honom så väl palats som kyrkor och fabriker. Detta åskådande af den verkliga världen med allt det lif, som der råder, är väckande, uppfriskande och bör, när det sker under en god uppfostrens ledning, kunna gifva sympati för menskligt arbete i allmänhet och sinne för naturens olika företeelser.

Men resor är svåra att åstadkomma, och icke många uppfostrare skulle kunna anordna dem så, att de bure ofvannämnda frukter. De fordra nästan såsom vilkor, att en lärare skulle

egna hela sin tid åt blott en eller ett par lärjungar — ett öfverdrifvet anspråk, som skalden Leopold parodierade, då han föreslog att till hvarje nyfödt barns disposition skulle ställas tvänne personer: en amma och en biskop, det senare emedan ingen annan samhällsställning kunde förëte tillräckliga garantier för vederbörandes karaktär och bildning. — Vi kunna ej flytta våra stora skolor ut på resor; så måste vi då på ett eller annat sätt flytta resorna in i skolan. Vi måste hafva ett surrogat för detta direkta samlif med naturen och med de arbetande människorna, för denna åskådning af verkligheten sådan som den ter sig i sin skiftande blandning af naturföremål och människoverk. Hvad är mest lefvande näst lifvet sjelft; hvad är verkligast näst verkligheten sjelf? — Är det männe planscherk? — Nej, ty planschen kan väl gifva konturerna, men aldrig det rörliga, ombytliga lifvet. — Vi veta intet bättre surrogat för en resa än en muntlig skildring af en sådan. — Alltså geografi? — Nej, ty vi tänka icke uppehålla oss med att följa alla gränser, räkna alla uddar, som sticka ut i norr, öster eller vester; deremot intressera vi oss för hvarje märkligare växt, hvarje ovanlig sten, hvarje för det landet egendomligt djurslag. — Alltså naturkunnighet? — Nej, ty vi ämna icke vara nog närgångna att se alla våra vänner bland djuren i munnen, och ej håller tänka vi räkna pistillerna i hvarje blomma.

Vi veta med ett ord intet i skolan upptaget läroämne, hvars innehåll fullt motsvarar det vi här tänka oss. Deremot veta vi en bok, som högt uppskattas af *alla* pedagoger, och som just företer en sådan blandning, som den vi önska — nämligen Robinson Crusoe. Han är bland natur- och reseskildringar hvad Homeros är bland skalder och Snorre Sturlesson bland historieskrifvare: äfven han är på sitt sätt episk. Robinson är också en äfventyrshjelte, en som upplefver något, fast icke i strid mot människor, utan i ihärdig kamp mot naturen. Genom honom införas vi i en ursprunglig natur med alla dess företeelser; *för hans skull* intressera vi oss på det varmaste för sköldpaddor, lamadjur, ostron, kokosnötter, potates, lera m. m. Vi få vara med, när han ständigt uppfinner nya utvägar, nya hjälpkällor — vi få se arbetet i dess ursprungligaste, konkretaste form. Arbetet är ju alltid en kamp med naturen för att afvinna henne det som människan behöfver för sin nödortft; men denna kamp har den moderna civilisationen fördelat på millioner händer, hvarigenom den blifvit ytterst invecklad och

svår att öfverskåda. Robinson deremot kämpar en envigeskamp med naturen, och därför blir hans trägna arbete lika intresseväckande, lika spännande som någon hjeltasaga.

Defoe har med episk utförlighet och episk reflexionslöshet framställt *arbetets barndom*, och deri ligger den största betydelsen af hans verk. Men detta primitiva naturlif, detta primitiva arbete återfinna vi i verkligheten i alla sådana trakter, der naturen ännu är människan för stark, der hon uppträder i majestät, och människan ständigt måste vara på sin vakt mot hennes förstörelsebringande ingrepp. Så är fallet vid Nordsjöns kust, der invånarne darra bakom sina dammar; i den höga norden, i Afrikas inre och framför allt i bergland. Vallgossen, som med ett stycke möjligt bröd och en svart ostbit i fickan följer sin hjord från brant till brant, för en strid med naturen icke mindre äfventyrlig än Robinsons; och boskapsskötseln är väl dessutom det yrke, som mer än andra påminner om mensklighetens barndom, samt mer än de andra framkallar *enkla* merkantila och ekonomiska förhållanden. I ett bergland är naturen mer natur än annorstädes, och, om man får tro Goethe, människan mera mensklig.

En blott och bar-naturskildring intresserar ej barn — det måste i den ingå, om vi så få uttrycka oss, en Robinsonad.

De måste få se, huru olika naturfenomen inverka på människans lif: huru naturen ingriper genom storm, genom öfversyämningar, jordbäfningar, genom lavinras, bergskred, vilda djur. Naturens ingripande bildar i detta slag af epos-det *underbara* elementet, men så tillkommer, såsom det mera hvardagliga, lugna, objektiva, för sinnet stålsättande, skildringen af människans ihärdiga, långsamma arbete mot och med naturkrafterna. En sådan skildring väcker lärjungens handlingslust; liksom de unge grepo om svärdet, när skalderna sjöngo om forntida kämpadåd, så börjar det hos barnet uppstå en längtan att själf taga del i detta storartade arbete, som ständigt pågår omkring detsamma. Dertill kommer, att det vaknande intresset alltid låter lärjungarne finna anknytningspunkter i det dem omgifvande lifvet och eggjar dem att genom egna iakttagelser och frågor i hemmet öka sin kunskap. Den personliga erfarenheten — huru inskränkt den än är — är dessutom det material, hvaraf deras föreställningsförmåga skapar bilder motsvarande de skildringar, som de höra i skolan. För att föreställa sig t. ex. en orkan, måste de sålunda erinra sig de fenomenen, som de varseblifvit vid mer eller mindre beskedligt blåsväder samt

endast liksom förstora dessa. Detta sätt att använda den lilla erfarenhet de redan ega gifver dem aktning för iakttagelsernas värde och begär att ytterligare samla sådana — en aktning, som den på språkfilosofi baserade undervisningen vanligen lyckas alldeles tillintetgöra, i det den bjuder på ett innehåll, som icke i något afseende anknyter sig till barnets egna iakttagelser. Att Robinson rent af drifver dem till lekar, som äro reproduktioner af hjeltens handlingar och arbete, är en gammal erfarenhet, hvilken också alltid framhållits som ett bevis för bokens förträfflighet såsom ungdomsskrift, men det samma tro vi gälla om hvarje liknande naturskildring, och det visar just huru djupt det ligger i barnets natur att vilja i handling omsätta ett innehåll, som det *verkligt* tillegnat sig.

Vi skulle icke vilja förorda att direkt lägga Robinson till grund för undervisningen och det af samma skäl, som vi nyss anförde mot Homeros. Robinsons tropiska värld är nämligen alltför olik barnets egen omgifning för att den skulle kunna tjena det mål vi här åsyfta eller blifva en bas för all i skolan. Senare meddelad geografisk och naturvetenskaplig kunskap; och vi tro till och med, att Robinson sjelf skulle ännu bättre förstås och uppskattas af ett barn, som förut fått göra bekantskap med en Robinsonad i ett europeiskt land. Detta senare har också den fördelen, att man under den fingerade resan en och annan gång kommer till *städer*, och dessa ämna vi för vår del visst icke gå förbi — tvärt om, vi begifva oss in i gatuvimlet och skulle blott önska, att vi kunde bjuda lärjungen på en lustvandring, liknande den som utgjorde ett af Goethes barnomsnöjen i Frankfurt: att nämligen på stadsmuren göra en tur omkring hela staden, blicka ned i husen och se hvad människorna der hafva för sig. Sedan skulle vi gå ned till hamnen, betrakta de olika varorna, som anlända dit från främmande land, samt språka med köpmännen. Särskildt taga vi naturligtvis kännedom om det yrke, den industri eller den handel, som framför andra utmärker denna stad; om vi erhålla vederbörandes tillåtelse, göra vi t. ex. gerna en titt in i Jönköpings tändsticksfabrik, i Motala mekaniska verkstad eller Norrköpings klädesfabriker. Vi försöka att få se varan i dess olika tillstånd, vi betrakta med intresse de många arbetarne; vi taga reda på, om deras arbete är tungt eller ej, om det är skadligt för helsan, hur mycket de kunna förtjena derpå; vi beundra deras flit och händighet vid arbetet.

Äfven här taga vi alltså *menniskan* i betraktande: vi skilja



ej den arbetande ifrån produkten af hans arbete, vi taga ej fram en tändsticka och hålla föreläsning om dess beståndsdelar och metoden för dess tillverkande, utan *vi föra barnet midt upp i den verkstad, hvarifrån detta industrieföremål utgått.* På det sättet få vi fram tändstickans historia eller utveckling samt dess sammanhang med människoverlden. Då Spencer så kraftigt betonar vigten af att göra lärjungen bekant med tillkomstsättet för de olika industrialstren, tyckes han förbise, att äfven denna kunskap mister allt intresse för barnet, om den icke anknytes till människan. Svarfvade stolsben äro i och för sig föga intresseväckande, men lifvet i en snickare- eller svarfvareverkstad kan vara så tilltalande, att man för dess skull hädanefter betraktar stolsben med andra ögon. Med andra ord: det första och naturligaste *intresse*, som ett barn kan känna för ett alster af det praktiska arbetet, väckes genom kunskapen om den möda det har kostat, den arbetarens svett, som liksom låder vid detsamma; den första *kunskap*, som bör inhemtas om detta arbete, är kännedomen om det rent *yttre* tillverknings sättet, om de rent yttre förhållanden, hvarunder det bedrifves. Först senare — enligt vår tanke knappast förr än lärjungarne närma sig ynglingaåldern — kunna de finna intresse af att i den högre industrien beundra människosnillets tillämpning och användande af naturlagarna\*.

\* \* \*

Det som utmärker denna af oss förordade »resemotod» till skilnad från vanlig undervisning i geografi och naturkunnsighet är alltså sammanförandet af naturlifvets olika sidor med hvarandra och med människans praktiska lif. Vi taga också uttrycket natur i en något vidsträcktare bemärkelse än den

---

\* Vi fästa uppmärksamheten på, att intresset för det praktiska arbetet och beundran för händighet vid detsamma äfven är ett äkta *episkt* drag, det vill säga ett drag, som är lika betecknande för individens som för folkens barndom. Odysseus berömmes för sin färdighet att föra plog och lie, ja han uppträder rent af som snickare och byggmästare; Olof Haraldsson var »händig och hade godt omdöme i alla smiden». Fornsagan beundrar och framhåller *smeden* knappt mindre än kämpen. Jämför härmed barnens af föräldrarna ofta ogillade vänskap med stalldrängen, ladugårdspigan och köksan, deras begär att följa med dessa på deras respektive områden, att »hänga i köket», deras förtjusning och närgångna deltagande, när en handverkare kommer i huset. Hvarpå beror detta, om icke derpå, att deras natur känner sig dragen till de praktiska sysselsättningar, som i hemmet hufvudsakligen representeras af tjenstefolket?

vanliga. Det har alltid förvånat oss med hvilken ensidighet naturvetenskapen blifvit fattad inom skolans lägre afdelning, i i det den der endast sysselsätter sig med växter och djur. Är då icke jorden sjelf ett *naturföremål*, och äro icke de förändringar, som ständigt pågå på hennes yta, *naturföreteelser* — ja, äro de icke företeelser af en stor, ingripande betydelse? — Till hvilka detaljer går man icke vid undersökningen af en växt? Man efterser noga, om ståndarknapparne äro håriga eller glatta, om frukten har fjunpensel eller hårpensel; men deremot anser man det icke höra till naturvetenskap att ega en klar föreställning om förloppet vid en jordbäfning, ett vulkanutbrott eller en öfversvämning. Sådant räknar man till kuriosas, som geografien kan taga upp, om hon behagar, men ståndarknapparne och hårpenseln — de höra till kunskap och bildning.

Den sanningen, att släktet *Polygala* har tvänne ståndarknippen, hvardera med fyra knappar, under det *Orobus* har nio ståndarsträngar sammanvuxna och den tionde fri, är ju visserligen ett positivt, obestriddigt faktum. Kunskapen derom är mig så till vida af gagn, att jag kan söka upp den ifrågasvarande växten i floran, der finna en torr beskrifning på de växtens egenskaper, som jag sjelf redan upptäckt — samt dess latinska eller svenska namn, hvilketdera det nu är som jag önskar veta. Något vidare inflytande inse vi icke att detta positiva faktum kan hafva, åtminstone icke på det egentliga skolstadiet. Låtom oss nu mot detta botaniska faktum sätta det geografiska, att en viss höjdsträckning hufvudsakligen består af en kalkartad bergart, som är rik på sprickor och håligheter. Följder häraf: plåtarna på bergets öfre yta kunna ej behålla fuktigheten; hvilken sipprar igenom till de undre lagren; jordmonen deruppe blir torr, växtligheten ringa, trakten föga bebodd, de få invånarne fattiga, isolerade, hänvisade till färskötsel och handel med ull, slättborna nedanför plåtarna idka en liflig ylleindustri, hvilken åter i sin ordning förser en närbelägen handelsstad med en dryg del af dess exportvaror. — Eller se här ett faktum af något olika art: en flod flyter mellan skogbeväxta berg; skogen sköflas, bergen förvittra, stenblock falla ned, dämna flodens lopp och vålla öfversvämningar, hvilka åter vålla tusentals människors förderf; detta upprepas år efter år, dalen förvandlas dels till en sumptrakt, dels till en stenöken, öfversållad med spillrorra af forna berg-toppar. Febersjukdomar decimera befolkningen, denna förmin-

skas allt mer, de öfverlevande flytta bort, och hela trakten förvandlas till ödemark.

Hvilken rad af konsekvenser hafva icke dessa enkla fakta fört med sig, och huru onaturligt vore det icke att lösslita någon enda af dem! Kan man icke säga, att de gifva en inblick i naturens eviga kretslopp, i omsättningens stora lag? — Det är endast när man på detta sätt får lägga sitt öra till lifvets maskineri och förnimma huru det ena hjulet drifver det andra, som man kan erfaras en verklig *kunskapens entusiasm*. Det kausalsammanhang, som man här får syn på, är lifvets eget och därför mycket lättfattligare, mycket konsekventare än de artificiella systemen — de må nu heta grammatik, Linnés system eller Boströmska propedeutiken. Detta sammanhang — det emellan naturen och människan — är dessutom det som hvarje individ, hur litet begåfvad han än må vara, både kan och måste förr eller senare lära sig.

Den nuvarande geografiundervisningen skildrar vanligen jorden på landtmätaremanér, annoterar den eller den udden, emedan den skjuter längst ut i vester, det eller det berget, emedan det mäter den största höjden, och den eller den sjön, emedan den är så ovanligt djup — men att en flod, ett berg, en sjö har en historia, och att den historien inverkar lika mycket på människan som på djur- och växtverlden, derom yttrar hon sig föga. Och dock är det just detta hopkedjande af sammanhörande fakta, som härvidlag är det bildande och det intressanta.

Vi anse, att en verkliga sammanhängande och någorlunda uttömmande skildring af ett enda land skulle för barnets utveckling kunna uträtta förvånande ting: för det första skulle den tillfredsställa barnets kraf på en objektiv, så att säga episk skildring ur *nutiden*, derjämte skulle den ordna dess redan förut gjorda iakttagelser och driva det att anställa nya sådana på alla tillgängliga områden; den skulle väcka dess aktning för det praktiska lifvet och dess lust att deltaga i detsamma; och slutligen skulle den utveckla tankeförmågan på det allra naturligaste sättet *genom att ställa barnen inför de förhållanden, som först lärde naturmänniskan att tänka*. Vidare skulle denna sammanflätade natur- och lifskunskap blifva den bas, hvarifrån det egentliga naturvetenskapliga studiet sedan kunde uppväxa, den fond, från hvilken så väl kemien som fysiken och geologien, zoologien och botaniken skulle hemta material. Då det nu för tiden stundom klagas öfver att t. ex. fysiken

väcker så ringa intresse hos ungdomen, beror detta helt enkelt derpå, att denna vetenskap, som har till uppgift att gifva förklaringen till en mängd förut kända naturföreteelser, icke gerna kan tillfredsställa någon annan än den som förut iakttagit och undrat öfver just dessa fenomen. Så länge man genom experiment måste konstla fram den erfarenhet, som skall förklaras, torde fysiken blifva mera roande såsom en slags trollkonst än verkligt tillfredsställande för vetgirigheten. Hade mänskligheten proportionsvis sett så litet och gjort så få erfarenheter som vår skolungdom, skulle vetenskaperna fysik och kemi säkerligen aldrig hafva uppkommit.

Men en sådan allmän naturbeskrifning, som den vi åsyfta, skulle genom sin utförliga framställning af isbræer, jöklar, källors och floders uppkomst, bergens förvittring, jordbäfningar, varma källor, vindarnes inverkan m. m. göra lärjungen hemmastadd på *naturens eget storartade experimentalfält*. Hvad kan man icke af en bergvandring lära om atmosfärens egenskaper, hvad kan icke en glacier gifva för lärdomar om kroppars friktion, om elasticiteten och särskildt om snöns och isens förhållande vid starkt tryck samt om volymförhållandet emellan vatten och is? — Vi tro, att man inom naturkunnighetsundervisningen borde mera än nu sker uppehålla sig vid de naturföreteelser, som uppträda *i stort*, och som öfva ett mäktigt inflytande på den öfriga naturen. Men vi vilja icke blott; att undervisningen i systematisk naturkunnighet skall, som det heter, *åskådliggöras* genom hänvisning till dessa företeelser, utan vi mena, att kunskapen om det yttre förloppet vid dessa skulle såsom ren åskådnings- eller erfarenhetskunskap först en tid förvaras i lärjungens hufvud och sedan af den systematiska undervisningen återupptagas, belysas och förklaras. Liksom man i språkundervisningen enligt vår tanke bör utgå hvarken från regeln eller exemplet, utan från ett tämligen stort område af språket sjelft, så borde, synes det oss, fysiken och kemien utgå icke från lagen, icke ens i allmänhet från experimentet, utan hålst från en mängd företeelser, der den ifrågasvarande naturlagen gör sig gällande på det mest konkreta — det vill här säga det mest storartade — sätt.

Skulle icke en framställning af de processer, som föregå i jordens inre och vid vulkanutbrott, bidraga att väcka intresse för och förbereda studiet af kemi; skulle icke särskildt ett besök i grufvorna och smälthyttorna gifva en bättre föreställning om metallernas egenskaper, än den torra uppräknings, som före-

kommer i läroböckerna; ja skulle man icke kunna säga, att här, just här stod kemiens vagga? — Tänk om oss t. ex. ett besök i en kolgrufva — hvad är icke der att inhemta om tunga och lätta gaser, om explosion genom vätgas, om säkerhetslampan, om ventilation förmedelst eldning och den varma luftens uppströmmande, ja kanske kunde man till och med beröra inrättningen af vindspelet. Man kan tryggt säga, att det gifves ingen art af praktiskt arbete, som icke i detta afseende erbjuder något lärort, ända från ost- och vinberedningen till slipningen af diamanter. — Menniskan iakttog och begagnade sig af naturkrafternas yttringar långt innan hon kunde förklara dem sjelfva, och vetenskapen har vuxit upp dels ur naturåskådningen, dels ur det praktiska lifvet: undervisningen måste, om hon vill vara naturenlig, gå samma väg.

Olika naturföremål och naturföreteelser måste också införas i undervisningen i samma ordning som de väckte naturmänniskans uppmärksamhet. Och månne hon slog ihop händerna framför en växt med ståndarknappar utan strängar eller fruktningsdelar utan hylle; månne hon föll i extas öfver djur som saknade fram- eller hörntänder? — Nej, vi förmoda, att hennes intresse stod i förhållande till naturföremålets betydelse för hennes eget väl och ve, att det bestämdes af fruktan för skada eller hopp om gagn. Det bristande intresse för naturkunnighetsundervisningen, hvaröfver äfven skicklige lärare klaga, beror utan tvifvel till stor del derpå att de förbisett, att naturen till en början måste ses hufvudsakligen från synpunkten af människans egennyttiga intresse, d. v. s. från samma synpunkt som de första människorna sågo henne. Denna synpunkt tro vi vara mera fruktbringande än den så ofta missförstådda att man skall utgå från »det som är barnet närmast», hvilken inom naturkunnighetsundervisningen ledt till ett sådant vanvett som att inleda naturstudiet med människokroppen. Barnets blick liksom mensklighetens riktas utifrån inåt och ej inifrån utåt.

Men en sådan naturkunskap i stort och i sammanhang måste köpas med en *uppoffring*, som kanske af såväl föräldrar som lärare kommer att anses allt för stor. Man måste nämligen försaka dessa ståtliga kursuppgifter, som taga sig så vackert ut i årsredogörelserna, och som visa huru ofantligt mycket en nitisk lärare kan medhinna på ett enda läsår: t. ex. alla verldsdelarnes fysiska geografi! Sådant skulle blifva omöjligt, ty det gäller om detta innehåll detsamma som vi yttrade

om det historiskt-episka, att det måste meddelas med den allra största *långsamhet* — i annat fall skulle det *spränga* barnet. Man måste finna sig i att åtminstone till en början låta ett enda land upptaga ett helt läsår, och man måste välja det land, hvars natur, näringar och hela folkliif så passar för barnens utveckling, att de kunna verkligt *lefva sig in deri*. Härvid har ju hvarje skolföreståndare, hvarje lärare ett vidt fält framför sig, der hans egen erfarenhet, hans egen uppfattning af hvad som är det väsentliga kan göra sig gällande. Blott ett synes oss höjdt öfver alla individuella tycken: att det land, som utförligast behandlas, och som blir grundläggande för hela det senare studiet, måste hafva de egenskaper, som kunna göra skildringen deraf till en Robinsonad i den mening, hvori vi förut tagit detta ord.

---

Vi hafva vågat att här framställa några tankar om huru undervisningen borde ordnas för att skänka lärjungen tillfälle till en *lugn* utveckling. Dessa tankar hafva väckts genom direkt aktgifvande på barnets natur, genom eftersinnande af den ordning, i hvilken *menskligheten* tillegnat sig vetande och odling, och slutligen genom aktgifvande på det gemensamma i de yrkanden, som af snillrike män från de mest skilda tider framstälts rörande uppfostran och undervisning. Det har synts oss, att allt hänvisar på, att hufvudföremålet för den egentliga barnaundervisningen borde vara: *menniskan i sagan och den tidigaste historien, samt menniskan i naturen och i ett primitivt arbete*. Det synes oss som borde detta innehåll i sig förena den gammal-klassiska, i viss mån berättigade idealismen och den likaledes i mycket berättigade moderna utilitarianismen.

Uffe.

---

## Stomme till en skolbyggnad på svensk grund och botten.

De osunda vätskor, som den instängda luften i den gamla skolbyggnaden samkat under århundraden, ha omsider stockat sig och svält ut i en elakartad böld, som bildas af det ännu herskande undervisnings- och examenssystemet. Denna böld tycks nu vara mogen att brista, och skola vi då hoppas, att den derpå följande suppurationen skall ha en ny hälsa till följd. I denna förhoppning ha vi börjat att tänka på att uppföra en ny, luftigare och sundare byggnad af ett kärnfriskt timmer, hugget på inhemsk mark.

Men för att byggnaden skall kunna uppföras, måste tomten först rödjas och planeras. Den har nämligen under de sista decenniernas lopp blifvit öfvervuxen af en vild, oordnad växtlighet, som heter mångläseri, och dessutom ha forna, länge sedan nedruttna byggnader lämnat en mängd sten och bråte efter sig, som först måste skaffas undan. Till den numera oanvändbara stengrunden räkna vi i främsta rummet den latinska skolgrammatiken, som inte längre duger att användas till nybyggnad, samt till den lättare bråten ämnen sådana som dogmatik, kyrkohistoria, filosofisk propedeutik m. fl. Dogmatiken kunde nämligen ersättas af en kristendomsundervisning, som meddelades genom bibelläsning med nödig utläggning, kyrkohistorien krypa in i den allmänna historien, logiken meddelas i hvarje ämne, som har en systematisk utveckling, men förnämligast krypa in i matematiken, samt psykologien in i den allmänna läran om människan. Sedan allt detta fått »maka åt sig», bör utrymmet bli godt för den nya skolbyggnaden.

Hufvudstommen bör der bildas af isländska med fornnordiska antiqviteter. Ty skolans stomme bör utgöras af ett språk, alldenstund språket är det bästa formbildande ämne, som fins. Detta bevisas bäst genom latinets herravälde i skolan under århundraden. Och i formrikedom och formbildande kraft kan isländskan fullkomligt täfä med latinet, sedan man först erhållit en ung lärarekorps, som jämte nödiga pedagogiska insigter erhållit tillräckliga kunskaper i isländska. Och en sådan

korps torde numera icke länge behöfva vänta på sig. Efter ett eller annat år kan sedan ett främmande lefvande språk träda in bredvid isländskan, och detta språk bör vara franska af flera skäl. Först och främst på grund af sin från latinets ärfda bestämdhet och frihet från svammel, samt sedan därför, att det är ett *romanskt* språk. Ty det *germanska* språkelementet inhemtar lärjungen tillräckligt i modersmålet och isländskan. Efter ytterligare ett par år må slutligen komma ännu ett lefvande språk till, men detta behöfde ej vara detsamma öfver hela Sverige, utan kan vexla efter behof. Så kan det till exempel vara engelska på västkusten, tyska i de sydliga östersjöstäderna o. s. v. efter kommunernas egen önskan. De klassiska språken deremot må uppskjutas till universitetet. Under ett öfvergångsstadium kunna de dock tills vidare bibehållas som valfritt ämne i 6:te och 7:de klasserna. Alla språk böra vidare hafva samma terminologi i sina grammatikor, hvilka derför böra utarbetas i samma schematiska form, så att den terminologi, som gossen lärt sig i skolans första språklära, icke vidare behöfver förklaras i de följande, utan endast det läggas till, som är eget för det nya språk, som skall läras. Och som barnet lär sig att tala, innan det lärt sig att läsa, så är den naturliga gången vid läsandet af ett lefvande språk, att först muntligen lära de nödvändigaste uttrycken och sedan öfvergå först till läsning och öfversättning och sist till grammatikan. Att gå den motsatta, upp- och nedvända vägen, tillhör den berömda »klassiska metodens förträfflighet», som må stå för »de döda språkens» räkning.

Denna plan till skolbyggnad gäller naturligtvis endast det så kallade »högre elementarläroverket», icke »folkskolan», som det nu heter. Men då människan är till sin natur blott en, så är hon också icke något annat än människa, hon må befinna sig i hvad läge och lefnadsomständigheter som helst. Följaktligen är ej heller skolan till sitt väsende mer än *en*. Derför bör också hvar och en börja i folkskolan, till hvilken en eller annan klass af nuvarande högre elementarläroverk gerna må förläggas. Från folkskolan må derför en direkt öfvergång ega rum till den lärda. Den som nöjaktigt gått igenom folkskolan vare berättigad att utan vidare tagas emot i det högre elementarläroverket. Sedan må detta ha inom sig sin station, från hvilken blifvande yrkesmän må afgå till praktiska tillämpningsskolor, landbruks-, handels-, teknologiska skolor o. s. v. Härigenom är skolans enhet bibehållen lika-



som människans och allt mångläseri undviket. Man kan sålunda hoppas, att ett yngre, friskare släkte skall kunna växa upp, förskonadt för den klassiska bleksoten. Så tänker åtminstone en gammal nervös skolfux, som längtar efter furuskog och frisk luft.

—b—

(Insändt.)

## Spencer och Uffe.

Bland de märkligaste alstren af vår tids pedagoger torde med skäl räknas Spencers Uppfostran och Uffes Realism i undervisningen. Båge dessa böcker ha gifvit mig stort nöje, och jag har kanske lärt mer af de båda än af alla andra pedagogiska arbeten tillsammans. De syntes mig arbeta i samma anda, ehuru de framhöllo olika sidor af uppfostran. — Spencer är filosof, Uffe praktisk pedagog — och därför föreföll det mig som om de supplerat hvarandra. Att någon kunde påstå, att det förefanns en oförsonlig motsägelse mellan dem, hade jag ingen aning om, förr än jag läste U:s kritik af Spencers bok.\*

Denna motsägelse torde dock åtminstone delvis bero på, att U. missuppfattat Spencer. Hvad Spencer ej uttryckligen framhållit torde väl ej alltid få anses vara af honom okänt eller underskattadt. Man kan svårligen fordra fullständighet i ett så litet arbete. Spencers skarpt polemiska ton, som nog har sitt berättigande med afseende å de engelska förhållandena för 20 år sedan, kan nog föranleda missuppfattning. Spencer säger i förord till en senare upplaga, att arbetet skulle underkastats en omsorgsfull bearbetning, om han haft tid dertill. Alla dessa omständigheter kunna nog utgöra tillräcklig förklaring till att t. o. m. en så kompetent läsare, som U. utan tvifvel är, kunnat i mer än ett hänseende få Spencers mening annorlunda än den med all säkerhet i verkligheten är.

Mycket kunde vara att säga om U:s granskning af detaljerna af Spencers undervisningsplan. Men för att ej allt för mycket taga tidskriftens utrymme i anspråk vill jag blott hålla mig till hufvudfrågan.

\* Verdandi 1883, sid. 76. o. f.

Det, hvori U. och Spencer väsentligen skulle strida mot hvarandra, är att Spencer ger på frågan: hvilken kunskap är af högsta värde? svaret *vetenskap*, medan U. svarar *historia* (eller fullständigare: *humanitiskt vetande*). Vid första påseendet tyckas dessa bägge svar vara föga förenliga med hvarandra, men jag vill dock söka visa, att man kan vara fullt öfvertygad om det ena och dock lifligt förfäktat det andra. För dem, som i likhet med mig högt värdera bägge författarne, skulle det kanske vara af någon betydelse att taga kännedom om en kompromiss, hvarigenom det positiva hos bägge harmoniskt förenas.

U. har icke rätt fattat hvad Spencer menar med vetenskap (science), och därför kan han heller icke medge att vetenskap är kunskap af högsta värde. U. öfersätter science med naturvetenskap, oaktadt Spencer (sid. 16, cheap edition) uttryckligen räknar t. ex. logik och matematik till sciences. Om Spencer får som resultat af det här ifrågavarande kapitlets resonemanger, att vetenskap är det slags kunskap som har högsta värde, så kan man med skäl fordra, att han ger en förklaring öfver hvad han menar med vetenskap. Detta gör han ock (sid. 11, cheap edition), ehuru U. synes ha förbiset det. Då det är härpå som det egentliga beviset hvilar, så vill jag något vidlyftigare, än Spencer gör, utveckla hans förklaring.

Alla sanningar, som kunna bli föremål för kunskap, kunna delas i enkla och allmänna. De enkla sanningarna äro hvad vi kunna kalla personliga: han eller hon sade eller gjorde. De allmänna omfatta färre eller flere af de enkla.

Att Schele vid ett tillfälle genom uppvärmning delade just det stycket kvicksilfveroxid i kvicksilfver och syre, är en enkel sanning: Att A. gjorde på samma sätt med ett annat stycke kvicksilfveroxid, B. med ett tredje stycke o. s. v. äro allt enkla sanningar. Men en allmän sanning är: kvicksilfveroxid sönderdelas genom uppvärmning i kvicksilfver och syre, ty den omfattar de enkla, som utgöras af hvarje särskildt försök.

Att Svensons katt dog i går är en enkel sanning, men en allmän biologisk sanning är: alla lefvande varelser måste förr eller senare dö.

De enskilda sanningarna höra icke till vetenskapen, som blott består af allmänna sanningar.

Man kunde tycka att härigenom en bestämd gräns blifvit dragen mellan hvad som är och hvad som icke är vetenskap. Så är dock icke förhållandet, ty det ena öfvergår omärkligt i

det andra. De allmänna sanningarna kunna omfatta från jämförelsevis få till ett omätligt antal enskilda sanningar. För att belysa detta vilja vi taga några exempel.

- 1) Karl XII dog 1718.
- 2) Detta kallas Stockholm.
- 3) Räfven har spetsig nos.
- 4) När kol brinner, förenar det sig med syre till kolsyra.
- 5) Ämnen kunna förvandlas till andra ämnen med andra

egenskaper.

- 6) Till hvarje verkan finnes en orsak.

Strängt taget är endast den första af dessa sanningar enkel, men öfvergången till de mera omfattande sanningarna är tydligen icke skarp. Hvar skall gränsen sättas för den allmänlighet, som fordras för att sanningarna skola kallas vetenskapliga? Spencer afskiljer 1) och kallar 2) kvasi-vetenskapliga samt de öfriga vetenskapliga.

På frågan: hvilken kunskap är af högsta värde? kunde Spencer sålunda svara: *allmänna sanningar*, i stället för vetenskap. Och att allmänna sanningar är kunskap af högsta värde bestrides icke af U. Då han förfaktar värdet af de enskilda sanningarna (personliga, humanistiska, historiska), är hans skäl alltid, att af dem framgår allmänna sanningar. T. ex. »Hvar enda mer utpräglad mänsklig gestalt, som träder dem till mötes, fogar helt naturligt ett nytt blad till deras praktiska filosofi och psykologi samt modifierar dermed deras verldsåskådning.» »Att själfuppoffring för ideella syften är en verklighet» är en allmän sanning som inskärpes genom historiens studium o. s. v.

Att U. förnekar att vetenskap är som föremål för kunskap af högsta värde tror jag sålunda bero på att han missförstått hvad Spencer menar med vetenskap.

Vetenskap som innehållet i all undervisning är det positiva hos Spencer som här är fråga om. Nu komma vi till det positiva hos U.

Med den praktiska pedagogens skarpa blick har han till fullo insett värdet af det personliga i undervisningen. Han vet att hvad som intresserar människorna är hvad han eller hon gjorde eller sade. Han vill att personers handlingar och uttalanden skola vara det förnämsta föremålet för undervisningen.

Har Spencer icke insett att endast de personliga sanningarna äro de fullkomligt enkla? Har han det icke, så är det en brist på fullständighet hos honom, men jag förstår icke att

det kan kullkasta något af hans påståenden. Är det åter så, att han till fullo insett det, så måste han anse att de personliga sanningarna böra utgöra föremål för undervisningen i just den grad U. fordrar, ty knappast någon kan väl skarpare än Spencer framhålla, att man i allt bör gå från det enkla till det allmänna.

Hvad Spencer skarpt klandrar i historieundervisningen är att den han kände bestod af enkla (personliga) uppgifter, af hvilka inga allmänna slutsatser drogos. Den historieundervisning U. så glänsande beskriver (Realism i undervisningen) undgår alldeles detta klander, ty öfverallt begagnas det enskilda att däraf lära något allmänt. I historien hafva vi den pedagogiska formen gifven — man kan svårligen undgå att börja med det enskilda. Men i andra läroämnen, fysik t. ex., ger man, så som man nu går till väga, ofta det vetenskapliga innehålllet utan att gå från de mest enskilda sanningarna. Så som man förr lärde historien, gaf man en form utan innehåll, i naturvetenskap åter ett innehåll utan den rätta pedagogiska formen.

Den yppersta pedagogiska metoden är att göra lärjungen till uppfinnare, till vetenskapsman i smått. Den högsta pedagogiska konsten är att gifva en sådan följd af uppgifter, att lärjungen själf utletar lagarne. Det är denna metod Spencer skildrar.

Men man har två sätt att lära. Det ena är att själf erfara, det andra att taga del af andras erfarenhet. Ehuru det första utan tvifvel är det värdefullaste, är det icke möjligt att använda uteslutande. I flere läroämnen är det omöjligt, och i dem, der det är möjligt, är det andra sättet förmånligt att använda bredvid det första.

Det senare sättet — att taga kännedom om andras erfarenhet — blir att inhämta en vetenskapernas historia eller rättare historisk vetenskap, ty det historiska blir ett blott medel, en form att meddela innehålllet, ett sätt att gå från det mest enkla till det allmänna.

Vi påstå sålunda att vetenskaperna böra meddelas historiskt. Detta strider ingalunda mot Spencer. Han säger uttryckligen, att den enskilde bör vid inträngande i en vetenskap gå samma väg som menskligheten gått för att utfinna den. Och metoden saknar icke all erfarenhet. Så t. ex. lär en dansk pedagog matematik med stor framgång historiskt (historisk matematik af la Cour). Och alla andra vetenskapsgrenar synas lämpa

sig bättre för den historiska och mindre väl för den uppfinnande metoden än matematik.

Då U. vill göra historia till medelpunkt för undervisningen, så instämmer jag häri på det lifligaste, och då Spencer vill att vetenskap skall vara innehållet för all undervisning, så måste jag anse honom ha fullkomligt rätt.

## V. Sjögren.

Med anledning af detta uttalande af den ärade insändaren — ett uttalande, för hvilket jag är i hög grad tacksam, då ifrågavarande spörsmål är ett af de viktigaste, som i en pedagogisk tidskrift kunna diskuteras — vill jag gerna yttra några ord om huru jag sjelf fattar min ställning till de Spencerska teorierna. Det vore naturligtvis från en sida sedt en stor fördel för mig, om det verkligen kunde ådagaläggas, att Spencers och mina åsikter i pedagogik läte förena sig, ty jag är fullt medveten om det obehagliga intryck, som på många håll förorsakats deraf, att utgifvaren af en tidskrift, som gör anspråk på att kallas liberal, uttalar sig emot ett system, kring hvilket de flesta af vår tids frihetssträfvanden koncentrerat sig. Att så göra redan från början ansåg jag dock vara en ärlighetspligt ej mindre bindande än den att genast föra öppen talan mot det parti, som anser allt vara hulpet genom att sätta moderna språkstudier i stället för de klassiska.

Dock hyser jag samma öfvertygelse som den ärade insändaren, att det här föreliggande arbetet af Spencer ej kan anses stå i full öfverensstämmelse med hans verldsåskådning, och jag får bekänna, att mycket af det som i hans »Education» stötte mig för hufvudet, gjorde detta just därför att det syntes mig stå i den skarpaste motsägelse till ett och annat i hans verldsåskådning, som särskildt tilltalat mig. Insändaren förvånar sig äfven öfver hans ringaktande af de personliga sanningarna, men anser detta endast för en ofullständighet. Jag deremot tycker mig hafva funnit, att detta ringaktande är så utprägladt, så genomfördt, att det ej gerna kan vara blott en tillfällighet, och om det å ena sidan strider mot hans uppfostringsprinciper, så kan det icke nekas att det å den andra står i sammanhang med hans uppfattning af naturvetenskapens betydelse. Har någonsin en filosof lyckats att sammanknyta *alla* trådarne i sitt

system, så att ej en enda brustit, ej en enda hängt lös utan sammanhang med de andra? Jag tror det ej, och därför vågade jag ej håller resonnera på följande sätt: Spencer är en konsekvent filosof; antoge han icke denna sanning, så vore han inkonsekvent — följaktligen måste han antaga den. Jag höll mig deremot till hans klara och tydliga utlåtanden samt anmärkte blott det faktum att här förelåg en i min tanke högst betänkelig inkonsekvens. Men i en sak tyckas emellertid insändaren och jag vara fullkomligt ense, nämligen deri, att Spencers allmänna pedagogiska teorier såsom konsekvens fordra ett erkännande af de personliga sanningarnas betydelse vid uppfostran. Men då nu icke alla, ja säkert icke en gång de flesta läsare insett denna inkonsekvens i Spencers »Education», och den svenska allmänheten, som också ganska naturligt är, anser sig böra utan vidare mottaga detta arbete såsom det yppersta våra dagars filosofi har att erbjuda i fråga om uppfostringsteorier, så kände jag mig särskildt manad att framhålla detta förbiseende af en i min tanke rent fundamental undervisningsprincip. Dessutom äro alla eniga om en sådan allmän grundsats som den, att man bör gå från det enkla till det allmänna, men striden börjar just då, när det blir fråga om *hvad* som är enkelt och *hvad* som är allmänt.

Jag medgifver gerna, att min ifver att betona vigten af kunskap om personligheter kanske allt för mycket undanskynde den stora beundran, som jag lika litet som någon annan kan undgå att hysa för den store tänkarens klara blick och träffande omdöme. Spencers tankar hafva det egendomliga, att de äro så flärdfritt uttryckta att de i början alls icke väcka någon förvåning; det är först sedan man en tid öfvervägt dem, ställt dem i förhållande till verkligheten, liksom »profvat» dem på denna, som man kommer till insigt om deras verkliga värde. Just detta flärdfria hos Spencer sjelf gör det synnerligen vanskligt att prisa honom, äfven der man på det allra varmaste instämmer. Det kan icke gerna räknas för anspråksfullhet, om en än så obetydlig person säger sig icke kunna i ett eller annat afseende gilla eller dela de åsikter, som uttalats af en stor auktoritet, men att deremot i detalj gilla och berömma en sådan man som Spencer föreföll mig verkligen som ett allt för förmätet tilltag, och jag ansåg mig håller icke hafva kunnat göra det på annat sätt än att rent af ord för ord kopiera hela kapitel.

Den kompromiss, som den ärade insändaren med stor sinn-

rikhet föreslår, tror jag mig dock icke kunna till fullo antaga. Visserligen medgifver jag riktigheten af den definition på vetenskap, från hvilken han utgår, och likaledes medgifver jag, att jag sjelf på flere ställen sökt visa värdet af de mer eller mindre allmänna sanningar, som kunna härledas ur enskilda historiska fakta. Men detta har jag gjort egentligen derför, att det låg mig om hjertat att visa det historien såsom läroämne *i intet stycke* står tillbaka för de mer gynnade kunskapsgränarne, att hon i lika hög grad som dessa främjar den process, som väl för den *formela* bildningen är den viktigaste, att nämligen till en början sammanbinda yttre iakttagelser och att sedan uppställa sater af allt större omfattning, af allt mer universel giltighet. Men dermed har jag icke sagt, att jag vill hafva hvarje enskildt faktum framställt *blott och bart* eller ens *hufvudsakligen* för den allmänna sannings skull, som ur det-samma kan härledas. Om jag skildrar Leonidas vid Thermopylæ, Winkelried vid Sempach, så kunna deraf härledas många allmänna sanningar, bland andra kanske äfven den, att meniskonaturen är mäktig af sjelfuppoftning för ideela syften. Men icke skulle inhemtandet af denna allmänna sats stå för mig såsom den *högsta* möjliga frukten af min skildring. Det kan ju hafva sitt värde att liksom framtinga det teoretiska erkännandet, att sympatien är en makt i världen, men hällre, tusen gånger hällre, ville jag, om jag vore lärare, hafva den frukten af min undervisning, att lärjungen en gång ryckts med och andats, om också blott för en sekund, i de högsta moraliska känslornas atmosfer.

Jag tror nämligen icke, att man på frågan: hvilken kunskap är vid undervisningen af det högsta värdet? — kan gifva ett så enkelt svar som: vetenskap eller de allmänna sanningarna. För att motivera detta måste jag våga mig fram med något, som kan se ut som en bit af en verldsåskådning, och som må gälla för hvad det kan.

För det första vill jag bekänna, att jag sätter den moraliska utvecklingen högre än den intellektuella, och att jag tror, att en bland de viktigaste häfstängerna för en sund moralisk utveckling är ett för individens anlag och krafter så noga som möjligt afpassadt *arbete*. Enligt min tanke kan brott och osedlighet mången gång bero på ett öfverskott af energi, hvilket, om den ifrågavarande individen hade funnit ett arbete, åt hvilket han egnat sig med hela sin själ, kunde hafva omsatts till en måhända stortadt gagnande verksamhet. Vidare tror jag på

den satsen, som Spencer framställt, att de som äro utestängda från de högre *njutningarna* vanligen kasta sig öfver de lägre, och jag anser ett af kunskapens viktigaste företräden ligga deri, att den skänker en af de renaste och ädlaste njutningar som finnas och derigenom motverkar begäret efter lägre nöjen. Vidare tror jag på den stora betydelsen af det menliga *härningsbegäret* eller rättare sagdt på denna hemlighetsfulla kraft, som gör individens handling, individens tanke eller stämning till pol för en elektrisk ström, som genomilar alla hvilka komma i beröring med honom. Denna kraft åvägabringar inom menskligheten ett sammanhang jämte och utöfver det som beror på ärfligheten, men ett sammanhang, som ej i likhet med detta är från början gifvet, utan som af uppfostraren kan betydligt modifieras. Derfor är det af så oerhörd vikt att tidigt åvägabringa ett sådant sammanhang, en sådan »ledande» förbindelse med det »positiva» i menskligheten. Det finnes kunskap, som bidrager att förmedla en sådan förbindelse, och den vore jag sinnad att kalla den *högsta*.

Nu vet jag väl att, absolut taget, äro de allmänna sanningarna den kunskap, som har det högsta värdet. Ja, absolut taget äro väl de filosofiska sanningarna de högsta, ty de äro de allmännaste. Men fråga är, om de allmänna, abstrakta sanningarna äro de som mest inverka på handlingssättet, framför allt i moraliskt afseende. Jag tror det icke, och att Spencer åtminstone icke numera tror det, framgår af följande citat (Utvecklingsläran I, sid. 105): »De högsta abstraktionerna fordra en sådan tankeansträngning, om de skola förverkligas med någon liflighet, och utöfva ett så ringa inflytande på lifvet, med mindre de uppfattas af en liflig inbillningskraft, att deras verksamhet såsom ledande principer i praktiskt hänseende ännu för en lång tid måste förblifva inskränkt till ett ringa fåtal.» Om också den tid en gång kan randas, då människorna verkligen låta leda sig af allmänna sanningar, så måste dock vi »praktiska pedagoger» hålla oss till de *närmaste* generationerna och se till huru vi bäst kunna gagna dem samt lemna upparbetningen af det rent abstrakta förståndet åt herrar filosofer.

Enligt min tanke kan barndomen i viss mening betraktas som ett fullständigt lefnadslopp i smått. Barnen hafva lika väl som vi sina fröjder, sina sorger, sina frestelser och sina syndafall.

Träffande anmärker just Spencer, att den allmänna föreställningen om barnets »oskuld» är sann med hänseende till



kunskap om det onda, men alldeles osann med hänseende till impulser till det onda. Barnet behöfver därför, äfven det, allt som kan gifva det kraft att motstå det onda, låga och lumpna, och det är i allmänhet mottagligt för samma art af moraliska inflytelser som de fullvuxne. Och i vår tanke är sjelfva *undervisningen* af långt större betydelse för den moraliska uppfostran än man i allmänhet vill medgifva. Ty låtom oss besinna, att lärandet är barnets lifsgerning: den större eller mindre kärlek och hängifvenhet, hvarmed det sköter densamma, har det allra största inflytande på dess andliga harmoni, på dess karaktärsutveckling och på dess personliga lycka.

Derför sätta vi den kunskap högst, hvars förvärfvande kostar lärjungen ett *arbete*, lämpadt efter hans anlag och krafter, hvilket spänner all hans energi utan att bryta den; vidare fördra vi att kunskapen skall vara så beskaffad, att dess egande skänker den största möjliga *njutning* åt det största möjliga antal barn, och slutligen skall den vara i stånd att gifva lärjungen en genom känsla eller fantasi förmedlad *sympatisk väckelse* till moraliskt handlingssätt. Men dessa vilkor uppfyllas icke utan vidare af de allmänna sanningarna. Ja, det är just förvändheten att allt för tidigt vilja leda lärjungen till dem, som nu för tiden bryter så många ungdomliga krafter; det är icke håller de som skänka den största njutningen åt *det stora flertalet*, ehuruval de för det teoretiskt begåfvade fåtalet innebära en tillfredsställelse af högsta art; och hvad deras inverkan på flertalets moraliska handlingssätt angår, så hafva vi redan sett, att man icke får skatta den synnerligen högt. Oss synes, att den mer konkreta, mer speciela och framför allt den personliga kunskapen bättre uppfyller dessa trenne vilkor.

Hvad den sympatiska väckelsen angår, så undrar jag, om man icke äfven skulle kunna definiera den såsom ett sätt att hos lärjungen framkalla en stämning af *moralisk fröjd*, hvilken, när den en eller flere gånger blifvit erfaren, skulle drifva honom att längta efter dess upprepande. För att återgå till Arnold Winkelried, anser jag det vara mycket vunnet, om läraren med sin framställning lyckats framkalla liksom en reflex af den glädje midt i dödsängesten, hvarmed han tryckte spjuten i sitt bröst, och jag skulle anse en skildring af Sokrates inför domstolen i Athen hafva gjort det största möjliga gagn, om lärjungen endast för en kort stund verkligen *känt* något af det ädla, upphöjda lugn, hvarmed den sanne människovännen blickar tillbaka på sitt dagsarbete.

Visserligen måste undervisningen dock så till vida vara riktad på meddelandet af vetenskap, att hon lägger sig vinn om att bibringa kunskapen i den naturliga ordningen, hvilken, just därför att den är naturlig, måste allt mer tendera till generalisering. Det vore ett brott af henne, om hon till den grad öfverhopade lärjungen med speciela sanningar, att dessa qväfde hans förmåga att sammanfatta och bilda allmänna satsar. Men om sålunda all kunskap syftar till förallmänligande såsom till sin fulländning, så måste vi dock fasthålla, att det beror på läroämnets beskaffenhet, lärjungens ålder och begåfning, huruvida redan skolundervisningen kan leda honom till de vetenskapliga sanningarna. Många, ofantligt många människor kunna aldrig tillegna sig annat än de mer speciela sanningarna, men icke dess mindre äro äfven de i behof af kunskap, hvarvid är att märka, att den i och för sig lägre kunskapen är för dem af högre värde. I allmänhet måste detta kunskapens relativa värde skifta efter hvarje olika åldersstadium, men i stort taget tro vi att de personliga sanningarna, då man fattar dem i så vidsträckt bemärkelse, som vi gjort i en föregående uppsats i detta häfte, för flertalet äro af det relativt högsta värdet.

Uffe.

## Bokanmälan.

**Om barnuppföstran i hemmet.** Åtta föredrag, hållna i Göteborgs Bethlehemskyrka 1882 af *B. C. Rodhe*, föreståndare för Primär- och Elementarskolan i Göteborg. Göteborg 1882. 201 sid. liten 8:o. Pris häft. 1.00.

**Läraren såsom uppfostrare.** Föredrag af *B. C. Rodhe*. Göteborg 1883. 124 sid. liten 8:o. Pris häft. 1.00.

På ofvanstående skrifter af den begåfvade läraren och varmhjertade barnvännen är det oss ett nöje att fästa uppfostrares och lärares uppmärksamhet. De synas oss i hög grad värda att läsas och behjertas. Man finner der måhända icke mycket af originella, djupsinniga tankar och nya synpunkter, men man finner de gamla sanningarna, som dock hvarje tid behöfver att ånyo lära och tillgodogöra, på ett enkelt och lefvande sätt framhållna. Arbetena meddela icke en systematisk framställning af uppfostringskonsten, de lemna praktiska råd och anvisningar, framgångna ur erfarenheten samt afsedda och egnade att i verkligheten tillämpas. Framställningen genomgås af en, såsom oss synes, äkta och sundt kristlig anda. Må man dock ej häri misstänka en dyster, glädjefientlig grundåskådning — vi anmärka detta, då ju många skefva föreställningar råda om hvad som utmärker verklig kristendom — en åskådning af detta slag finner man icke, utan en frisk, ja, vi skulle nästan vilja säga, sannt lefnadsglad sådan. Vi önska ett möjligast vidsträckt tillämpande af det myckna förträffliga, som i dessa båda arbeten innehålles, öfvertygade, att ett sådant skulle lända till väsentlig fromma för både skola och hem.

För att gifva en föreställning om innehållet i arbetena må nedanstående innehållsförteckningar meddelas:

Första arbetet: 1. Om vigten och betydelsen af uppfostran i hemmet. 2. Huru man varder en rätt uppfostrare. 3. Uppfostran till Gudsfruktan. 4. Sanningskärlek. 5. Lydnad. 6. Arbetsamhet och ordning. 7. Enkelhet och sparsamhet. 8. Om hemmets förhållande till skolan.

Andra arbetet: Läraren såsom uppfostrare i skolan. Lärares förhållande till lärjungarnes hem. Om sättet, hvarpå skolan bäst kan motarbeta rårheten hos det uppväxande släktet. Några ord om lärarens pligt i afseende på barnens helsovård. Några ord om kyskhetens bevarande. Om straff och belöningar. Lärarekallet (poem).

*N. Ldt.*

**Naturstudium under skolferierna, 500 frågor och uppgifter, efter tysk förebild af A. G. Högbom, fil. kand. Upsala, Almqvist & Wiksell 1883. 56 s. 8:o. Pris häft. 0,50.**

Detta arbete innehåller en idé, värd att taga vara på och pröfva. Frågorna äro hemtade från olika grenar af naturvetenskapen. För att gifva en föreställning om deras beskaffenhet må ett par, tagna ur högen, anföras. »Observera soluppgången så ofta som möjligt från samma ställe! Hvar och när går solen upp?» — »Se efter, huru många och hvilka växtarter, som förekomma inom ett visst begränsadt område, t. ex. en åker eller äng etc.» Ätminstone en stor del af frågorna synas icke innehålla uppgifter, som öfverstiga ens lärjungarnes i mellanklasserna förmåga. Mest praktiskt torde vara, att lärjungen efter samråd med läraren väljer ett fåtal frågor såsom bestämd uppgift för den följande mellanterminen, lemnande åsido alla de andra, tills dessa besvarats. Såsom i förordet antydes, kan man säkerligen lätt uttänka andra frågor i samma väg, om så behöfves.\* Särskildt torde de meddelade frågorna behöfva kompletteras med flere af den art, att de jämte frågan innebära en praktisk uppgift, eller ock en sådan ställas i samband med redan meddelade frågor. Såsom exempel på hvad slags uppgifter vi mena må nämnas: att anlägga en specialsamling i en viss riktning, t. ex. af bladen till de vanliga trädslagen, af en växt i alla utvecklingsstadier och olika former och dyl. Att förfärdiga enkla teckningar i samband med gjorda observationer är en praktisk uppgift, som säkert med fördel kan gifvas, t. ex. att observera och afteckna olika utvecklingsstadier af grodrom m. m.

N. Ldt.

**Språkljud och kvantitativ betoning i högsvenskan, af Oscar Svahn, lektor. Stockholm, P. A. Norstedt & Söner, 1882. 202 s. 8:o. Pris häft. 3,00.**

**Engelsk Lydlære for Studerende og Lærere, af Aug. Western, Cand. Mag. Kristiania, P. T. Malling, 1882. 92 s. 8:o. Pris häft. 1,75.**

**A Handbook of Phonetics, including etc. by Henry Sweet, President of the Philological Society etc. Oxford 1877. London, Macmillan. 216 s. liten 8:o. Pris 4,50.**

**Det nyhögtyska uttalet i kort framställning, af Dr L. Berger. Stockholm, P. A. Norstedt & Söner, 1883. 64 s. 8:o. Pris häft. 1,00.**

En vetenskap, hvilken i senare tid hastigt utvecklats sig och kommit till viktiga resultat, är som bekant fonetiken eller språkfysiologien. Mången undervisare i språk torde dock af densamma känna föga mer än namnet. En närmare bekantskap dermed skulle emellertid, såsom vi tro, vara till rätt mycket gagn för lärare och lärarinnor i modersmålet.

\* Lärare, som skulle önska någon ledning dervid på botanikens område, torde vi få hänvisa till: Loew, Methodisches Übungsbuch für den Unterricht in der Botanik. Berlin 1875—76; särskildt under rubriken »häusliche Aufgaben».

och öfriga lefvande språk, både för åstadkommande af ett korrektare uttal hos dem sjelfva och med hänsyn till sättet att bibringa lärjungarne ett sådant. Vi mena med det sistnämnda ingalunda, att fonetiken som sådan skulle ingå i undervisningen t. ex. i form af fonetiska regler och termers inlärande. Tvärtom, blefve detta följden, vore visst bättre, att den förblefve lärarne alldeles främmande. Men vi tro, att lärarens insigter kunde komma undervisningen till godo i form af praktiska anvisningar för frambringande af det ena eller andra ljudet. Vi vilja med ett exempel ur vår egen erfarenhet belysa hvad vi mena. Det är känt, att för många lärjungar frambringandet af det »lena» s icke är så lätt. Låter man i sådant fall lärjungen »ljuda» vanligt s och lent s och påpekar den dervid framgående skillnaden dem emellan, att det senare är beledsagadt af »ton», det förra icke, samt att motsvarande skillnad eger rum t. ex. mellan t och d, så hafva vi trott oss finna, att detta för lärjungen underlättar det ifrågavarande ljudets frambringande. — För den, som nu möjligen skulle vilja sätta sig något närmare in i fonetik, torde, efter hvad vi förmena, de tre första af ofvanstående arbeten vara mest praktiska att använda. Det är hufvudsakligen för att gifva en anvisning i sådant afseende, som vi här anfört desamma. Derjämte må några notiser om de samma lemnas samt hänvisningar till uttalanden af fackmän. Sådana finner man hvad beträffar Lektor *Svahn*s arbete i Svensk Tidskrift för 1883 af J. A. Lundell samt i Tidskrift för Hemmet samma årgång af märket Lll, utan tvifvel betecknande samma person. Denne anmälare framställer visserligen rätt många anmärkningar mot arbetet, men uttalar dock som sin mening, »att herrar lärare hafva mycket att lära i boken», hvarföre han »vill i skolans intresse på det varmaste rekommendera boken till deras uppmärksamhet». Af ifrågavarande arbete utgaf förf. samtidigt en något förkortad upplaga under titel *Lärobok i välläsning* (pris 2,00). Om *Westerns* arbete yttrar den utmärkte kännaren af engelska språket prof. J. Storm uti ett till arbetet skrifvet förord, att man genom att studera detsamma skall »på bästa sätt kunna sätta sig in i den nya vetenskapens (fonetikens) nuvarande ståndpunkt». En sakkunnig anmälare i »Nordisk Revy» 1883 (G. Stjernström) kallar *Westerns* ofvannämnda arbete, likasom den för skolan afsedda mindre upplagan af detsamma (*Engelsk Lydlære for Skoler. Kristiania 1882. Pris kart. 0,60*) »ett godt arbete» samt »oumbärliga hjälpmedel» för studerande och lärare. Förf. har bemödat sig att framställa det engelska uttalet sådant »det faktiskt är, icke som det efter den enes eller andres mening borde vara» och i samband dermed tagit föga hänsyn till uttalslexika. Åtskilligt finner man också ganska olikt hvad som meddelas t. ex. i hos oss utgifna arbeten ang. engelskt uttal. *H. Sweet*, förf. till det tredje af ofvan anförda arbeten, är känd som en af de främste om icke den främste af nu lefvande fonetici. Han har bl. a. närmare studerat och i utgifna arbeten behandlat svenska språkets ljudfysiologi. Uti det anförda arbetet redogör han icke blott för engelskans utan äfven för franska, tyska och svenska språkens; äfvensom ännu andra språks uttal. Prof. Storm\* kallar *Sweets* bok ett förträffligt arbete, och den framstående tyske fonetikern *E. Sievers* säger, att han »anser den obetingadt för den bästa kompendiösa framställning af den allmänna fonetiken som vi ega».

\* uti sin »*Englische Philologie*», ett arbete af mycket stort värde äfven för studiet af fonetiken.

Det sista af ofvan anförda arbeten, det af Dr *Berger* utgifna, har här blifvit medtaget, då äfven det, om än blott delvis, kan sägas stå på fonetisk grundval, samt torde förtjena att åtminstone uppmärksammas af lärare. G. Stjernström i Nord. Revy 1883 säger om arbetet, att det, om ock dess första och viktigaste del »bör anses mindre tillfredsställande», dock kan »tillsvidare i förbidan på något bättre anbefallas, enär det i alla fall står vida öfver hvad som förut finnes». Den förra delen af det anförda omdömet stöder han medels framställande af en del, såsom det synes, ganska viktiga anmärkningar. Förf. till ifrågavarande arbete nämner i förordet, att dess första del, ljudläran, hufvudsakligen är utarbetad efter ett tyskt arbete i samima väg. Denna omständighet torde förklara, hvarför en så vigtig skillnad mellan det tyska och svenska uttalet, åtminstone det i mellersta Sverige vanliga, som uttalet af r framför d, t, l, n och s, ej med ett ord finnes antydd. Icke heller i någon enda af våra vanliga skolgrammatikor hafva vi för öfrigt sett denna skillnad påpekad.

N. Ldt.

Skolan och hemmet. Samling af uppsatser rörande uppfostran och undervisning utgifven af *Carl Kastman*. 3.

Den första och tillika omfångsrikaste af uppsatserna i detta häfte — upptagande ej långt ifrån hälften af dess 184 sidor — utgöres af en väl utförd framställning »Om bildning och uppfostran i det gamla Hellas» af *Reinhold Geijer*, i hvilken förf. efter några inledande anmärkningar om den helleniska kulturen och religionen — nödvändiga för att fullt förstå det helleniska folkets bildningsideal — framhåller, att detta ideal måste formuleras såsom *en allsidig och harmonisk mänsklighet* eller hvad grekerna kallade *kalokagatia* (skön-godhet). Härigenom utmärker sig hellenismen från — och enl. förf. äfven framför — icke blott den äldre orientalska bildningen, utan äfven framför det gamla Roms och delvis äfven framför vissa kristna lifsåskådningar. Detta ideal måste blifva bestämmande för det helleniska uppfostringsväsendet, som för öfrigt äfven karaktäriseras af en ur den politiska åskådningen framsprungen stark och lefvande medborgerlig anda. De medel, som användes till detta uppfostringsideals förverkligande, pläga som bekant sammanfattas under rubrikerna *gymnastik* och *musik*, för hvilka förf. utförligt redogör. — Till denna framställning anknyter förf. några jämförande betraktelser öfver vårt eget undervisningsväsen, hvilka äro värda synnerlig uppmärksamhet, hvarför vi här vilja taga dem i närmare skärskådande.

Såsom det helleniska uppfostringsväsendets största förtjänst betraktar förf. dess allsidiga och harmoniska humanitet, hvilken det visste befordra genom att icke isolera från hvarandra de särskilda själsförmögenheterna genom att utbilda hvar och en särskildt — något som man tyckes vilja försöka i våra skolor — utan fasthållre städse vända sig till *hela* människan på en gång, för att *samtidigt* taga i anspråk så många som möjligt af hennes inneboende krafter. Detta kunde man göra i det gamla Hellas utan vår tids onda — mångläseriet — genom koncentrerung af undervisningen på de få, enkla läroämnen, som då stodo till buds. En sådan koncentrerung anser förf. önskvärd äfven i våra skolor, och för den skull kräfves en inskränkning i läroämnenas antal. För detta ändamål måste man afslå på fordringarna att göra bildningen lika för alla, och

förf. uttalar sig för inrättandet af mellan- eller borgarskolor samt för de s. k. humanistiska och reala bildningslinjernas åtskiljande. Lika lifligt som vi instämma med förf. i fråga om de rent af nödvändiga borgarskolorna, lika lifligt måste vi protestera mot den högre bildningens delande på tvänne linjer. Man behöfver blott tänka på den kallsinnighet, för att ej säga förakt, som nu mycket allmänt visas af naturvetenskapsmän för humanistiska studier och af humanisterna för de s. k. exakta vetenskaperna, för att anse, att det vore högst beklagligt, om man — hufvudsakligen för ett par döda språks skull — skulle ytterligare skärpa och mellan tvänne samhällsklasser befästa denna på ensidig studieriktning beroende ömsesidiga afvöghet.

Framhållande det helleniska uppfostringsväsendets omsorg om skönhetssinnets odling och om gymnastiken, öfvergå förf. till hvad vi anse för icke blott en mycket stor utan den allra största förtjänsten hos det samma, nämligen dess omvårdnad om den *medborgerliga* bildningen, och hvad förf. i denna sak yttrar (sid. 73—78) kunna vi ej annat än i allo underskrifva\*.

I slutorden af afhandlingen säger förf. om det helleniska uppfostringsväsendet, att det bör kunna vara lärorikt för alla tider. Ja väl, det anse också vi, men i fråga om de lärdomar man däraf kan hämta äro vi väl ej ense med förf. Ty dess riktning var utprägldt *formell*. Det helleniska folket visste väl att förskaffa sig en hög bildning i sina skolor, men de hade ej några verkliga vetenskaper att der meddela. Till och med deras snart sagdt enda verkliga vetenskap, matematiken, studerades hufvudsakligen blott såsom ett universelt bildningsmedel; ej för sin praktiska nyttas skull. Och en hög formell bildning utan reelt underlag är en byggnad, som snart måste ramla.

Efter denna afhandling kommer några »Grammatiska iakttagelser» af *V. E. Schultz*. Förf. granskar några uppgifter i lektor Sundéns svenska språklära, sådan den blifvit ändrad i öfverensstämmelse med de åsikter som framstälts af komitén för åstadkommande af en likformig uppställning af de grammatiska läroböckerna. De flesta af författarens anmärkningar äro välgrundade och gifva en ganska klar utredning af åtskilliga grammatiska spörsmål.

Gud hjälpe för resten de svenska grammatikböckerna! Det är nog bra, om de innehålla riktiga definitioner, men lärjungarne begripa dem lika litet, om de äro riktiga, som om de äro oriktiga. Få de icke lära sig något genom de praktiska öfningarna, icke få de just mycken insigt genom studiet af definitioner.

»Om öfveranställningen i våra skolor samt kroppsöfningar såsom medel deremot», af *Claes Bratt*, samt »Språkfysiologiens enklaste begrepp», af undertecknad, äro titlarna på de närmast följande uppsatserna.

*Carl K—n* har till detta häfte skrivit en uppsats om »Åskådningsöfningarna vid den första undervisningen». Efter en intressant historik öfver åskådningsundervisningen samt de olika åsikterna om dess betydelse framställer förf. skälen för dess upptagande såsom ett särskildt läroämne i småskolan samt uttalar sig om förfaringssättet vid densamma. — Det vore lyckligt, om småskolan blefve mer uppmärksammas än som nu är

\* Hvarför förf. så uttryckligt betonar, att han i motsats till vissa andra anser läsningen af inhemsk skönlitteratur höra hemma under det undervisningsämne, som kallas *modersmålet*, kunna vi ej rätt förstå. Namnet gör ju intet till saken.

fallet. Den första helsovårdens beskaffenhet, vare sig det gäller kroppen eller själen, är af betydelse för hela lifvet.

Till sist hafva tvänne anföranden från det fjärde allm. nord. skolmötet i Stockholm 1880 här fått plats. Det ena, »Om användandet af undervisningsmateriel» af *Sixten von Friesen*, innehåller goda råd om hurudan undervisningsmaterielen bör vara beskaffad och huru den bör handhafvas, för att den må rätt fylla sin uppgift, att göra undervisningen lättare och bättre. Det andra, »Om undervisningen i naturkunnighet» af *S. Almqvist*, uppvisar först detta läroämnes betydelse för skolan och redogör därefter för de fordringar man har att ställa på undervisningen häri: att den bör vara grundlig; att den bör utgå från naturen själf och ej använda denna endast som exempel på abstrakta lärosatser; att den närmast bör omfatta sådant, som oftast möter i det verkliga lifvet; att den tar till utgångspunkt lärjungens egen erfarenhet, samt — i fråga om experiment — att man väljer några få och lätta sådana, hvilka repeteras och förklaras, tills lärjungen blifvit fullt förtrogen med dem. Äfven påpekas vigten däraf, att de naturvetenskapliga ämnena åtminstone på det förberedande stadiet må behandlas i ett sammanhang och att undervisningen i dem skötes af en enda lärare.

Särskildt den sista uppsatsen innehåller många märkliga uttalanden, hvilka det skulle vara oss ett nöje att anföra och till en del granska, om utrymmet tillåte det. Men vi måste nu avsluta vår anmälan af detta häfte af »Skolan och hemmet». Det utgör ett godt bidrag till vår pedagogiska litteratur och vittnar på ett glädjande sätt om det vakna intresse för undervisningsväsendets olika områden, som på senaste tiden börjat gifva sig luft i vårt land.

*Isidor Flodström.*

**Nordisk Revy**, tidning för vetenskaplig kritik och universitetsangelägenheter, utgifven af Docenten *Adolf Noreen*, Upsala, K. Möllersvärd's (med 1884 års ingång *R. Almqvist & J. Wiksells*) förlag. Tvåspaltig 4:o. Pris för årgång 3,75.

Innehåller korta, af fackmän författade anmälningar — icke detaljerade kritiker — af den in- och utländska vetenskapens nyaste alster, samt meddelar hufvuddragen af de nordiska universitetens och öfriga lärda institutioners verksamhet. Vi fästa uppmärksamhet på det stora gagn ett företag sådant som detta kan medföra för lärare; tidskriften borde, synes oss, finnas åtminstone i hvarje läroverksbibliotek.

**Nordisk Revy** utkommer under akademiska läsåret 1883—84 med två nummer i månaden. Hela årgången beräknas komma att utgöra omkring 500 spalter.

*N. Ldt.*



## Till allmänheten!

Sedan Stockholms läraresällskap beslutit verka för upp-  
rättandet af ett allmänt *pedagogiskt bibliotek* i Stockholm samt  
åt undertecknade, dess styrelse, uppdragit att vidtaga åtgärder  
för detsamma bringande till stånd, få vi härjemte till hrr för-  
läggare, författare, lärare och andra för företaget intresserade  
ställa en värdsam anhållan, att de måtte genom meddelande  
af arbeten, som för nämnda bibliotek kunna vara af gagn, bi-  
draga till utvecklingen af detsamma.

Såsom framtidsmål för det pedagogiska biblioteket har man  
tänkt sig, att det skulle omfatta: en möjligast fullständig sam-  
ling af svensk pedagogisk litteratur, såsom läroböcker, rent pe-  
dagogiska arbeten, tidskrifter, skolförfattningar, skolprogram, ko-  
mitébetänkanden m. m.; en möjligast rikhaltig samling af utländsk  
pedagogisk litteratur, särskildt läroböcker, pedagogiska arbeten  
och tidskrifter; utförligare arbeten i de ämnen, som ingå i skolor-  
nas undervisning, handböcker, större läroböcker, lexika, plansch-  
verk m. m. Såsom en möjlighet har man äfven tänkt sig, att  
med biblioteket framdeles skulle komma att förenas en samling  
af undervisnings- och annan skolmateriel och biblioteket sålunda  
utvidgas till ett pedagogiskt museum af samma art som de,  
hvilka under senare år flerstädes i utlandet uppstått.

Biblioteket, ehuru i främsta rummet afsedt för lärare och  
lärarinnor vid skolor af olika slag, torde dock komma att blifva  
till gagn äfven för andra personer, som äro intresserade af frå-  
gor rörande uppfostran och undervisning. Tillfälle till boklån  
för utom hufvudstaden boende vore meningens skulle beredas.  
Redan under instundande vår hoppas man, att biblioteket i den  
lokal, som åt detsamma benäget upplåtits i Jakobs allmänna  
läroverks hus, skall kunna öppnas för utlåning af böcker eller  
till begagnande på stället. Meningens är nämligen, att biblio-  
teket på samma gång skulle användas som läsrum, hvarest nyare  
litteratur, särskildt af tidskrifter, funnes framlagd.

Uppmärksamheten torde böra fästas derpå, att äfven äldre  
upplagor af läroböcker och andra pedagogiska arbeten uti ett  
bibliotek af ifrågavarande slag äro af värde. Med synnerlig  
tacksamhet mottagas utländska läroböcker och skolprogram äf-  
vensom annan hithörande utländsk litteratur.

Biblioteket mottager med tacksamhet samlingar af peda-  
gogisk litteratur under form af deposition, i fall någon tills vi-  
dare skulle föredraga att på sådant sätt understödja detsamma.

Vi anhålla vördsamt, att hvad som till det pedagogiska biblioteket godhetsfullt kan komma att lemnas, måtte adresseras till vaktmästaren vid Jakobs allmänna läroverk, Stockholm, Brunngatan 22.

Meddelanden angående pedagogiska biblioteket torde adresseras till undertecknad, Lagerstedt, adress Stockholm, Grefvaregatan 63.

Stockholm den 21 januari 1884.

*Carl von Friesen,*  
Lektor.

*C. G. Bergman,*  
Rektor.

*Wilh. Sturzen-Becker,*  
Lektor.

*Isidor Smedberg,*  
Läroverksadjunkt.

*N. G. W. Lagerstedt,*  
Läroverkskollega.

Från komitén för ett nytt allmänt svenskt läraremöte instundande sommar hafva vi mottagit följande skrivelse:

*Till Red. af »Verdandi», Stockholm.*

Komitén för beredande af det elfte allmänna svenska läraremötet, hvilket enligt föregående möte fattadt beslut skall hållas i Stockholm Juni 1884, anhåller härmed, att de lärarekollegier, lärare vid högre och lägre allmänna eller enskilda läroverk och öfriga vänner af uppfostran och undervisning, som önska framställa ämnen till öfverläggning på detta möte, ville insända dem till komitén före den 15 Februari 1884.

Tillika utbedja sig komiterade, att insändarne af öfverläggningsämnen ville ombesörja, att diskussionen öfver dessa inledes med korta anföranden — hvarom vid ämnens insändande underrättelse torde lemnas — eller ock att de synpunkter, ur hvilka de uppgifna ämnena önskas behandlade, måtte komitén skriftligen meddelas.

För komitén afsedda skrivelser adresseras till komiténs sekreterare, Doktor K. A. Melin, Nya Elementarskolan, Stockholm.

Stockholm den 6 November 1883.

*S. von Friesen,*  
Rektor.

*C. von Friesen,*  
Lektor.

*A. Key,*  
Professor.

*O. Kihlberg,*  
Rektor.

*N. G. V. Lagerstedt,*  
Kollega.

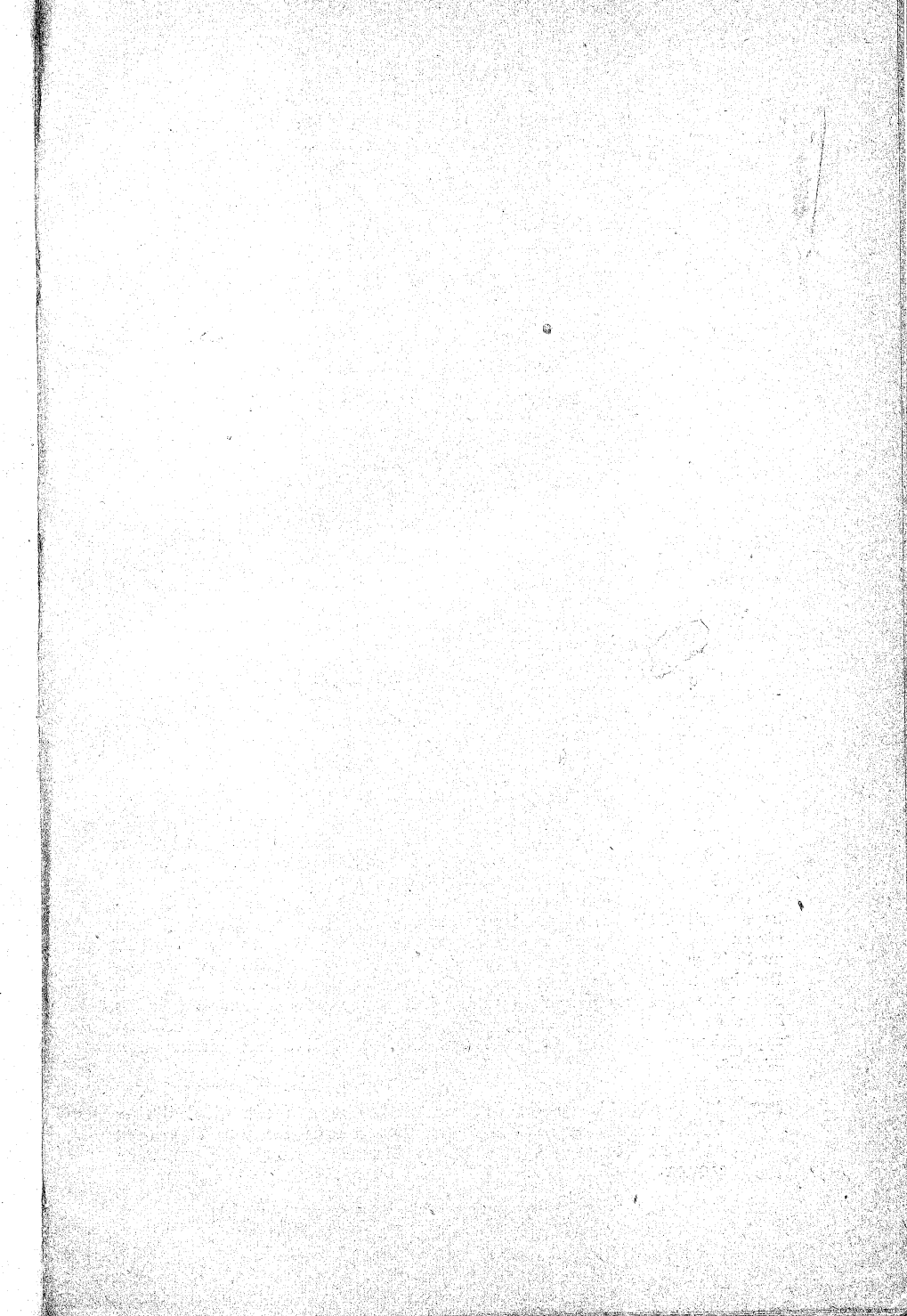
*C. Lundberg,*  
Rektor.

*K. A. Melin,*  
Adjunkt.

*A. V. Norinder,*  
Lektor.

*G. Sjöberg,*  
Skolföreståndare.

*L. M. Törngren,*  
Professor.



# 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 allmänhetens, 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 oktavar; 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 3 kr. 25 öre\*, per exemplar, hvilket särskildt torde uppmärksammas vid de skolor, der ett flertal lärare eller lärarinnor kunna enas om gemensam prenumeration.

Sto kholm i december 1883.


U-FFE.

LARS HÖKERBERG.

\* Härmed rättas ett å omslaget till fjorårets sluthäfte befintligt tryckfel. I stället för 3: 25 hade der råkat stå 1: 25.

## Brefväxling.

Från *H. Å.* har red. mottagit ytterligare ett svaromål på hr Per-sonnes i 1883 års årgång sid. 295 o. f. införda svar å *H. Å.*s anmär-ningar rörande hr *P.*s uppsats om katekes och dogmatik i skolan. Innan vi offentliggöra detta svar, anhålla vi dock härmed, att hr *H. Å.* be-hagade gifva sig till kända för redaktionen, och skulle helst se, att han, såsom angripande part i en polemisk debatt, icke tvekade att i likhet med sin motståndare underteckna sin uppsats med sitt fullständiga namn. Det har med fog anmärkts, att mot uppsatser, som bära författarnamn, böra icke anonyma polemiska inlägg införas, och ehuru under *Verdandis* första år sådant skedde ett par gånger, är det red:s afsigt, att, då dess uppmärksamhet blifvit fäst vid förhållandet, dylikt icke vidare skall inträffa.

 Af *Verdandis* första årgång (1883) finnes ett fåtal öfver-blifna exemplar att tillgå och kunna erhållas å 3: 75 genom hvilken bokhandel som helst, äfvensom direkt från redak-tionen.

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

# VERDANDI

TIDSKRIFT

FÖR

UNGDOMENS MÅLSMÄN OCH VÄNNER

I

HEM OCH SKOLA

1884

Andra häftet

*Häftets innehåll:*

Något om den fria lekens och gymnastikens förhållande till hvarandra, af <i>Gustaf Nyblæus</i> . . . . .	sid. 49
Böckerna mot läseböckerna, af <i>E-N</i> . . . . .	„ 56
Alexander Bain: Education as a science, af <i>Nils Torpson</i> . . . . .	„ 66
Ytterligare om Spencer och Uffe, af <i>V. Sjögren</i> . . . . .	„ 87
Literaturanvisningar . . . . .	„ 94



STOCKHOLM 1884

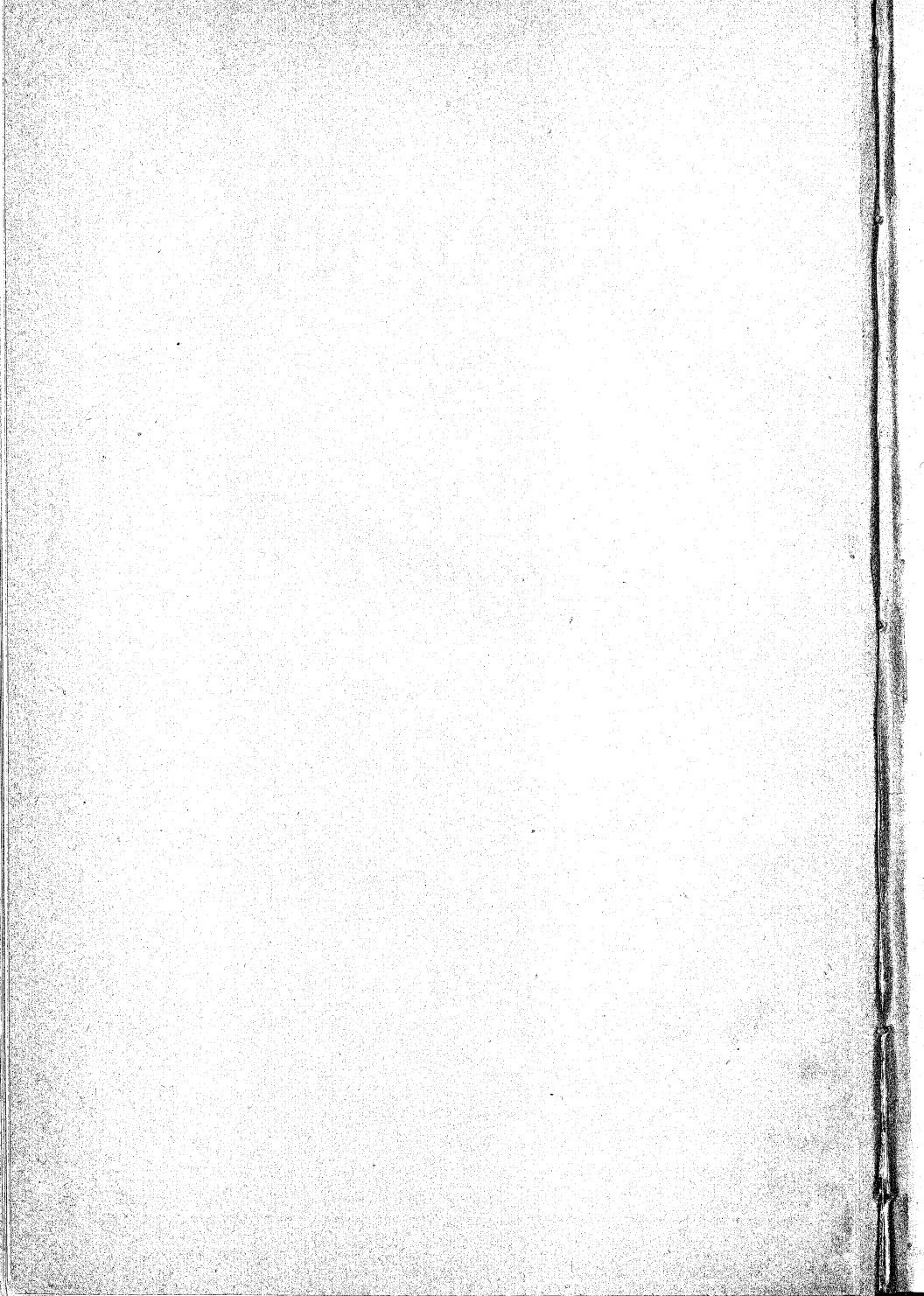
LARS HÖKERBERGS FÖRLAG

Utgifvare: "UFFE" och LARS HÖKERBERG.

*Omslagets sista sida torde benäget observeras.*

Prenumeration i närmaste bokhandel eller å närmaste postanstalt.

Prenumeration i närmaste bokhandel eller å närmaste postanstalt.



## Något om den fria lekens och gymnastikens förhållande till hvarandra.

De äldsta sägnerna äro poetiska, så att man på sätt och vis kan säga, att poesien är prosans moder; så är ock leken gymnastikens moder, och bör alltid såsom sådan betraktas. Barnet förebildar i sina lekar sin framtida verksamhet. Det diktar sin värld för sig, och i den mån dess krafter tillväxa, sätter det själf, så väl fysiskt som intellektuelt, svårare uppgifter för sig att lösa. Det är härvid uppfostrarens stora konst — lätt för den ene och så godt som omöjlig för en annan, allt efter som han eller hon själf ännu har något af verkligt barnasinne i behåll — att hjälpande, redande och med nya uppslag komma barnet till hjälp och sålunda, ledande allt till det bästa, göra lifvet för den lille så rikhaltigt som möjligt. Föräldrarne äro här för barnet i försynens ställe, och ju mindre tvång härvid behöfver användas, desto bättre, ty desto sannare och rikhaltigare kan utvecklingen blifva. Tvånget är dock nödvändigt såsom begränsande möjligheternas mångfald och derigenom bevarande för verklig fara, samt såsom uttryck för en högre makt. Barnet skall nemligen först och främst lära att lyda och dernäst, i den mån det förmår, skilja sken från verklighet, att tala sanning, hvilket äfven i viss mån innebär ett intellektuelt tvång.

Samtidigt härmed inträder efter hand äfven på det kroppsliga området allt mera skilnaden mellan hvad som skall göras och hvad som får göras, och härmed uppstår för uppfostraren frestelsen att mer och mer reglementerande inkräkta på barnets frihet, i den välmenande afsigten att härigenom få allting så mycket mera korrekt. På den vägen förtryckes dock allt för lätt barnets individualitet, och behandlingen öfvergår från verklig uppfostran till dressur. Mot detta småaktiga tvång reser sig med rätta den kraftigare individualiteten, och barnet blifver då olydigt, då deremot den svagare söker på ett eller annat sätt undandra sig detsamma medels falskhet och

osanning. I båda fallen ligger då det egentliga felet i uppfostrarens själfviska oförstånd, det ligger i grunden deruti, att han icke nog har aktat barnets egen personlighet. Härmed skall dock icke vara sagdt, att det alltid är föräldrarnes eller uppfostrarens fel, om barnet är olydigt eller lögnaktigt, ty anledningarna till sådana förhållanden ligga stundom djupare än menisklig blick kan tränga. Härmed sammanhänger det då äfven, att uppfostran i själfva verket blifver ömsesidig, så att föräldrarna stundom kunna i det som väsentligt är, det vill säga i vishet och dygd, åtminstone indirekt, lära så mycket af barnen, som dessa af föräldrarna. Uppfostrarens konst är i själfva verket så stor och beroende af så många faktorer, att, då han verkligen i någon betydligare mån lyckats lösa sin uppgift, han har skäl att, såsom krigaren efter vunnen seger, sjunga sitt te deum.

Gäller nu detta i allmänhet, så gäller det äfven om den fysiska uppfostran. Äfven här måste man låta individualiteten gälla hvad den kan, och därför är leken med sin fria och på mångfaldigt sätt omvexlande rörelse här af så stor betydighet. Man får alls icke i otid ålägga barnen öfvandet af några strängt bestämda eller starkt ansträngande rörelseformer, än mindre några mer eller mindre tillgjorda fasoner, för att derigenom få gälla för snälla och behagliga; man måste låta dem lösa de genom leken förelagda rörelseproblemerna på eget praktiskt och naturligt sätt, ty detta är naturens eget sätt att uppfostra, och ju mindre man derifrån afviker, desto säkrare är man att befinna sig på den rätta vägen. Det är genom rörelsernas mångfald och olika nyansering, som utvecklingen i barnaåldern, hvilken väl kan räknas till det tionde året, kan och bör vinnas, om också under den senare hälften af denna ålder betydligt större bestämdhet och kraftigare ansträngning i alla riktningar kunna och böra begäras än i den späda delen deraf. En viss förmåga att förvärfva färdighet i en eller annan riktning gör sig då redan gällande, och denna bör då, likasom behovet att medels läsning något reda sina tankar och föreställningar, visserligen hos uppfostraren vinna uppmuntran och tillmötesgående.

Betraktar man leken något närmare från gymnastisk synpunkt, det vill hufvudsakligen säga såsom medel för kroppslig utbildning, så finner man, att löpandet och sprången deruti så väsentligen ingå, att de tydligen kunna anses såsom hufvudformer för menisklig rörelse. Världigheten här af böra de, så framt man icke vill förkonstla saken, allt framgent få behålla,



och gymnastiken sålunda faktiskt erkänna sitt härstammande utur den fria leken. I kastlekarne komma jemte benen, hvilkas verksamhet vid löpandet företrädesvis tages i anspråk, armarne i kräftig rörelse, och så väl bålens som halsens med hufvudet förbundna muskler komma härvid på flerfaldigt sätt i förhöjd verksamhet. Allt detta gäller i synnerhet om bollspelen, af hvilka väl icke något är bättre till sin allmänt omfattande verkan än det gotländska pärkspelet, hvilket därför kunde förtjena att blifva lika allmänt och nationelt i de skandinaviska landen, som cricket är bland Engelsmän och Amerikaner. Genom användandet af hvilkendera handen eller foten som helst till bollens återkastande, utan att fatta honom, undviker pärkspelet det för kastlekarne i allmänhet gemensamma felet att bedrifvas med blott högra armens användande till kastet, hvarigenom ojämnhet i utbildningen blifver mer eller mindre oundviklig. Men för pärkspelets rätta bedrifvande är det af vigt, att förberedande öfningar, såsom förhållandet är hos den gotländska ungdomen, få börja under barnaåldern, ty eljes blifver det lätt nog för sent att deruti vinna färdighet, och derigenom motväges äfven den ofta allt för stora benägenheten att nästan uteslutande använda den högra handen. För inöfvandet af kastlekar bör därför gälla, att båda händerna dervid skola till kastandet användas, om man också sedan vid tillämpningen naturligen kommer att gifva den ena — vanligen den högra — företräde. För flickor passa naturligtvis hvarken pärk eller cricket, men kastlekar af tamare lynne äro äfven för dem fullt lämpliga och användbara.

Andra lekar än bollspel hafva äfven gymnastiskt värde, men dessa kunna dock anses såsom de förnämsta i detta hänseende. Att muskelansträngningen härvid blifver ganska allsidig samt att den efter ålder och andra omständigheter kan modereras, faller genast i ögonen, och att blodomloppet och respirationen härigenom lifvas, kan ej heller gerna förbises. Af hvad värde detta är för helsa och utveckling, helst då det sker i frisk och fri luft, bör äfven vara lätt att inse, men att tanke och vilja, uppmärksamhet, praktisk reda och energi derigenom på det naturligaste sätt befordras, förbises måhända lättare, och att det välbehag, som härvid förnimmes, beror icke allénast af det kroppsliga välbefinnandet utan äfven i lika hög grad af den frihet och harmoni, som för den väl ordnade leken äro betecknande, detta torde man icke i allmänhet hafva så alldeles klart för sig. Ett viktigt och nödvändigt vilkor för denna harmoni

är, att leken rör sig i rena och någorlunda ädla rörelseformer, ty blifva dessa låga och oädla, så inverkar detta i ganska betydlig mån på hela själsstämningen. Det är med leken som med musiken, den kan både höja och sänka den moraliska känslan, och detta dess estetiska moment får ingalunda förbises eller ringa aktas. Äfven rättskänslan tages under leken starkt i anspråk, ty täflan ingår alltid i viss mån deruti, och lekens lagar måste hållas i osviklig helgd.

Af det föregående skulle det nästan kunna tyckas så som om leken, rätt använd, skulle innebära i sig ett så rikt och starkt uppfostrande moment, att den, åtminstone för den kroppsliga uppfostran, skulle kunna vara alldeles tillräcklig, helst om den vid mognare ålder får öfvergå till sådan idrott, hvarigenom kraft och helsa ända in i ålderdomen på verksamt sätt befrämjas. Det kan ej heller — särskildt med blicken på de engelska skolorna — förnekas, att genom väl ordnade och kraftigt bedrifna lekar och idrotter ett viljestarkt, förståndigt, praktiskt och ihärdigt slägte kan uppfostras, och dock har man äfven i England allt mera blifvit betänkt på ett noggrannare och mera rationellt ordnande af den kroppsliga uppfostran\*. Hvaraf kommer då detta?

Männe det kommer derutaf, att man funnit att man genom ensidighet och stundom inträffande öfveranstängning kan öfverdriva äfven den rent praktiska riktningen ända der hän, att man i själfva verket blifver opraktisk? Har man för tidigt börjat och för uteslutande bearbetat vinnandet af en viss färdighet i en eller annan riktning, så måste, äfven om denna färdighet är ganska omfattande och rik på innehåll, oundvikligen vissa brister på annat håll uppkomma, hvilka genom ett mera allsidigt framgångssätt hade kunnat undvikas eller afhjelpas. Detta gäller i synnerhet för de svagare, som på detta sätt till och med kunna förlora mer än de vinna, helst om någon öfveranstängning härmed är förenad. Uppfostran är utan tvifvel väsentligen en praktisk sak, men praktiken består icke i något ämne i att blott blindt eller traditionellt gå på i den riktning man en gång har kommit, utan den fordrar, om den skall vara sann och fruktbarande, en ständigt vaken

---

\* Londons School Board har bekostat införandet af svensk gymnastik i Londons folkskolor och genom vederbörande myndigheter anhållit att en svensk officer måtte beviljas permission, för att under  $\frac{1}{2}$  år handleda de blifvande lärarne. En fullständig inredning till en gymnastiklokal är äfven bestald här i Stockholm.

och på ändamålsenligheten riktad tanke. Men af reflexionen på det redan utförda uppkommer sakens teori, till ledning och rättelse för framtiden, hvarför också ingen vidsträcktare och mera betydelsefull praktik kan undvara sina säkra teoretiska stöd. Och då nu den kroppsliga uppfostran är en sak, hvars stora vikt och betydenhet, till följd af de sig vidgående naturstudierna, allt mer måste erkännas, så följer häraf, att äfven här teoretiska insigter och med dem systematiskt förfarande måste erkännas och tillämpas, och detta gäller då särskildt om en så betydande del deraf som gymnastiken, den rationela kroppsofningskonsten.

Man kan lära sig både läsa och tala ett språk, först modersmålet, men sedan äfven ett främmande — helst i det land, der det icke är främmande — utan något egentligt grammatiserande; men lika så förhastadt, som det vore att häraf sluta, att grammatiken är fullkomligt öfverflödig, lika så orätt vore det äfven att så vilja anse gymnastiken. Genom reflexion och abstraktion kommer man ju till större klarhet och reda med hvar del för sig och, då delarne sålunda äro genomgångna, med det hela. Man upplöser för att åter sammanbinda, och det hela har derigenom blifvit så mycket fastare och fullständigare. Så är förhållandet med språkstudierna och väl äfven med hvarje annat studium, och så är äfven förhållandet med de s. k. öfningsämnen och främst bland dem med gymnastiken. Begär man af en 10 års gosse — för flickor gäller detsamma — hvilken väl öfvat den fria leken men ännu icke systematisk gymnastik — och förr än vid den åldern bör denna knappast inträda — att han skall stå stilla fullt rak och med väl uppbyggt hufvud, så finner han sig vanligen deraf icke så litet besvärad och kan ej, åtminstone icke länge, hålla ut härmed utan stelhet och en icke så ringa grad af ansträngning. Detta är dock i sig sjelft någonting så enkelt, att det borde, så att säga, göra sig sjelft utan ringaste svårighet, men icke dess mindre vill för det första vanligen hufvudet hänga något framåt, axlarna skjutas äfven gerna fram, hvarigenom armarne komma att hänga med händerna framför låren, och på bälens hållning är det oftast föga eller ingen reda. Här är då tydligen något att göra, för vinnande af klarhet och fullständighet i kroppens hållning och för organismens fullständiga utveckling. Betänker man af hvilken vikt kaviteterne, förnämligast bröstkavitets fullgångna utbildning är för hela det organiska lifvet, och att all form i grunden bestämmes af de lodräta och vågräta linierna

samt cirkeln — ty alla andra former referera sig härtill — så finner man lätt, att klara och på dessa enkla bestämningar grundade rörelseformer i hög grad måste kunna bidraga till kroppsutbildningens riktighet och fullständighet. Sålunda uppkommer då den fristående gymnastiken, hvilken är det första kapitlet i den rationela gymnastiken. Härmed lär man sig äfven att med bestämdhet kunna röra en kroppsdel, utan att de andra deruti deltaga, hvilket åter gör att man sedan så mycket bättre kan röra sig hel och hällen. Detta svarar om att stafva och lägga ihop på det intellektuella området, och först derefter kan man läsa rent. Men för den fullständiga utvecklingen under hela uppväxttiden förslå visserligen icke de fristående rörelserna, huru mångfaldiga de än kunna blifva, och den verkan man med den systematiska gymnastiken kan och bör åstadkomma, vinnes icke utan användande af rörelser med stöd; men med tillhjälp af dessa d. v. s. med en ändamålsenlig gymnastikredskap kan rörelsernas verkan i hög grad förhöjas, specialiseras och nyanseras. Till en fullständig kroppslig uppfostran höra derför också stödrörelserna, och allt detta har på det intellektuella området en ganska tydlig motsvarighet i det allt noggrannare och fullständigare grammatiserandet, hvarigenom logisk kraft och reda väckas och utvecklas.

Men likasom man kan så dyrka grammatiken, att man glömmer att egentligen *läsa* och betraktar texten hufvudsakligen såsom material för studiet af grammatiken — ett fel, hvaraf den lärda bildningen länge och i hög grad lidit, men hvarifrån man nu väl är på återgång — så kan man äfven på det gymnastiska området så fördjupa sig i användandet af de på särskilda verkningar beräknade rörelserna, att man glömmer att egentligen *röra* sig, förmenande att, blott hvar del blifver väl utbildad, det hela härmed är färdigt. Men härvid förbiser man, att det hela är vida mer än sina delar, alldenstund dertill kommer ingenting mindre än helheten sjelf. Af hvad betydelse detta inom det organiska lifvet är, borde icke vara svårt att inse, och då visar det sig äfven, att det är den motsatta vägen som är den rätta.

Likasom man skall *läsa* i första rummet för att förstå innehållet och egentligen icke grammatisera mera än härtill på olika bildningsgrader är behöfligt, så skall man ock *röra sig* förnämligast för att kunna komma fram och uträtta hvad man skall, äfven under försvärande omständigheter, och härvid använda de mångfaldiga rörelseformerna såsom bidragande härtill,

på samma gång som de, rätt beräknade, väsentligen kunna befrämja hela den organiska utvecklingens fullständigande.

Kastar man en blick på Hellenernas med skäl berömda gymnastik — och härkomsten derifrån bör man respektera — så finner man att löpande, språng, kastning med diskus och med spjut samt brottning utgjorde det penthatlon, som af alla bildade Hellener erkändes och öfvades. Detta ligger alltsammans mycket nära leken, och här synes det tydligen, att denna är gymnastikens moder. Vill man därför i gymnastik undvika det fel af för mycken formalism och dermed förenadt pedanteri, som man nu vid språkundervisningen vill arbeta sig utur, så skall man lägga leken till grund för alltsammans, men småningom lägga allt mera allvar i leken, utan att därför uppgifva den naturliga metoden, det är det naturliga framgångssättet, i hvilket de stora menskliga förflyttningsformerna *gång*, *löpande* och *språng* jemte armarnes kraftiga verksamhet äro och förblifva hufvudsaken.

Gustaf Nyblæus.

---

## Böckerna mot läseböckerna.

Sagens betydelse för barnet, öfver hvilket ämne Stockholms allmänhet nyligen haft tillfälle att höra ett innehållsrikt föredrag, börjar nu bli erkänd af de mera menskliga pedagogerna. Men månne det oaktadt uppfostrare i allmänhet, skolföreståndare, författare af barn- och läseböcker under de förtroliga sagostunderna i en barnskara hemtat allt det gagn de sjelfva der kunde finna? Ty när man tillmötesgått de smås ifriga böner om en saga och tagit fram ur sitt minne det bästa man gömt der från den tid man sjelf bad så der ifrigt och så, der lätt kunde lyckliggöras, då har man ej blott beredt sig ett nöje utan också ett tillfälle att lära. Många hafva helt visst begagnat detta tillfälle, andra icke. Men i hvad fall som helst hafva vi ett stort förråd af outbytta iakttagelser från sagoberättandets område, iakttagelser, hvilka skulle kunna ge oss de viktigaste upplysningar om barnets själslif och lagarne för dess utveckling. Ju förr vi, som arbeta med och för ungdomen, börja meddela hvarandra icke blott hvad vi sjelfva tänka om barnen utan hvad barnen sjelfva tänka och känna, dess förr skola vi inom uppfostran finna den smala väg, hvilken leder till lifvet. Här som öfverallt kan den icke beträdas utan sjelfförsakelse, och denna innebär: att man afstår från att dana det unga slägtet till ett bevis för egna pedagogiska teoriers riktighet, utan i stället vördnadsfullt hjälper det att utvecklas enligt dess egen natur.

Det är förebuden till en sådan sjelfförsakelse, som inom den nutida rörelsen på uppfostrans område är det mest löftesrika. Pedagogikens målsmän börja här och der följa samma metod som nutidens vetenskap. De hafva funnit det orimliga i att utgå från teorier om barnets och uppfostrans väsen. I stället söka de samla mångsidiga erfarenheter, såväl om barnen som om olika uppfostringsplaners sätt att verka, och veta att först långvariga empiriska rön berättiga till framställandet ens af en hypotes, så mycket mera då af en teori.

Ännu är det dock hufvudsakligen skolmetoderna och skolbarnen, hvilka äro föremål för iakttagelser och rön. Men den

tid skall komma, då *barnen* helt enkelt blifva mera mångsidigt, förstående, personligt, jag skulle nästan vilja säga oegennyttigt, iakttagna.

Att främja utbytet af sådana slags iakttagelser tör vara ett af denna tidskrifts viktigaste syften, och det är därför jag här vill till diskussion och pröfning framställa en hypotes, som jag trott mig kunna grunda på en omfattande erfarenhet, både som åhörare och berättare af sagor. Andra hafva säkerligen lärt något annat, något mera, men långt ifrån att låta detta hindra mig att meddela min erfarenhet, ökar det meddelelsenlusten. Ty den empiriska metoden inom pedagogiken kräfver ju icke systematiska framställningar och okullstötliga slutsatser. Den innebär ju tvärtom samarbete, emedan man inser att den enskilda erfarenheten alltid måste i någon mån vara ensidig, och att teorier kunna grundas endast på mångas jämförda och sofrade erfarenhet.

Om jag i ett påstående, som det ej här är afsigten att bevisa, skulle samla min erfarenhet i sagda ämne, så blir det, att den andliga spis, som för barnet är mest tilldragande, också är den för det samma mest närande; något som fysiologien i våra dagar påvisat inom barnets organiska tillvaro, och som uppfostringsläran redan börjat medvetet eller omedvetet öfverföra på det andliga området, men utan att ännu riktigt våga tro naturen om att vara så enkel, att den så nära förbundet behöfvet med böjelsen. Deremot påstås naturligtvis lika litet att *endast* det för barnet mest fängslande, t. ex. sagor, bör utgöra dess uppfostran, som fysiologen påstår att *endast* det för barnet mest välsmakande, t. ex. socker, bör utgöra dess föda.

Hvad hvarje sagoberättare erfarit vara alldeles särskildt tilldragande för barnet, är sagans *episkt lugna, klara åskådlighet, dess orubbliga objektivitet*. Och all framställning, som vill vinna barnets uppmärksamhet, vare sig af den nordiska, klassiska eller bibliska historien, måste hafva detta sagans skaplynne. Det finnes nästan inga sagoberättare hvilka så helt fångsla barnen som gamla barnjungfrur. De glömma aldrig något målände drag i sagan, utan ge ständigt samma breda, fylliga framställning, och de berätta utan vare sig förklaringar eller tillämpning, med barnens egen omedelbart gripna känsla. Allt, som stör sagans lugna gång, framför allt om berättaren ställer sig utom sagan genom ett skämt öfver den, griper barnet som ett djupt obehag. Barnen äro alla mer eller mindre konstnärsnaturer, i den meningen att de vilja mottaga

ett intryck fullt, som ett ändamål i och för sig, ej som medel till något annat. Och de vilja få tro på sagan. De vilja genom henne upplefva något verkligt, på samma gång som de ropa »nej» då man frågar om de vilja hafva en verklig berättelse hellre än en saga. Denna skenbara motsägelse förklarades ypperligt af rektor Humble i det ofvannämnda föredraget dermed att sagans framställning af verkligheten, sådan folkens barndomsfantasi uppfattade denna, just är den form, i hvilken också barnets fantasi kan upptaga den.

Under sagoberättandet finner man vidare att det för barnet tilldragande är *framställningen af handlingar, och endast på den omvägen kan det gripas af känslor och stämningar*. Barnets utveckling — detta är en sanning, som hunnit bli utnött innan den blifvit tillgodogjord — motsvarar i smått mensklighetens i stort. — Och härmed följer att barnen lika naivt ena idealism och realism, som folkens episka diktning gör det. Det stora, goda, hjertelika, öfvernaturliga griper dem mest; men endast i konkret gestalt, sinligt åskådliggjordt, med lifvets egen kraftrikedom, utan afpassning efter nutida uppfattningar.

Man kan pröfva detta genom att berätta t. ex. en äkta folksaga och en variant af Andersen öfver den samma, och med få undantag skola barnen enstämmigt förklara den första som »den roligaste». Samma rön kan man göra genom att berätta något omedelbart ur Snorre Sturleson och så en ny omskrifning af samma episod.

Hvad man vidare finner vara tilldragande för friska barn, med sund matlust, det är **det myckna, men ingalunda det mångahanda.**

Först af allt fråga de, om »sagan är lång», sedan de fått hopp om att den är »rolig»; de höra gerna om samma saga huru ofta som helst; de hafva ett omedvetet behof af grundlig tillegnelse, så snart det man ger dem öfverensstämmer med deras utvecklingsgrad. Detta gäller alla ämnen. Jag vet barn, som afskytt de »valda berättelser» ur bibeln med hvilka morgonandakten inleddes, men hvilka läst Nya Testamentet som en »rolig bok»; som ej kunnat väckas till minsta intresse för nordiska gudaläran i äfven ett så pass utförligt utdrag som Fryxells, men som varit vilda af hänryckning, då Eddornas eget innehåll meddelats dem, o. s. v. Äfven i detta likna de små barnen de stora barnen, konstnärerna. Barnens fantasi kräfver fulla, hela, djupa intryck till näring för sitt rastlöst bildande och ombildande arbete, och är deras friska sinlighet ostörd af på-



tvungen dualism, leder den dem med en beundransvärdt säker instinkt att välja det sunda, rena och sköna, samt att förkasta det ohelsosamma, råa och fula. För det fjärde finner man vid sagoberättandet, att barnens böjelse för *kontinuitet i intrycken* är fullt lika stor, som deras mycket omtalade böjelse för omvexling. Man får icke höra barnen säga: tala nu om en lustig saga, den förra var så hemsk! Utan om man börjat berätta hemska sagor, vilja de hafva den ena hemska efter den andra, och om man börjat berätta lustiga, kunna de ej tröttna att skratta. — Ombytligheten hos barnen vid lekar, läsning och arbeten är ej, tror jag, ett så allmänt kännetecknande drag hos barnanaturen som man velat göra den till; den är åtminstone särskildt kännetecknande blott hos de barn, hvilka icke få efter deras natur och böjelse lämpad läsning och lek; ombytligheten är på visst sätt ett naturens sjelfförsvär mot det omedvetet ohelsosamma.

Hvad det komiska angår, så finner man för det femte under sagoberättandet, att *barnet har det vaknaste sinne för hvad man skulle kunna kalla situationshumor*; men deremot hafva de knappt ett spår af mottaglighet för den på djupare själiska kontraster hvilande humorn, och allra minst för den sjelffroniserande humorn. Alla barn äro därför mycket roade af fru Lennrens; jag vet 8—10-åringar, som sjelfmant lärt sig hennes populäraste dikter utantill. Men de hafva deremot ej den ringaste uppfattning af sådana böcker, som göra deras egen tanke- och känsloverld till föremål för leendet. En sådan skatt af humor som t. ex. Mark Twain's *Tom Sawyer* skulle roa de flesta barn under 14 år endast genom röfwarepisoderna. Skall en berättelse ur deras egen verld verkligen göra intryck på dem; då måste den som sagan vara full af lif, handling och öfverraskningar, bred och naiv i framställningen, utan spår af sidoanmärkingar eller sedelärande afsigter. Alla barnböcker, af hvilka barn genom lifvet behålla något minne och intryck, jemte sagorna — dock alltid underordnad dessa — äro sådana som åtminstone i ett eller annat afseende fyllt dessa vilkor. De öfriga täckas af andra intryck, men bli därför lika litet oskadliggjorda, som arsenikhaltiga tapeter genom hur många nya papperslager som helst. — Man kan, som i ett föregående fall, lätt förvissa sig härom genom ett prof. Man må berätta barnen den allra mest komiska psykologiska barnaneddot, och från 99 af 100 skall man på sin höjd få höra ett: »så rysligt dumt», medan den enfaldigaste ramsa, som framställer en situation, kommer

dem att storskratta af munterhet. Så långt jag följt med barnlitteraturen, har ingen bok vunnit en så gränslös popularitet bland de små, som just *Barnkammarens bok*, den illustrerade samlingen af de enklaste små barnvisor, hvilka fröjdat slägte efter slägte af svenska barn.

Att barn ej *känna tilldragning för det abstrakta* är också en af de gamla sanningarna, på hvars riktighet sagoberättandet lemnar de bästa bevis. Alla, om än så väl utklädda, dygder eller egenskaper röja sig underbart snabbt för barnen som något »ledsam». För fabler ha barnen också ringa tycke, minst af allt dock för afhandlingar. — Räfvens eller björnens uppträdande i en saga eller en verklig tilldragelse gör dem till barnens förtroliga vänner, medan äfven den mest lifliga och barnsliga afhandling om »Björnen» eller »Räfven» lemnar dem oberörda, såvida icke någon deras personliga erfarenhet från landet eller ett menageri kan komma till hjälp. Denna sanning är så erkänd och i denna tidskrift från så många synpunkter påvisad, att jag här blott antecknar, att äfven sagoberättandet lemnar nya bevis för dess hållbarhet. För det sjunde och sista visa barn under sagoberättandet en finkänslig sårbarhet för *allt nedlåtande, allt till barnets ståndpunkt sig sänkande, allt gjordt i framställningen*. Vid meddelandet med barn, i synnerhet hos representanterna för utvecklingen till ett bättre, har reaktionen mot den gamla lexläsings- och pluggningsmetoden medfört en konstlad naivitet, bildrikedom och liflighet, hvilket barnen mycket snart finna vara tillståndt för deras räkning, något ej fullt äkta. Detta sätt att t. o. m. ge barnen sin egen inbillningskraft förslappar barnens, om det än i början lyckas göra dem mycket roade af lektionerna. — Ty de bilder och jemböjelser, lika väl som de slutsatser, en annan tänkt ut åt dem, bli hämmande för barnens själfverksamhet och dessutom mycket fort glömda. Det är med detta som med den själfskapade leksaken: dess nöje är outtömligt, medan den fullfärdiga leksaken vanligen blott ger två fröjder: förevisandet och sönderplockandet för att utleta »mekaniken», den enda själfverksamhet den framkallar. Undervisningen börjar i detta fall likna barnleksakerna och barnböckerna; allt för fullkomliga, allt för rikt illustrerade hindra de inbillningens egen fria upp-täcktsfärd. Sagans måtta i detta afseende är icke hennes minst tilldragande egenskap för barnet. Hon tecknar sina bilder med några få, bestämda, ofta upprepade drag, men låter sedan inbillningen färglägga bilden. En viss enformighet, rytm och

symmetri, hvilka finnas i den äkta folksagan, äro för barnet synnerligen fängslande, det njuter af dessa upprepanen af »första, andra, tredje året», ö. s. v. eller af vissa besvärjelseformler och verser, alldeles som af omqvåde och rim i poesien.

Och här vill jag slutligen och i förbigående påpeka, att lika märkvärdig, som barnets smak visar sig vara i fråga om sagorna, der det yppersta också är det dem käraste, lika märkligt är deras instinkt för det *formellt* riktiga i poesi. Det lyriskt flödande, det sångbara tjusar dem, medan det metriskt knaggliga aldrig tilltalar dem. Af poesi, som barn frivilligt lärt sig utantill, har jag väl, hvad innehållet angår, funnit mycket vara »klingklang»poesi, men aldrig något *metriskt* dåligt.

Dessa ofvan anförda iakttagelser från umgänget med och framför allt sagoberättandet för barnen skulle kunna fullständigas på många sätt och tillämpas på många områden, den rena undervisningens ej mindre än den sedliga uppfostrans. Jag ämnar här endast söka hänföra det redan sagda till ett enda område, det hvilket inom skolan närmast motsvarar sagoberättandet i hemmet, nämligen läseböckernas. — Dessa skola ju både roa och undervisa, lemna öfning i innanläsning och tillfälle till utveckling af begreppen, på samma gång som de skola tilltala fantasien.

Att läseböckerna fylla sin nyttiga uppgift är obestriddligt. Om de fylla den nöjsamma är mer tvifvelaktigt. Det är här emellertid icke afsigten att underkasta de nu hos oss brukliga läseböckerna någon granskning; äfven om de vore de yppersta i sitt slag — hvilket de ingalunda äro — skulle det mesta af hvad jag *väsentligast* mot dem har att anmärka kvarstå. Och detta består kort och godt deri, att sjelfva läseboks-systemet strider mot de här ofvan anförda iakttagelserna af hvad som är för barnen mest tilldragande och således mest givande.

I stället för det episkt lugna, enhetliga, ge läseböckerna en orolig blandning af allehanda plockgods ur barnkammaren, religionsläran, poesien, naturkunnigheten och historien; här och der kommer en saga eller ett verkligt poem (för barnen välkomna, som ett sviskon i en vattsoppa), hvilket i ton och åskådning bjert sticker af mot grannarne. I stället för klara intryck få barnen genom denna icke homogena röra grumlade intryck; i stället för objektivitet sedelärande barnhistorier; i stället för poesi undervisande rimmeri; i stället för handling begründning; i stället för mycket mångahanda; i stället för kontinuitet i intrycken oupphörlig omvexling; i stället för konkreta liffsintryck afhandlingar och i stället för naivitet nedlåtenhet.

Om läseboksförfattarne kunde höra barnens omdömen om hur »tråkigt» det mesta är i läseböckerna, och se deras sträfvan att begripa sammanhanget (som inte finnes) mellan t. ex. sagans lycklige gosse och barnberättelsens sedige, eller hörde deras långdragna: »är den redan slut?» då de hunnit till någon af sagorna, eller deras kritik öfver talesätt sådana som: »mina små vänner» eller »nu frågen I säkert något», så skulle de få insigt om att läsebokstilen är föga *tilldragande*. Och den är icke alls *närande*, äfven då de små nätta bitarna och rimmerierna för de vid böckerna ovane ha nyhetens tilldragning. Beviset är, att de aldrig önska läsa om det, som de gerna göra med sagorna och de riktiga poemen.

Det måste så bli. Ty läseboken — om den skall fylla sitt pedagogiska ändamål — blir alltid en samling af för barnen valda eller gjorda »bitar» från olika tider, af olika personer, med olika lifsåsigt och uttryckssätt. Mellan detta kastas barnen ur stämning i stämning, från en uppfattning i en annan. Och detta blir oundvikligt äfven med det bästa urval. Det är icke det att läseboken innehåller korta stycken, som är det onunda. En samling folksagor innehåller också korta stycken; Topelii *Läsning för barn*, Andersens sagor och Fänrik Ståls sagner likaså, och dock tillhöra de alla den käraste och bästa barndomsläsningen. — Men sagans värld och lifsåskådning är enhetlig; så är den ock i Fänrik Ståls sagner, hos Topelius och Andersen, och det är på den inre enheten det först och främst beror, för att barnen skola erhålla djupa, klara, fortvarande intryck. Mycket kan en samlare visserligen främja detta; vi hafva verkligen en svensk läsebok, som ger oss enhetligt, ursprungligt och äkta nordiskt innehåll, A. Hazelii *Fosterländsk läsning*. Den har mig veterligt ej blifvit använd i någon skola och är dock den enda nu befintliga, som der borde kunna få plats, ifall man med en läsebok vill främja ett helt uppfostrande, icke blott ett undervisande syfte. Vi sakna ännu en läsebok efter den plan, som Isidor Flodström i förra årgången af denna tidskrift (sid. 196) anger, och som särskildt för folkskoleundervisningen måste finnas; något motsvarande, gerna öfverträffande, hvad Topelius med *Boken om vårt land* gifvit Finland. Men när vi erhållit en sådan, kunna vi sedan gerna säga farväl åt alla våra andra många läseböcker, med hvilka skolundervisningen grundlägger svenska språkets välläsning först och kändedomen om dess vitterhet sedan. Och för denna välläsning skull offras i och med läseboken de första lifsvigtiga intrycken af barnens beröring

med böckernas värld, de så väsentligt bestämmande *första* intrycken, med hvilka ingen bok sedan kan täfva! Som det sker med svenskan, fortsättes det med de andra språken sedan. Det finnes visserligen ett urval af omkring 3 böcker ur hvarterdera af de 3 moderna språk, dem skolan bibringar, hvilka fått lyckan eller olyckan att i alla läroverk tjänstgöra på vissa stadier som explikationsöfningar. Men dessas grundval är dock läseboken först och litteratururvalet sedan.

Hvad är följden — icke i fråga om innanläsning, öfversättning och dylikt — utan i fråga om *utveckling*, af detta läsebokssystem, från 6 till 16 års ålder?

Ja, hvad är följden i *allmänhet* för karaktärens utveckling, af att flyga från intryck till intryck, läppja flyktigt på många olika ämnen, se utsigt efter utsigt fara sig förbi, utan att stanna vid någon?

Man brukar, hvad de vuxne angår, hafva svaret genast färdigt, och det är så öfverensstämmande att det här inte behöfver upprepas. Men det som här gäller för de vuxne, skulle det mindre gälla om barnet? Det gäller *mycket mer* om barnet. De vuxne hafva vanligen ett arbete, en uppgift, något enhetligt, om hvilket mångfalden kan ordna sig och i hvilket omvexling kan vara behöflig. Men barnens *hela skoldag* är omvexling; det sätt på hvilket de mottaga kunskapen är skedbladvis, och *måste* så vara i mycket, trots allt vi hoppas kunna genomföra i fråga om koncentration af ämnen och läroplaner. Är det ej då skäl att af alla krafter motarbeta denna splittring öfverallt, der den ej är nödvändig?

Och den är *ej* nödvändig i och genom läseböckerna. I de utländska språken liksom i vårt eget sporras barnens intresse, ökas deras ordförråd många gånger mer genom en bok än genom en läsebok. Men äfven om det icke vore så, så är hvad man genom läseböckerna vinner i snabbare färdighet inom modersmålet och de främmande språken icke en *jämförlig* vinst mot den ofvan antydda förlusten i fråga om utveckling.

Hvari denna förlust består skall jag genom en jämförelse söka visa. Att läskunnigheten icke var så allmän förr som nu, det vet man. Men jag har aldrig hört uppges att det berodde af bristen på läseböcker. De, som kunde läsa innantill, hade vunnit denna färdighet det oaktadt, och jag skall till och med söka visa, att konsten att *läsa* böcker och att *skrifva* böcker vann icke så litet på den enklare metoden. — Man hade ännu för 30 år sedan egentligen blott A-B-C-böcker, med en tupp,

som värpte. När man i en sådan lärt att stafva och lägga ihop; fick man fatt i t. ex. folksagorna, bibeln, Robinson, Fryxells eller Plutarks berättelser, och der öfvade man vidare sin nyvunna kunskap. Der blef man brinnande varm, man greps af aningen om de nya, herrliga, stora verldar, till hvilka tuppen varit vägvisare! Man kände närheten af något stort, outtömligt, något, som lockade fantasi och tankekraft till nya värf och nya fröjder. Böckerna lästes om och om igen; sinnet tog djupa intryck och lärde sig trofasthet mot böckerna, medan barnen i läseböckerna lära att önska sig från stycke till stycke för att se om det kommer något roligare, och alls icke eggas till vetgirighet, ty blott intrycket af outtömlighet ger vetgirighet, men läsebokens små stycken ge ej intryck af haf utan af matskedar. Samma riktning fick språk- och litteraturstudiet. Förr lärde man sig älska *några* böcker och författare. Det blef stora luckor i ens »bildning». Man kunde ej rada upp en mängd författarnamn; man fick ingen hum om olika stilar; man lärde sig inte ens svara på sådana »kuggfrågor», som de riksbekanta från litteraturtimmarne på Karlberg: Hvilka hvila i samma graf? Hvem gick sin bana enslig och dyster? Hvilken vandrade i sin faders fotspår? (en undervisning, öfverlägsen den nu som bättre ansedda deri, att den åtminstone väckte något omedelbart, nämligen munterhet).

Men hade ens verkliga bildning förlorat på dessa och liknande brister, hvilka tillhörde undervisningen — särskildt kvinnoundervisningen — för 30 eller låt oss säga 60, ja 90 år sedan? Den sistnämnda tidpunkten ligger så långt borta, att den tillhör historien — särskildt litteraturhistorien — och den kan lemna svaret, i fråga om de kvinnor, hvilka då stodo på höjden af sin tids bildning.

Hvad litteraturhistorien berättar oss härom är, att i våra mormormödrars tid qvinnan öfvade ett omätligt inflytande på vitterheten och konsten (liksom hon gjorde under renaissancen i Italien), icke som *producerande*, men som *läsande*. Utan att ställa fram sådana lysande gestalter som t. ex. Rahel Varnhagen från Tyskland, som Kamma Rahbek i Danmark — de voro stjernor äfven för sin tidsålder — så läsa vi i hvarje diktares biografi, i hvarje litteraturskildring om kvinnor, som voro diktares finaste kritici och varmaste, mest lifgifvande publik. Vi hafva nog sjelfva någon gång haft lyckan att råka någon gammal dame, för hvars ortografi en nutida skolflicka skulle rodna, ifall hon vore hennes dotterdotter. Men denna gamla dame hade,

hvad få nutida skolflickor erhålla: förmågan att läsa, att lefva i det lästa, att bilda sig en egendomlig uppfattning af detsamma, att ge personliga, själfständiga, friska omdömen derom och en sådan lust att fördjupa sig deri, att vidlyftiga utdrag gömdes i tjocka anteckningsböcker! Dessa gamla damer hade *icke* läst läseböcker och icke fått litteraturlktioner; de hade ej heller i allmänhet skrivit krior. Men de hade från barndomen umgåtts med verklighet inom litteraturen; utdragen derur hade de själfva samlat; de hade icke förslöats af mångläseriets brokiga virrvarr, utan fått fulla intryck, stundom af betydligt sämre böcker än vi — mön af *hela* böcker, och ingen hade stoppat i dem färdiga omdömen öfver dem. Och de hade dermed fått mera äkta bildning än en nutida flicka med sitt mångartade men i de flesta fall otillagnade kunskapsstoff, ty bildning är tillagnelse och omsättning af stoffet. Jag vill icke få tillbaka våra mormödrars uppfostran, utom i detta enda fall, att jag vill sätta *böckerna* i läseböckernas ställe. Och helst då de riktiga böckerna, mensklighetens och framför allt vårt folks heligvordna skatter af sång och saga, vishet och löje, och icke barnböckerna. Ty nutidens *barnboks*-läsande skapar ett annat ondt, själfreflexionens, den analyserande, dådlösa själfbeskådningen, som fräter på karaktären — hvilken danas stark af handlingar mer än af tankar — och på litteraturen — hvilken lever friskt af karaktärer mera än af stämningar. Med barnböcker menar jag nutidens barnkammar- och skolhistorier, dem barnen sedan på sina egna förhållanden tillämpa och med hvilka de jemföra sina rön och känslor. Ett barn har intet ondt af att drömma sig som Robinson, Orvar Odd eller Aladdin. Men att med barnberättelsernas hjälp bli ledd till en för tidig »upptäckt af sitt eget jag» är en olycka. Ju senare detta »jag», för att omskrifva ett af Göthes uttryck, lägger böckerna som folium under sig själf (och detta själf således blir användbart som spegel), ju sundare.

Genom detta byte — böcker i stället för läseböcker — skulle visserligen blott till en del följderna af nutidens uppfostran hjälpas. Många andra och viktiga ändringar äro att göra, innan vi der få bort de grundfel, som alstra bristen på frisk mottaglighet för verkliga intryck; begäret att alltid höra och se nytt, men oförmågan att fördjupa sig i något; lättheten att fälla snabba omdömen, men omöjligheten att med lugn och hängifvenhet egna sig åt en bok eller en uppgift; förmågan att öfverfara men oförmågan att genomtränga eller låta sig genomträngas. Men jag vidhåller att de tidiga läseboksintrycken med-

verka betydligt till denna splittring och ytlighet; kort och lättfattligt skall allt vara som redan barnen skola orka läsa, och fortgår det så, skola snart inga böcker skrivas mer, ej ens noveller, utan novelletiner. Det är därför så väl i litteraturens som i barnens namn, så väl i skönhetens som i styrkans, jag vidhåller min bön: *Gif barnen böcker i stället för läseböcker.*

E—N.

## Alexander Bain: Education as a Science.

Detta arbete, som utgör ett led i den på alla tre kulturspråken samtidigt utkommande serien »Internationellt vetenskapligt bibliotek», af hvilken Tyndalls afhandling om vattnet och Spencers »Inledning till samhällsläran» införlivats äfven med vår litteratur, och som inom jämförelsevis kort tid i sitt modersmåls drägt utgått i fyra upplagor, synes icke oförtjent af uppmärksamhet äfven hos oss, hälst dess författare, både på grund af sin ställning som f. d. skotsk universitetslärare, i viss mon motsvarande en lektor hos oss, och kanske än mer såsom en af de högst ansedde nu lefvande psykologer, väl kan vara värd att hans tankar tillmätas en viss betydelse.

Han säger i sitt företal, att han i detta arbete betraktat uppfostringskonsten så vidt möjligt ur vetenskaplig synpunkt. Detta består deri, att han sökt klargöra och ordna den vanliga erfarenhetens grundsatser under de säkrast uppvisade psykologiska lagar.

Arbetets plan är denna: Först fastställas gränserna för uppfostringsvetenskapen och analyseras några af de viktigare definitionerna på uppfostran. Derefter undersöker han i hvad mon fysiologi och sjäslära kunna användas som ledtrådar till en naturenlig och sund uppfattning af i fråga varande ämne, hvarvid den senare vetenskapen, såsom väl naturligt torde synas, uppskattas till synnerlig vikt. Så söker han fastställa de olika vetenskapsgrenarnes uppfostringsvärde i intellektuelt



hänseende, hvarvid förhållandet mellan språk och realia, naturvetenskap med matematik, science som de med ett kollektivord kallas på engelska, och sociologi med historia och litteratur blifva en *pièce de résistance*. Sedan kommer ordningen och metoderna för de särskilda vetenskapernas inpreglande i den växande ungdomen. Efter en noggrannare undersökning af de klassiska studiernas uppfostringsvärde, som icke utfaller synnerligen till deras fördel, skematiserar författaren på grund af de i det föregående ernådda resultaten ett egendomligt förslag till förnyad läsplän, och är dermed hans framställning af intelligensens uppfostran afslutad. Slutligen egnar han ett särskildt kapitel åt uppfostran till sedlighet.

Vi skola icke här genomgå arbetet i dess helhet utan endast framdraga hvad som förefaller oss kunna vara af allmänt intresse. Såsom sådant hafva vi ansett författarens framställning af de särskilda vetenskapsgrenarnes bildningsvärde.

Hans hufvudsynpunkt är, som man kan vänta af en engelsman, skarpt och bestämdt *nyttans*. Men detta begrepp är i sig sjelft vagt och sväfvande. Det varder derfor nödigt att bestämma, med afseende hvarpå man har att taga det. Är det nytta i bemärkelse af enbart gagn för ens blifvande yrke eller i allmänhet omedelbart för ens lefnadsställning? Långt derifrån. Bain är mycket snarare, att icke säga uteslutande, en den formela förståndsodlingens omsigtsfulle, ja nästan ensidige målsman.

Den första fråga som hejdar oss är då den: Har annan kunskap än den för lifvet omedelbart nyttiga något värde för människan eller åtminstone så pass att det kan löna sig att förnöta större delen af sin ungdomstid med dess inhemtande? Kännedom af hur födan skall beredas, jorden skötas, räknningar uppgöras, maskiner tillverkas, insigt i kommunens och statens lagar och förvaltningsätt, — nyttan af allt detta uppfattas lätteligen, och då behofvet af dylika kunskaper gör sig gällande, inhemtas de villigt. Men huruvida en människa har en ordnad uppfattning af naturförhållandena, om hon känner de gångna släktenas lif, om hon äger något så när klar insigt i religionsuppfattningen, kan detta vara så nödigt eller åtminstone i sin mon fördelaktigt? Nog kan man vara lika god som enskild och som medborgare utan den barlast af s. k. allmän bildning, som vårt skolsystem inplantar. Hvad af de nämnda kunskaperna kan för något visst ändamål vara önskvärdt, torde en-hvar utan möda kunna inhemta. Det kan då till en början,

en viss sanningsenlighet i inkastet medgifven, anmärkas att en människas lif långt ifrån uteslutande hänger derpå att hon många egodelar hafver. Dessa samlas i de flesta fall icke för deras egen skull utan för den framtidstrygghet eller de lifsnjutningar de anses erbjuda. Sträfvandet efter lycka är kärnan i människolifvet. Men utsigterna till lycka anses stiga i samma mon intressena vidgas. Och den andens tillfredsställelse, som utgör så stor del af livvets behag, är i anseelig mon af intellektuel art och ligger i ett framgångsfullt sträfvande efter klarhet öfver åtskilliga förhållanden omkring oss i naturen och människoverlden. Kan insigt medföra dessa fördelar, så har den värde i och för sig och bör eftersträvas för sin egen skull. De vuxne böra vara måne att försäkra sina barn fördelarne af dess ernående. Naturligtvis bör det nödvändiga gå före det enbart eller för tillfället angenäma; det är af mer vigt att jag har mitt dagliga bröd än att jag har taflor på väggen.

Men skolbildningen åsyftar ock något annat. Det är problemet om formel bildning som träder i förgrunden. Det är af vigt för den enskilde att han ordentligt klassificerar sina iakttagelser, att han vänjer sig vid en noggrann och tålmodig undersökning, att han omsorgsfullt bestämmer ifrågavarande faktum, så att han vet hvad det i verkligheten innebär, att han med varsamhet drager sina slutsatser och har en viss uppöfvad förmåga att urskilja felkällor. Det är af vigt att den enskilde, dels för utvecklingen af sin egen, dels för ett skarpt uppfattande af andras tankegång, är van vid en noggrann bevisföring, så att han kan upptäcka luckor eller rena blunder i utvecklingen af ett påstående. Alla dessa tankeoperationer utföras dagligen, och det är betydelsefullt att de ske riktigt. Detta gäller icke blott hvarje arbete, som gör anspråk på att vara något så när vetenskapligt, det gäller äfven det offentliga lifvet med alla dess skiftande förhållanden, ja, äfven det rent enskilda så väl i förhållandet man och man emellan som i hvars och ens personliga sträfvanden. Hur många lösa rykten, huru många luftslott, hur många skenfagra åsichter, som nu vålla skada och förvirring, skulle icke qväfvas i sin linda, derest en väl utvecklad tanke- och omdömesförmåga vore allmän? Härtill kommer dessutom, att en den vackraste egenkap en människa kan besitta är kärlek till ren och osminkad sanning. Metoderna läras visserligen af lifvet sjelft, men dels varder det ofta, såsom erfarenheten nogsamt dagligen visar, bra ofullkomligt, dels kan det kosta den, som skall inhemta

erfarenheten, mycket dyrt. Inom naturvetenskaperna och matematiken äro dessa metoder bragta till fulländning, och ett sysslände med dem måste ovilkorligen hos alumnerna ingjuta något af vetenskapens stränga anda. Så äro de ock det mest storartade monument af ren sanningskärlek som menskligheten uppfört, och det är icke tänkbart att sådant kan vara utan sitt stora inflytande på den tillväxandes plastiska själsanlag. Derfor bör ungdomen tidigt näras af dessa vetenskaper, oansedt om han längre fram i lifvet kommer att direkte använda dem eller ej.

Visserligen är det sant, att skolordningarna alldeles icke tillkommit i sådant syfte. I allmänhet torde man med fog kunna påstå att mycken dimmighet och oklarhet äro rådande med afseende på det mål, dit man sträfvat. Skolundervisningen afsåg länge endast prestståndets behof, och emedan Rom var dess centrum och Roms anda sväfvade öfver det hela, skulle Roms språk användas vid gudstjensten. Så kom latinet till sin plats. Allt efter som de särskilda vetenskaperna uppodlats och ernått allmänt intresserande resultat, har det ock blifvit en fordran, att alla de s. k. bildade skulle känna till åtminstone deras allmännaste satsar. Det underliggande skälet synes ha varit hvad som ofvan nämndes, att genom vidgade intressen gifva lifvet mer intensitet. Så hafva *de* blifvit skolämnen. Ett är emellertid uppkomstsättet, ett annat funktionsättet.

Men är verkligen den psykologiska lagen om liknande formers vaxelverkan, som ligger till grund för hela resonnementet, är den en erfarenhetssats och icke blott ett tomt skema? Den saken torde nog vara höjd öfver allt tvifvel. Man behöfver sannerligen icke, som någon gång skett, taga sin tillflykt till musikens och poetiska bilders förmåga att väcka vissa afsedda stämningar i själen för dess ådagaläggande; tankegången hos menniskan har visserligen skiftande subjektiva former, men dock för alla gemensamma grunddrag, vissa allmängiltiga metoder, och ingen torde djerivas förneka att matematikens och naturvetenskapens äro dylika. Dessa äro så att säga verktyg, med hvilka man kan arbeta både i lera, trä och sten, materialet varder jämförelsevis likgiltigt. Tillhålles lärjungen att ordentligt digerera undervisningsstoffet, att i metodiskt hänseende beherska hvad han får inhemta, blir det icke blott ett hopande af en viss mängd fakta, som lätt bortglömmas, emedan de icke längre komma att ligga inom det område som hans mogna års

intressen omfatta. Sättes ordnandet af kunskapselementen och uppgörandet af allmänna synpunkter jämte vänjande vid följderiktig deduktion som mål, torde det icke kunna bestridas att i dessa metoder ligger bildligt taladt en synförmåga, hvarmed man kan skärskåda äfven andra än speciellt skolvetenskapernas områden.

Men i så fall är det icke likgiltigt hvad som utgör stommen i skolskemat. Väl användas dessa metoder i en viss, mer eller mindre ren form i alla kunskapsgrenar, men det är de, som användas dem renast och på det mest fulländade sätt, som böra sättas som undervisningens hufvudämnen. Härmed är kärnan af Bains åsigt enligt referentens tanke lagd i dagen.

Godt och väl detta, torde man invända, men inbillar ni er verkligen att man kan åstadkomma dylikt i skolan. Ett beherskande af de klassificerande, induktiva och deduktiva vetenskapernas metoder, förutsätter det icke allt för inträngande studium och allt för utvecklade intelligens för att det skulle kunna uppställas som skolundervisningens mål? Ett fullkomligt herradöme i detta afseende är ju vetenskapsmannens uppgift, vi andra få allt åtnöja oss med ansenligt mindre. Inkastet godkännes, men träffar icke; ty det är icke fråga om något herradöme öfver, utan endast ett vänjande vid dessa former. Fullkomligt uppnående är idealet, men i allmänhet måste man stanna ett stycke fram på vägen. Då man under den lifliga pädagogiska rörelsen i århundradets förra hälft så ideligen framhöll den obetydliga vigten af själfva fakta, som barnet och ynglingen inhemtar, och i stället betonade fördelen af vänjande vid noggrannhet i det föreliggande arbetet, synes sanningen i denna tankegång legat till stor del i just hvad vi här påpekat, fast man icke nådde till full klarhet i hvad man åstundade.

Vi låta nu de särskilda vetenskaperna passera revy.

Vi hafva då först klassifikationsvetenskaperna, hela den region som benämnas naturalhistoria: botanik, zoologi och mineralogi. Alla dessa grenar hafva visserligen också andra sidor, men de vidkomma oss icke här. Att lära klassificering är redan i och för sig en vigtig del af intellektuel uppfostran. I alla detaljstudier: medicin, juridik, historia, öfverallt der man har att göra med en massa fakta, varder det nödvändigt att för öfverskådligheits åstadkommande företaga en lämplig anordning och gruppering. I allmänhet kan man påstå att klarhet i stil och komposition beror lika mycket på ideernas anordning

som på sättet att uttrycka dem. Nu är intet ämne mer lämpligt för och ej heller mer lämpadt efter god ordning än just dessa naturvetenskapers stoff, här är metoden bragt till sin fulländning, här hafva vi den mönstergill. Botaniken är bekvämast, på samma gång som mest fulländad, därför lämpar den sig väl för skolstudium, oafsedt aldeles det intelligueta nöje och det tillvänjande till noggrann observation dess studium erfordrar. Om zoologi och än mer om mineralogi gäller detta i mindre grad. Inskränkningen gifver sig af sig sjelf. Det kan icke vara ändamålsenligt, hvarken för öfersigten eller den begränsade tiden, att allt för stor detaljmassa indrages. Det varder därför ett prof på och en uppgift för takt och urskiljning att utvälja några lämpliga representativa species för gruppering och att endast hålla sig vid mer markerade grupper. Men de borde alltid studeras med särskild hänsyn till metoden och ingen duglig lärare borde låta förleda sig att bortglömma inpreglandet häraf, än mindre att låta öferskådigheten undanskymmas af öfverflödande detaljundervisning.

Nästa stora gren bildas af de experimentalta och induktiva vetenskaperna. Experimentalfysiken, hela kemien och fysiologien höra hit. Det är två sidor som i metodiskt hänseende karaktärisera dem. Först ett noggrant konstaterande af ett visst faktum genom upprepad observation och fortsatta eller varierade experiment. Detta, som för en öfivad tanke synes vara det enklaste i verlden, betraktas här som en synnerligen allvarsam uppgift. För att bestämma volymförändringen hos syre vid dess ozonisering genom elektriska gnistan upprepade engelsmannen Dr. Andrews samma experiment flera hundra gånger, professor Julius Thomsen har visat liknande sorgfällighet vid sina termokemiska undersökningar, enhvar analytiker känner att en enda analys af ett ämne lemnar ett icke fullt säkert resultat och behöfver kontroll. Fysiken är bekant för dess utomordentliga omsorg och sinnrikhet att isolera företeelserna och åstadkomma möjligast noggranna resultat. Jämte denna noggrannhet vid bestämmandet af hvarje enskildt faktum går en induktiv generaliseringsprocess, som på dessa områden är mönstergill. Menniskan är af naturen böjd att draga allt för snabba slutsatser och hängifva sig åt allt för snabb generalisering. Den tyske resande, som påstod att det alltid regnar i Bergen, därför att det händelsevis gjorde så både vid hans uppresa och återfärd, är visst icke något enstaka exempel. Genom sysslande med dessa vetenskaper skall, om någonsin, denna obe-

hagliga benägenhet rättas eller inskränkas. De fysikaliska upptäckternas historia är en genomgående varning mot för bråd-störtade slutsatser. Man behöfver icke precis tänka på Newtons upptäckt af gravitationslagen och alla de egendomliga trefvande försök som dittills gjorts att förklara dithörande fenomen. Nästan hvarenda fysikalisk teori har haft sin liknande historia; lufttrycket, ljus- och värmeläran i dess helhet och i särskilda grenar. Skilnaden mellan en tillfällig hypotes och en väl grundad induktion varder derigenom klar och bör ej så lätt förglömmas. Den metod som här bragts till fulländning är emellertid visst icke begränsad endast till dessa områden. Statistikern och nationalekonomen kunna för sina vetenskapsgrenar draga stor fördel deraf, och äfven den som vare sig af bristande tid är förhindrad att förskaffa sig fullt noggrann kunskap eller för sitt speciela ändamål kan nöja sig med blotta närmevärden och approximativa förklaringsätt bör ha stort gagn af ett dop i dessa vetenskapers källa, icke minst för klar uppfattning af det så danade resultatets endast relativa värde.

Hvad den rent praktiska nyttan angår, behöfva ju inga ord spillas derpå. Våra värmeledningar, våra belysningsätt, våra ångmaskiner, vår telegraf, våra verktyg, häfstänger, lutande plan, vägar, allt hvilat på fysikaliska principer. Fysiska, kemiska och fysiologiska lagar inverka på oss stundligen och allestädes. Och det är icke enbart intellektuellt nöje, som beredes den som är något förtrogen med dessa lagar, vi komma sjelfve mången gång att använda dem. Detta kan visserligen läras och läres äfven gemenligen rent erfarenhetsmessigt, men det blir säkrare och skarpare innitadt i ens medvetande, om det sker i sammanhang med en ordnad framställning. Allbekant är ju det ständiga omtumlandet vid nedstigande af spårvagnar, att nämna ett bland många närliggande exempel.

Men äfven det intellektuella nöjet är icke att förbise. Det torde icke finnas mången bildad man, som icke erinrar sig stunder af förtjusning, uppkomna genom hans förmåga att naturenligt förklara en eller annan företeelse, som mött honom.

Dessa vetenskapers förgångna lif, det dagliga omnämmandet af deras framsteg, utgör ju en ansenlig del af hvad som sysselsätter nutidens tankar och fyller dess andliga lif.

Så komma vi till de rent deduktiva vetenskaperna: matematiken och dess tillämpningar inom naturens verld.

Hvad som utmärker den, är dess utgående från ett litet antal grundsatser, dess skarpa definition af alla använda termer

och beteckningar, framåtgåendet genom successiva härledning, enhvar hvilande på redan lagd fast grund, inga hemliga, insmugna antaganden, intet skiftande af ståndpunkt, intet vacklande i termernas betydelse. Lärjungen bör märka att hvad han här fått är klara och bindande skäl, hvarken mer eller mindre. All auktoritet, tradition, fördom, känslösvall och eget intresse är utelyckt. Visserligen rör vetenskapen sig hufvudsakligen inom kvantitetsområdet, men i hvarje ämne, som kommer inom tankens område, blir ofta tillfälle och behof att använda deduktiv metod i motsats mot vädjande till iakttagelse, fakta eller induktion, och i så fall är matematisk kunskap en lämplig och nyttig förberedelse. Vissa i lifvets mångahanda förhållanden ytterst ofta förekommande resonnementssätt blifva betydligt klarare för ens medvetande, derest man känner de matematiska typerna. Så då man har att göra med flere till ett resultat samverkande element. En eller två af dem förblifva oförändrade, resultatet kan dock variera på grund af en tredje ingående faktors variation; alla kunna förändras och resultatet ändå förblifva konstant, emedan förändringarna uppväga hvarandra, och så vidare. Det så ofta förekommande uttrycket »ceteris paribus» tyder just på en dylik tankegång. Enhvar känner typen, och att kunna använda den och stödja sig derpå ger en egendomlig trygghet åt eftertanken. Att veta hvad som gör ett problem bestämdt eller obestämdt, att lösa en uppgift inom vissa felgränser är ofta af vigt. Anförande af exempel på dylika metoders användande vore synnerligen lätt, men torde icke behövas. Ej heller vore det svårt att ge exempel, huru som en felaktig uppfattning af de typer man användt vid undersökning af ämnen fjerran från matematiken bragt oreda och förvirring, ja total felaktighet i både tankegång och resultat.

Detta om matematiken som formelt bildande. Hvad dess gagn för dagliga lifvet angår, är det till fyllest uppskattadt. Öfning i räkning är alldeles nödvändig för enhvar och för många förhållanden åtskilligt mer än hvad vanlig aritmetik lemnar.

Man känner ock, att för dem, som matematiken icke ligger allt för mycket emot, eger den gemenligen ett alldeles egendomligt behag, som till och med kan stegras till tjusning. Att en Gauss icke fick nattro för de problem, som ideligen genomblixtrade hans snillrika hufvud, är en sak för sig, men mången yugling torde erinra sig, huru hela omverlden försvunnit för honom, medan han fördjupat sig i matematiska funderingar,

och den jublande fröjd som strömmade genom hans sinne, då han kunde uttala sitt om än så anspråkslösa hevråka.

Är matematiken, metodiskt sedd, så viktig, bör detta icke förgätas vid undervisningen. Läraren bör vara fullt medveten om dess allgenomträngande betydelse och, då en branche är genomgången, klart uppvisa dess logiska sammanhang, så snart dylikt med fördel kan ske. Han bör hålla i minnet, att nio tiondedelar af hans lärjungar hemta sitt mesta gagn just från dessa typiska tankeformer, som kunna öfverföras och användas på andra områden. För det stora flertalet är problemlösning icke högsta målet.

Detta om den i egentlig mening metodiska bildningen. Man finner att synpunkten är psykologisk eller, om man så hellre vill, rent af logisk. Fordringarna äro stränga, men äro de praktiska? Till femtonårsåldern synes ej mycket bevänt med lärarearbete i denna riktning, men emellan femton och tjugo, således för den s. k. gymnasietiden, synes förslaget icke öafvet. En sådan träning, för att begagna det verkligen med orätt förkättrade engelska uttryckssättet, borde vara en god förberedelse, visserligen närmast för universitetsstudiet, men äfven för andra riktningar och lifsbånar.

Så öfvergå vi till språken.

Man känner att frågan om förhållandet mellan språk och realia, särskildt klassiska språk och naturvetenskap, hör till de brännande i tiden. Å ena sidan framhålles att språkstudier äro endast medel, men realstudier hufvudsak, därför bör största delen af undervisningstiden egnas åt dem. De klassiska språken äro särskildt af ytterst obetydligt gagn för nutida förhållanden. Å andra sidan urgeras att för ett klart tänkande är klar språkinsigt alldeles nödvändig. Derfor är språkinsigt af öfvervägande vigt vid ungdomens uppfostran, och särskildt äro de klassiska språken de allra bästa häfstänger för intelligensens uppdrifvande, dels för deras genomskinliga och klara form, dels för deras utpreglade metodik.

Hvar ligger kärnan? En tillbakablick har här, som så ofta, åtminstone den betydelse att den gör de kristalliserade föreställningssätten mer flytande, kanske äfven mer klara. Tankeriktningen i en tid är en annan än i den föregående, hvad våra förfäder eftersträfvade är med våra ögon sedt mången gång fåvitskt, om vi än med tacksamhet erkänna värdet af deras arbete som rödjande af den tomtplats, der nutidsslägtet sträfvar att uppföra sitt stolta babelstorn. Förr var det auktori-



teten, som befruktade eftertanken, tiden själf var fattig och de skatter den nyupptäckta antiken egde att gifva så glänsande och ögonlockande; det gälde att klart uppfatta hvad mönster-gille, skenbarligen oupphinnelige vise, de månde nu kallas filosofer eller kyrkofäder, tänkt och fantiserat; nu är det den fria forskningen eller, för att lemna slagordet åt sitt värde, på erfarenhet och induktion stödd undersökning som träd i förgrunden. Förr var det en annan värld: antiken eller andra sidan grafven, hvars drömda under fjättrade tanken och fylde lifvet; nu är det denna världen och detta livvets lycka, som är hufvudföremålet för all mensklig diktan och traktan. Studiesättet har derigenom blifvit ett annat. Förr var det studium af böcker, säker uppfattning af ordalydelsen och ordabetydelsen, nu är det studium af lifvet, naturens, den enskildes och samhällets. Förr var således filologi och teologi, nu naturvetenskap, psykologi och sociologi det, hvaromkring slägtets intresse koncentrerade sig. Under våra fäders och förfäders tid måste derför filologien vinna terräng, och hvad som en gång vunnit burkskap har enligt tröghetslagen äfven under förändrade yttre omständigheter en stark tendens att bibehålla sin plats, liksom den stora flodens strömning fortsättes långt ut i hafvet. Men gamla åskådningssätt hafva dess värre för dem, om än dess bättre i grund och botten, icke samma fördel som gamla personer, en trygg ålderdom, i okvald besittning af den kraftfulla tidens skördar. I den perioden börjar just kampen med ungdomen, och den kan ofta blifva hård nog, innan det afgörande slaget står. Då gäller det att frambesvärja all sin motståndskraft och, om ske kan, hemta vapen äfven ur motståndarens förrådskammare. Striden har stått länge hos oss, och det torde kunna påstås, om till vår heder eller vanheder må de intresserade döma som dem lyster, att vi hunnit jämförelsevis längst. De s. k. moderna idéernas målsmän hafva haft intelligente förespråkare, främst kanske Adolf Hedin, som i sitt på omfattande forskning grundade och synnerligen talangfullt skrifna arbete »om latinherraväldet» måttat ett hugg, som torde blifva svårt att hela. Bains åsigter sammanfalla nära med hans, men torde icke dess mindre vara värda att höras, om de än skulle finnas vara en rekapitulation af kända resonnement.

Hans ledande tanke är den, att »språken ega värde endast i förhållande till den användning vi komma att göra af dem». Den som kommer att höra franska, tala, läsa eller skriva franska, måste naturligtvis lära sig det språket. Då latinet under

medeltiden och långt senare var de bildades språk, måste hvarje lärjunge inhemta det. Men om man icke alls eller ytterst obetydligt kommer att använda ett språk, såsom fallet är med flertalet af dem som nu lära latin och grekiska, fins då något skäl att underkasta sig mödan af dess inhemtande? Språket är för det första en mängd vokabler, som skola inläras och förenas med de föremål de konventionellt beteckna. Detta ställer starka anspråk på minnet. Likaledes en minnessak är det vanliga anordnandet af ord i satser och satser i meningar. Men detta beslagtagande af minnet är icke att anse som en öfning af en abstrakt minnesförmåga, utan en funktion som borttager tid och kraft på bekostnad af annat. Inlärandet af modersmålet och öfning i dess korrekta och lediga användning varder naturligtvis alltid en hufvuduppgift för undervisning, men i fråga om andra språk borde man af rent psykologiskt ekonomiska skäl inskränka sig till det nödvändiga. Inlärandet och tillväxandet af en viss metod är ett, inpreglandet af en viss mängd minnesgods något helt annat.

De klassiska språken tagas i närmare ögonsigte.

Deras studium skulle vara af den mest bildande förmåga. Argumentet är modernt, men så behöfdes det också icke förr i tiden. Då voro de af värde som språk, liksom nu för tiden tyskan och franskan för en hvar, som vill följa med tidens vetenskapliga utveckling. Hegius, Erasmi lärare, yttrade, att om någon ville förstå grammatik, retorik, matematik eller den heliga skrift, då borde han lära grekiska. Luther säger: »Väl är det sant, att evangeliet kom och kommer enbart genom den helige ande. Likväl kom det genom tungomål, växte derigenom och måste bevaras derigenom.» Redan den tiden kunde emellertid påstås, att det att förstå latin och grekiska icke vore i och för sig lärdom, utan endast försalen till lärdomen. Ofvannämnda påstående kan dock vara en sanning som först i senare tid dagats. Men hvori ligger då språkstudiernas specifikt bildande förmåga? De öfva minnet, omdömesförmågan och fyndigheten som intet annat, minnet genom de många vokablerna, omdömesförmågan genom syntaktisk klarhet och finhet, omdömesförmågan och fyndigheten vid öfersättandet. Vi hafva redan berört frågan om minnesöfningen. Det kan dock verkligen med skäl spörjas, om öfning af minnet för vissa ting också öfvar det för andra, äfven för olikartade. Den som har ett stort minnesförråd af latinska glosor, kommer han lättare ihåg årtal, matematiska formler, fysikaliska eller kemiska lagar,

nationalekonomiska deduktioner eller naturvetenskapliga klassificeringar? Man behöfver icke fråga psykologen och höra hans nekande svar. Minnet i en särskild vetenskap kan uppodlas, men vinningen blir i hufvudsak inskränkt till den. Associationerna framkalla hvarandra på detta särskilda fält, likartade föreställningar väcka hvarandra till lif, eller något ditåt skulle svaret blifva. Men enhvar torde hafva nog af att rådfråga sin egen erfarenhet, och hans uppfattning af föreliggande skäl torde vara stadgad. Om vissa mnemoniksfinesser skola inhemtas, torde det kunna ske genom hvilket studium som helst.

Omdömesförmågan och fyndigheten skulle uppodlas och skärpas. Nu har det visserligen anmärkts af ingen mindre än Helmholtz, att latinska grammatiken har en alldeles bestämd skuggsida, hvarigenom sinnet för lagbundenhet förlöas. Der finnas väl vissa hufvudregler, men de upphävas så godt som genom den massa undantag som existerar, och detta åstadkommer mycket snarare förvirring än klarhet. Den studerande frestas dessutom allt för mycket till auktoritetstro. Reglerna äro de och de, men med hvad rätt? Boken och läraren säga så, och dermed punktum. Det skulle vara vid öfversättande, som fördelen skulle uppnås. Icke så mycket förmodligen vid öfversättning till modersmålet. De så ofta, att icke säga i allmänhet, använda hjälpredorna vålla härvid allt för stort afbräck. Men eljes? Lärjungen tvingas att noggrant öfverväga modersmålet uttryck, tålmodet och ihärdigheten skärpas och han blir i tillfälle till sjelfständigt tankearbete. Men hvarför han skall nödgas till mer uppmärksamhet på sin svenska text vid öfversättningen till latin än till t. ex. franska, vore verkligen intressant att få reda på. Vidare har man svårt att begripa, hur fyndigheten tages mer i anspråk och uppöfvas mer vid öfversättningen af en gifven text än vid lösningen af ett matematiskt eller fysikaliskt problem. Och nog kunna tålmod och ihärdighet prövas och utvecklas minst så mycket genom detta senare arbete som genom stilöfningar. Och det förefaller som i språkligt och tankeutvecklande hänseende de sjelfständiga uppsatserna på modersmålet vore väl så instruktiva som de efterbildande till det främmande språket.

Räkningen är dock ännu icke afslutad. De klassiska språken skulle vara af synnerlig filologisk vikt. Dels äro de betydelsefulla för en rätt uppfattning af modersmålet, dels för ett allännare språkstudium. Deras betydelse för modersmålet

skulle då vara antingen med afseende på vokablerna eller på grammatiken eller på kompositionen.

Hvad vokablerna angår, kan det icke gerna vara andra än tekniska termer. Det skall gerna medgifvas, att det kan underlätta minnet, om man förmår härleda dem och utfundera deras motsvariga svenska uttryck. Men att därför egna så lång tid åt studiet af originalspråken torde vara bra litet ekonomiskt, helst konversationslexika tillfredsställa skäligen behof. Nu för tiden läres ju grammatiken icke med tillhjälp af latinet, utan antingen direkte af modersmålet ensamt eller med biträde af tyskan. Att äfven på detta sätt en klar inblick vinnes i ordklasser och satsbyggnad, torde väl icke synnerligen allvarligt bestridas. Kanske dock metoden vid denna undervisning ej är så utvecklade som den var vid latinet, men i så fall är det väl icke öfverstigit att fullkomna metoden, och metoden är ju ändå icke saken sjelf. Visserligen får man höra talas om den större syntaktiska säkerhet latinstudiet alstrade, då det bedrefs mer extensivt, men man torde få skriva det mesta på räkningen af den oproportionerligt långa tiden och den pedantiskt minutiösa omsorgen. Det torde knappast vara tvifvel underkastadt, att det snarare var detta än språkets utmärkthet, som frambringade de goda resultaten, förutsatt att de verkligen framkommo. Återigen hänvisades vi således att bättre bearbeta vårt nuvarande material. Hvad syntaktisk komposition vidkommer, synes det dock allra naturligast att man lär sig den häfdvunna och brukliga anordningen af svenska satser genom att studera och öfva svensk komposition. Att vänja sig vid annan satsordning måste snarare vara obstruktivt än instruktivt. Studiet af klassiska författare är verkligen icke lönande som medel att lära sig klart uttrycka sina tankar. Genom öfversättningen förderfvas språket snarare. Hvad man söker och presterar är uttryck som smyga sig efter det främmande språket så nära som möjligt, och det egna språkets organiska växt förkrympes. Läraren i de klassiska språken, som i de andra, väljes också på grund af sin insigt i dem, men alldeles icke för sina kunskaper i eller sin förmåga att smakfullt behandla sitt eget språk, och erfarenheten tycks äfven visa, att synnerligen underlägsen svensk satsbyggnad är frukten af öfversättning från latin eller grekiska. Sinne för elegant språkbehandling, för välljud och rytm kan mycket väl utvecklas genom det egna språket, genom studium af dess skalders och talares. Här fins nog en hel hop af tillräckligt goda mönster, blott man vill ordentligt använda

dem. Detta är åtminstone att gå mer rakt på sak, då örat göres känsligt för det egna språkets rytmiska välljud. Envisas man dock att fasthålla sina klassiska auktorer som de finaste mönster i smak och stil, torde man likväl vara nog vänlig att upptaga till beaktande följande anmärkningar. Skulle man icke kunna antaga, att hvad som i den vägen varit möjligt att ernå genom skolgång hos antiken under våra fäders ideliga och minutiösa sysslande dermed redan kommit in i deras skrifter? Om så icke är, kan det då vara troligt, att vi, som dock syssla så ojemförligt mycket mindre med dylika studier, ändå skulle hafva förmåga att tillegna oss de fördelar som förut icke uppnåtts? Denna tro på vår ungdoms fulländade anlag, håller den streck? Det är förmodligen nog att hafva ställt frågan. Men om så verkligen är förhållandet, kunde det då icke vara lika lämpligt, att inhemta denna lärdom i vår egen litteratur som i antikens? Vi hafva ju då tillämpningen gifven och slippa allt besvär dermed. Man rycker naturligtvis helt simpelt på axeln åt den barnsliga frågan, om ändå icke, när allt kommer till allt, det är den klara tanken som föder det klara ordet och den fylliga bildningen det rika och saftiga uttryckssättet.

Härmed torde hufvudslaget vara utkämpadt. Hvad som återstår kan endast vara smärre skärmytslingar, som icke böra hafva nämnvärdt inflytande på tankegången i dess kärna. Det är vissa praktiska sidor som dyka upp. De klassiska språkens studium skulle vara önskvärdt som inledning till linguistik. Men tager man linguistik i dess vetenskapliga betydelse som språkens naturlära, skulle enligt eminenta banérförare för denna vetenskap ett språks värde för den vara dess mindre, ju större dess literära fulländning blifvit. »För rent linguistiska ändamål äro latin och grekiska af mindre värde än mångt annat naturfolks jargon, hvars namn är nästan okänt», och säkert mindre än de lefvande språken i det moderna Europa, hvilkas lif och växt kan undersökas liksom en lefvande organism. Skall ordet innebära detsamma, som språkkännedom, är man icke synnerligen bättre deran. Det torde väl ändå endast vara de romanska språken, hvilkas inhemtande skulle underlättas. Men hvarför man lättare skall kunna gå från opus till oeuvre, ställa till étoile, laudare till louer än tvärtom, på detta torde man blifva svaret skyldig. Och eftersom saken så till vida är en rent ekonomisk fråga, spörjes om icke härvid utgifterna skulle befinnas ställa sig något väl stora i förhållande till inkomsterna.

Som materialstudium är antiken uppenbarligen i våra da-

gar gagnlös utom för speciallärde. Hvilken läkare studerar ens sina yrkesbröder från förra århundradet, hvilken naturvetenskapsman släcker sin vetgirighet hos Plinius? Justiniani institutioner torde högst få jurister behöfva läsa på latin, till och med en Plato och Aristoteles uppsökas sällan i hemlandsdräkten. Presten synes behöfva grekiska och hebreiska, men de offentliga skolorna äro icke prestseminarier, och att införa dessa ämnen i skolan endast för den lilla procent som egnar sig åt själasörjarens kall torde vara väl generöst. För resten, om någon för sitt speciela ändamål behöfver kännedom af latin eller grekiska, må han då inhemta det, liksom läkaren anatomi och juristen romerska rätten. Det skulle ju till och med kunna hända att icke ens för presten de klassiska språken vore så viktiga som man vill låta påskina. Ätminstone torde studier öfver tidens tanke- och sinnesriktning vara väl så goda förberedelser för hans kommande värf.

Ännu möta vi dock ett skarpt inkast. De skäl vi åsyfta framställes redan i preussiska skolordningen af 1830, och hos oss framfördes de med värme och lif under åren 1881 och 82 af numera kanslirådet Gustrin.

Insigt i de klassiska språken är, säger man, ett rent af oefftergiftigt vilkor för enhvar, som gör anspråk på att vara en bildad man. Ty för att dylika anspråk skola anses berättigade bör man förstå sin tid, dess kraf och sträfvanden. Men nu är den klassiske anden fader till den moderne. Har jag ej gjort mig förtrogen med den förre, kan jag ej heller blifva det med den senare, ty utan insigt i de historiska förutsättningarna är det en omöjlighet att beherska det närvarande. Den romerska kulturen hvilar på den grekiska, derfor är studiet af bägge nödvändigt. Och som »det egendomliga föreställningssättet och den säregna stämningen gå förlorade vid öfversättningen», måste man, derest öfver hufvud taget grundlig insigt i antiken är nödig för hvarje allmänbildad person, studera den i sina original. Resonnementet låter ju plausibelt och har icke alls något tycke af maskinsöm. Vi erinra först om att det var fråga om allmänbildning. Synes det då icke väl strängt att fordra, att hvarje bildad man och kvinna skall i grund förstå sin tid och dess sträfvanden. Sådant synes snarare vara måttstocken för ideal eller mönsterbildning. Eljes torde nog de bildades antal komma att starkt förringas. Så påstås det vara nödvändigt för en rätt uppfattning af samtiden att känna dess förutsättningar i forntiden. Yrkandet torde tåla vid jämkningar.

Lösningen af tidens praktiska frågor och äfven till stor del dess teoretiska synes icke kräfva dylikt med nödvändighet. Det skall emellertid medgifvas att det kan vara lämpligt. Men i så fall torde de närmaste förutsättningarna vara de nödigaste och då i synnerhet sådana de utvecklade sig i det egna landet. Upplysningstidehvarvet är denna tidens fader, reformationstiden dess farfader. Med deras lif bör man därför vara förtrogen. Men lika litet som det i allmänhet intresserar att känna stamfäderna led efter led långt tillbaka i tiden, lika litet torde det vara nödigt att gå till forntiden för erhållande af insigt i nutiden. Man skall låta bli att gå öfver ån efter vatten. Man skulle gå tillbaka till antiken, men antikens rätta begripande pekar på Egypten; och som allt lättast begripes, då man känner dess relationer, borde man för jämförelsens skull studera indisk och kinesisk litteratur. Dylikt på skolbänken! Tankegången är känd och bränd. Är det för öfrigt verkligen så mycket bevänt med den kannedom af antiken man får på skolbänken af författarnes egna skrifter? Cornelius Nepos, Livius och Cæsar lemna ju ypperliga material till en rätt uppfattning af nittonde seklets kultur, att icke nämna antiken själf. Den som eignar erforderlig tid åt studiet af forntidens historia, känner han icke den tiden lika väl som den, som läst vanliga skolpensan? Innehållet är dock hufvudsaken, formen betyder åtminstone för skolynglingen ej mycket. Ingen skolgosse är mäktig att sätta sig in i den säregna stämningen, då den skall utpressas ur latinet och grekiskan, bättre än om han får läsa en god öfversättning. Aromen hos Horatius uppfattas knappast så väl som aromen hos Göthe eller Runeberg, om den är finare torde bero på vana och deraf alstrad smak. För den intellektuella njutningen tror man icke att skolan behöfver dricka antikens vin, då det fins lika eldigt på närmare håll.

De skäl, som tala för de klassiska studiernas idkande i så dominerande grad som sker, äro således svaga. Men det fins bestämda skäl emot dem. En del ligger i det föregående.

»Två eller tre timmar i veckan under ett eller två år kunde möjligen löna sig genom vissa fördelar, men svårigen mer.» Under sista tiden, då en viss uppmärksamhet eignas Roms och Greklands historia, samhällsinrättningar och mytologi, blandas en viss mängd värderik kunskap in i den eljes skäligen värdelösa massan. Denna kunde dock gifvas alldeles oberoende af språkstudier. Nu uteslutes deremot en skara viktiga ting. Att latinet i våra skolors fjerde och femte klasser har sig an-

visadt 8 timmar af 30 finge gå an, men hvad som är mycket värre är, att det på öfre stadiet upptager jämte grekiskan ungefär halfva undervisningstiden. De äro således hufvudsak. Man har yrkat på mer tid för matematiken. Det har klagats från universiteten, att ynglingarne komma dit alldeles oförberedde att följa med föreläsningarna. Om denna klagan är berättigad, må få stå derhän, men att mer tid bör egnas åt ämnet än nu sker och det på grund af dess stora vikt anse vi för riktigt. De naturvetenskapliga professorerna hafva deremot verkliga skäl till klagomål. Kemi läses ju icke alls eller så godt som icke af de s. k. klassisterna, och likväl torde den erfarenhets- och tankeserien vara af icke obeaktansvärdt värde; botanik och zoologi hafva sig allt för ringa tid tillmätt; antingen blir kunskapen för torftig eller för osmält, och bådadera resultaten äro skefva. Värst är det dock ställdt med de historiska och literära bildningsgrenarne. Modersmålets studium har ju till uppgift att inöfva ett klart och språkriktigt uttryckssätt, att lära ynglingen läsa rätt och väl samt att inviga honom i folkets historiska utveckling, sådan den ter i sig literaturen. Den första uppgiften är så vigtig någon rätt gerna kan vara. Saknar den vuxne denna förmåga, ländes sådant honom till idel men och obehag. Den andra är icke heller att underskatta. Hvad gagn har man att läsa ett arbete, om man icke förmår klart uppfatta tankarne, ja rent af rada upp dem som perlor på ett snöre. Den sista uppgiften synes innebära den tanke, som vi funno uttalad af kanslirådet Gustrin. Det synes verkligen af vikt att ynglingen införes i den nationela utvecklingsgången, om man annars önskar hålla på begreppet nationalitet. Härigenom lär han älska sitt land och sitt folk, lär förstå hvad det sträfvat och arbetat för, får se hur det lidit och kämpat, segnat och segrat, historien blir för honom icke en krönika blott, utan ett slägtminne. Kanske han ock så lär sig lättare begripa hvad hans tid vill, hvarför den vill det och med hvad rätt; sålunda skulle han lättare kunna bestämma sin personliga ståndpunkt och blifva, hvad man kallar en karaktär, en man. Icke ett ofruktbart sysslande i antikens möglade antikvitets-kammare, utan en kringvandring bland fädrens kummel, på deras andliga och världsliga slagfält, det skulle vara hvad som fordras, och hvad som kunde skänka den klara blick öfver de historiska förutsättningarna, som från annat håll kräfts. Denna tankegång leder emellertid längre än vi här vilja följa honom. Ett är dock uppenbart. Reformsträfvandena böra rikta sin



skarpaste uppmärksamhet på den högsta skolan, på universitetet. Beröfvas latinets sin obligatoriska karaktär der, då är förvisso dess herravälde i skolan på dalning.

Efter detta kan man nästan på egen hand utkasta författarens ideer till en förnyad läsplan.

Principerna: Språken böra ingalunda vara hufvudparten af uppfostran. De kunna vara af nytta under vissa förhållanden, men böra undanskjutas till valfria ämnen för dem som behöfva dem. Sekundärundervisningen skall från början till slut upptaga som stomme de olika grenarne af verkliga sakvetenskaper, inneslutande folkets egen literatur. Hufvuddelen af hvarje dag skulle egnas åt dessa objekt, medan en viss del spard tid kunde gifvas åt språk och andra grenar, som icke äro behöfliga för alla, men som dock kunna vara önskvärda för individuella behof.

Ämnena: Först och främst matematik och naturvetenskap: fysik, kemi och fysiologi; dessutom någon eller flere af naturalhistoriens grenar: botanik, zoologi, geologi, geografi och mineralogi. I andra rummet komma humaniora: historien och de delar af sociologien som lämpligt kunna innefattas i en metodisk kurs, nationalekonomi, statskunskap och grunddragen af lagstiftningen. Härmed kunde förenas en öfversigt af allmän literatur i öfversättning. Slutligen komma modersmålets literatur och komposition.

Två eller tre timmar skulle dagligen egnas åt studier i dessa riktningar.

Den öfriga tiden, en tredjedel af totalsumman, kunde då användas på valfria ämnen. Af dessa borde språken hafva främsta rangen. »Enhvar lärjunge borde rådås och manas att lära sig åtminstone ett främmande språk, företrädesvis något modernt, med mål att kunna verkligen använda det. Huru många enhvar skulle studera kunde bero på omständigheterna. Men början af att lära sig ett nytt språk borde man icke underkasta sig utan bestämda skäl. Det är aldrig för sent att inhemta ett språk, som vi märka oss behöfva. Det vore dock icke nödigt, att de inginge som obligatoriska pröfningsämnen.»

Man har påstått att det vore en ekonomisk fördelning af tiden att språken lärdes tidigt. Då vore minnet friskt och behölle lätt, hvad som anförtroddes åt det. Det är en af de meningar som satts i omlopp och upprepas helt framt af något hvar, men männe icke något tanklöst? Skulle det icke snarare vara tvärtom, att inlärandet af grammatik och behöfligt glosförråd är lättare sent än tidigt; har minnets plasticitet styf-

nat något, torde detta mer än uppvägas af de fördelar som ligga i större arbetskraft och mognare omdömesförmåga, då åren bragt själsanlagen till mer utveckling. Det torde knappast vara för djerft att helt enkelt vädja till hvars och ens erfarenhet härvid.

Vidare höres det ej sällan att somliga personer äro alldeles utan sinne och förmåga för studier af naturvetenskap, specielt matematik, under det de deremot kunna med framgång egna sig åt litteratur och språk. Men detta torde dock vara temligen öfverdrifvet och, såvida det är sant, bero icke så mycket på personlig oförmåga som på bristfällig eller rent af bakvänd metod. Det är visserligen sant att abstrakta saker ligga emot en del menniskor, men i så fall bör detta öfvervinnas, och att så ske kan, derom vitnar erfarenheten, blott man går till väga på lämpligt, så vidt möjligt illustrativt sätt.

Skulle vi till slut få taga den benägne läsarens välvilliga uppmärksamhet i anspråk för ännu några betraktelser, vore vi honom tacksamma.

Utgångspunkten för Bains resonnement var den logiska framställningen af kunskapens uppkomst och sofring. Språket är endast ett medel att uttrycka våra tankar, men föreställningarna och tankarne sjelfva stödja sig på och resultera af erfarenheten. Derfor är det sakkunskap vi behöfva. Derfor bör den intaga främsta rummet och språken blifva af underordnad intresse. Men det är skillnad mellan erfarenhet i dess råa, otillämpade form och verklig kunskap, på samma sätt som mellan järnmalmen och stål. Malmen är af ringa betydelse, derest den icke kan bearbetas på lämpligt sätt. På samma sätt erfarenhetsrönen. Liksom det förra sker genom metallurgiska operationer, så det senare genom vissa tankeoperationer. Dessa senare ligga i enhvars natur och läras visserligen så till sägandes af sig sjelfva, men de kunna företagas mer eller mindre väl. Det vore bra, att de företoges så väl som möjligt. Så komma vi till det postulatet, att den uppväxande ungdomen bör göras förtrogen med de bästa metoderna. Olyckan är emellertid att den noggrannaste kannedom af de bästa stålberedningsmetoder är skäligen gagnlös utan tillbörligt arbetsmaterial. Genom att fullfölja tankegången komma vi till den slutsats, att det att göra undervisningen till i öfvervägande grad metodlära vore mindre praktiskt. Vi vänta invändningen och den är helt säkert gjord af mängen. Så drifvas vi åtminstone af kompletteringskäl till en annan synpunkt för bedömande af

undervisningsämnenas relativa värde med afseende på sekundärundervisningen i dess högre stadium, om hvilken allt här vänder sig. Det var förut nyttan med hänsyn till abstrakt förståndsodling. Man kunde vara böjd att i stället eller åtminstone vid sidan ställa deras nytta med afseende på sekundärundervisningens närmaste praktiska mål. Detta är ju en förberedelse dels för ett lif med vidgade intressen dels med afseende på universitets- eller högre yrkesstudier.

Härvid synes man böra betrakta den studerande först i och för sig, sedan och derjämte i hans förhållande till samhället. Enhvar bör då först och främst ega förmåga att göra sina medmänniskor så goda tjänster som möjligt i sin särskilda yrkesgren, d. v. s. besitta möjligast god yrkeskunskap. De yrken, till hvilka universitetet utgör förberedelse, synas kunna indelas i dem, som hvila på naturvetenskapligt och dem som hvila på humanistiskt underlag. Till de förra höra då främst läkarkonsten och till begreppet, ehuru icke hos oss faktiskt, ingenjörsväsendet. Som förberedelse och underlättande af ett framgångsrikt universitetsstudium i dessa grenar är det onekandes godt med en omfattande och solid matematisk och naturvetenskaplig underbyggnad. Och detta erkännes ju af alla. För de senare deremot har man hit till dags ansett språkbildning af synnerlig vikt. Och det är om detta diskussionen egentligen vänder sig. Vi äro böjda att anse Bain hafva behandlat problemet rätt åtminstone i negativt hänseende. Men hvad skall i stället utgöra underlaget. I hufvudsak matematik och naturvetenskap, säger Bain, på grund af deras metoders genomgripande betydelse. Häremot kan framställas en liten insaga. Om studiet af dessa vetenskaper alldeles lägges å sido vid nittonårsåldern, har denna metodiska bildning då någon betydelse, och om så icke vore, skall man då med dem spilla bort tiden? Frågan är delvis besvarad i det föregående. Skulle de lemna det afsedda gagnet, borde då icke de respektive matematik- och naturvetenskapslärarne vara nog mångsidigt kunskapsrike att kunna ge exempel på dess användande i andra vetenskapsgrenar t. ex. i nationalekonomi anticipationsvis? Men då råkade man ut för den obehagligheten, att lärjungarne saknade nödiga förkunskaper i dessa fack för att draga vederbörlig nytta af dessa fingervisningar. Eller ock skulle man verkligen antaga att lärjungarne vore nog omsigtsfulla att sedermera af sig sjelfve göra tillämpningar. Saken är svår, men antagandet häraf synes åtminstone med afseende på begåfvade och sträfsamme studerande

icke sangviniskt. Slutliga utvägen vore, att de studerades jämte fackstudierna för att hafva rika tillfällen till jämförelse. Detta sista visar sig och verkligen implicite vara tanken hos Bain. Det är den skotska universitetsinrättningen som föresväfvar honom och som han underlagt allmän giltighet, måhända omedvetet för honom sjelf. Konsekvent skulle detta leda till utbrytande af skolans öfre klasser vid ett sådant skolsystem som hos oss och deras förläggande till universitetet, eller ock inrättande af andra undervisningsanstalter än dem vi f. n. ega. Vi finge ett undervisningsverk af helt annan konstruktion. En undersökning af lämpligheten i ett sådant förfaringsätt torde vi dock här få lemna ur sigte, ehuru det eger sitt synnerligen stora intresse. För att undgå blindrefven ställa vi då, som vi hoppas utan synnerligen stark opposition, det postulat att för universitetsstudier som hvilat på humanistisk basis äro humanistiska skolstudier lämpligaste förberedelsen. Men af hvad slag böra dessa vara? Hithörande universitetsstudier synas i hufvudsak vara af två slag: de som syssla med rättsbegrepp och rättsinstitutioner samt de som syssla med etiska begrepp. Som skolämne lämpliga till förberedelse härför synas oss då historia, hufvudsakligen ur kultursynpunkt, statskunskap, hvarmed då menas statsförfatningens historiska utveckling, statistik, samhällskroppens nutidslif, etik i enkel och klar form samt, så vidt sådant låter göra sig med någon framgång, grundlinierna af gällande lag. Att naturvetenskap och matematik icke få åsidosättas faller i alla händelser af sig sjelf. De synas blott icke böra upptaga hufvudparten af undervisningen eller utgöra dess stomme.

Menniskan är icke blott yrkesidkare. Hon är äfven samhällsmedlem och bör vara en sakkunnig intressent i samhällets angelägenheter, icke blott då och så vidt hon af vissa skäl nödgas att sjelf handhafva dem, utan äfven för att insigtsfullt kunna bedöma hur de af vederbörande tillgodoses. Det vore synnerligen godt, om dylik kunskap vore spridd bland alla, den synes böra finnas hos dem som göra anspråk på ledande ställning i samhället, de s. k. bildade samhällslagen. Derfor få högre yrkesidkare icke vara utan kannedom häraf, och det synes lämpligt att skolan lägger grunden till dylik insigt, både därför att fackstudier och dagsarbete taga krafterna sedermera starkt i anspråk och därför att hägen för dessa angelägenheter bör tidigt väckas och lifvas. Här behöfvas således i så vidsträckt mått som möjligt de kunskaper vi funno böra utgöra stommen för humanistiska linien.

Lägga vi efter detta undervisningsplanerna för våra nuvarande skolbildningslinier framför oss och spörja om en förändring i sagda syfte är genomförbar, blir svaret otvetydigt jakande. Nuvarande klassiska linien är lätt att omstöpa. Inskränktes antalet timmar för latin och grekiska, tenderande åt Bains fordran, kunde dels naturvetenskap få mer rum, dels lämplig tid anordnas åt ofvan påpekade ämnen. Reallinien är svårare, men språken finge äfven här maka åt sig, och sannolikt kunde matematiken låta afpruta åtminstone *en*, kanske två, timmar i veckan.

Så kunde det hända att man af praktiska skäl, svårigheten att välja lefnadsyrke vid öfvermaga ålder, skulle föredraga blott en linie. I sådant fall hade man att företaga en lämplig kompensation af båda bildningsliniernas fordran, och den borde icke vara öfverstiglig för en allvarlig vilja.

Härmed skola vi sluta. Hvad vi ansett synnerligen förtjenstfullt hos den författare, vi här sysselsatt oss med, är den klara framställningen af realämnenas metodvärde och uppgörelsen med de klassiska språken, äfvensom förslaget att låta språken vara alldeles valfria och en viss tid disponibel för individuelt bruk inom skolan. På grund af språkets vigt skulle vi dock anse tyskan böra vara obligatorisk hos oss som skolämne; som pröfningsämne kunde det vara likgiltigt, såvidt sådant icke skulle anses öfva menligt inflytande på studiets allvar och lif.

Nils Torpson.

## Ytterligare om Spencer och Uffe.

Då Uffes kritik af Spencers uppfostringslära förlidet år stod att läsa i Verdandi, var det med verklig glädje jag (såsom stor beundrare af Spencer) såg att så mycken uppmärksamhet blifvit egnad Spencers arbete. Men då en af Spencers grundprinciper i pedagogik bestreds, kunde jag icke underlåta att söka försvara den så godt jag kunde. Att detta ej skedde utan följd ser jag till min stora glädje af de tankar U. uttalat med anledning däraf. Af dem får jag, och säkert många med mig, en klarare insigt i U:s pedagogiska åsikter. Dessa ut

talanden skattar jag mycket högt, och det är knappst något däri, hväri jag icke fullkomligt instämmer. Dock förefaller det mig som om ännu åtskilligt återstode i teoretisk utredning af frågan om hvilken kunskap har högsta värdet, innan det kan anses, att de åsigter, som äro utmärkande för det parti, hvarför U. kan anses som hufvudman, och deras, som helt omfatta Spencers principer, kunna anses fullkomligt sammansmälta. Om det är sannt att enighet ger styrka, så torde det vara af någon betydelse, att reformpartiets grundåskådningar äro så samstämmiga som möjligt, och det är därtill jag vill söka bidraga. Dock må denna uppsats knappast betraktas som en fortsatt polemik mot U., utan snarare som ett försök dels att så godt jag förmår ställa frågan i ett klarare ljus och dels ett försök att visa att det positiva hos U. och det positiva hos Spencer låter sig harmoniskt förena.

Då U. sätter den moraliska utvecklingen högre än den intellektuella, kommer han säkert i strid med åtskilliga af vår tids tänkare (Buckle t. ex.), men med Spencer öfverensstämmer han, det tror jag mig kunna påstå. I förordet till första bandet af sin etik säger Spencer, att han öfvergett arbetet med sociologien, emedan hans tilltagande sjuklighet kommit honom att misströsta om att, om han fortföre därmed, någonsin kunna hinna med etiken, som dock allt sedan hans första afhandling i etik 1842 utgjort det hvarpå allt hans arbete gått ut och hvartill alla andra arbeten blott utgjorde förberedelser. I inledning till samhällsläran sid. 158 säger Spencer:

»Få, förmodar jag, vilja på fullt allvar yrka att undervisning är en viktig sak och karakteren en oviktig. Hvar och en har då och då erfarit af huru mycket större värde både för honom själf och andra en arbetare är, hvilken oakadt han ej kan läsa uppför sig flitigt, nyktert och ärligt, än den väl undervisade arbetaren, hvilken bryter sina kontrakt, förslösar sin tid i superi och försummar sin familj. Och om man jämför medlemmar af de högre klasserna, betvivlar väl ingen att slösaren och spelaren, huru god hans förståndsbiidning än må vara, står såsom samhällsindivid under den, hvilken, utan att hafva fullgjort det godkända täflingsloppet, icke dess mindre lyckas att väl utföra det arbete han åtager sig och som försörjer sina barn i stället att lemna dem i fattigdom åt släktningars onivårdnad. Det vill säga, när saken betraktas konkret, inse alla att för samhällets välfärd är en god karakter viktigare än många kunskaper.»

Om Spencer så högt skattar moralen, synes det vara en gifven följd att om de vetenskapliga sanningarna äro af mindre värde för moralen än sanningar af lägre allmänlighet, så måste han ha orätt, då han säger att vetenskap är kunskap af högsta värde. Detta skola vi undersöka.

Enligt Spencer kan moraliskt handlande delas i två slag, egoistiskt och altruistiskt. Det egoistiska går direkt ut på den egna nyttan och blott medelbarligen på andras. Genom att vårda helsan gagnar man i första rummet sig själf, men medelbarligen ha andra fördel däraf. Umgängesvänner njuta af det goda lynne, som åtföljer en frisk kropp; anförvandter ha nytta af den större arbetskraft den medför. Det altruistiska handlandet syftar omedelbart på andras fördel, men verkar medelbart äfven på ens egen. Genom ärlighet i vandel gör man medmenniskor nytta i första rummet, men vinner äfven själf genom ett större förtroende af dem.

Den egoistiska moralen rör allt som främjar ens framgång i lifvet såsom helsans vård och förmågan att förtjäna sitt lifsuppehälle. Saknar man kunskap om sådana allmänna sanningar som om följderna af ått gå på svag is, att falla utför en brant, om eldens verkan o. s. v., så kommer lifvet säkerligen icke att blifva långvarigt. Däremot torde det i många fall kunna mycket förlängas genom sådana allmänna sanningar som hur luften förskämmas och följderna af dålig luft, hur kölden verkar och hur man förkyler sig o. s. v. Alla dessa sanningar hafva en sådan grad af allmänlighet att de måste räknas till vetenskapliga sanningar. Sanningar af lägre allmänlighet kunna ock vara af vigt för lifslängdens bevarande, t. ex. att just den tjuren är farlig att komma i närheten af, att den vägen är osäker att vandra om kvällarne o. s. v. Gäller det att afgöra, hvilka af dessa olika slag af sanningar äro af högsta värde såsom kunskap, tvekar icke jag att bestämma mig för det förra slaget.

Beträffande förmågan att förtjäna sitt lifsuppehälle kunna vi taga en landtbrukare som exempel. För honom äro af största värde sådana sanningar som: växterna uppkomma från frön (innan människorna hade det klart för sig, kunde klarligen intet landtbruk finnas), för mycken fuktighet i jorden nedsätter skörden, i kampen mot andra växter skyddas de odlade genom jordens bearbetning, gödsling ökar skörden m. m. Dylikt samt en del mekaniskt och matematiskt vetande är det som förmåligast leder landtbrukaren i hans yrke. Jämte dessa veten-

skapliga sanningar behöfver han en del mindre allmänliga såsom geografiska, om fältens läge m. m. samt bekantskap med folk och kreatur m. m. Ehuru dessa senare sanningar äro nödvändiga, tycker jag dock att Spencer med skäl kan kalla de förra för kunskap af högre värde för landbrukaren. Att det förhåller sig på liknande sätt med andra yrken anser jag öfverflödigt att visa.

Låtom oss nu gå till den altruistiska moralen. Kan det mest medlidsamma hjerta hjälpa en nödstäld like utan kunskap om hur han bör hjälpas? Miss Nightingale berättar om soldater, som skulle vårda sina sjuka kamrater, att de visade sin stora medkänsla och önskan att hjälpa dem genom att smuggla till dem tobak och brännvin. Händer det icke ofta, att välgörenhet tillämpas af okunnighet om följderna, så att den gör mer skada än gagn? Att man kan skada sin nästa till lifvet af oförstånd visas af föräldrar, som sakna insigter om vilkoren för barnets helsa. Huru många veta att de som äro behaftade med svaghet och vissa sjukdomar genom att lemna afkomlingar döma några medmenniskor till ett mer eller mindre eländigt lif? De vetenskapliga sanningarna synas mig vara af lika stor betydelse för den altruistiska moralen som för den egoistiska.

Enkla personliga sanningar kunna i enlighet med sin natur i och för sig icke tjäna som moralisk ledning. Ty i och med det man sluter något af ett faktum uppkommer hvad vi kalla allmänt. Medgifver man att de allmänna sanningar, som vi kalla vetenskapliga, äro af högre värde som ledning för moralisk handling än sanningar af lägre allmänlighet, behöfver man icke därför medge, att rationelt vetande är för folk i allmänhet af högre värde än empiriskt. Man kan lära sig kemisk analys utan rationel kemisk underbyggnad — förfarings-sätten att igenkänna arsenik o. s. v. Dock synes det tämligen själfklart, att ett rationelt kemiskt vetande är af högre värde, i synnerhet därför att man icke står rädlös i nya fall. Man kan med en viss grad af sanning säga, att en jordbrukare, som följer de gamla reglerna, ofta reder sig bättre än en rationel jordbrukare. De kunskaper den »rationelle» jordbrukaren har torde dock inskränka sig till empiriska regler för ett jordbruk som passar bättre för vissa andra omständigheter, än de empiriska reglerna för den icke rationelle jordbrukaren. Om ration betyder skäl, så borde han ha sådana, men i de flesta fall skall man finna en brist i det afseendet, som är rent förun-



dransvärd. Och när de finnas, händer att de bestå af falska slutsatser från kemin. Det är icke af för mycket rationalism han misslyckas, det är af för litet. Det är en empirisk landbrukssats, att omväxling af växter höjer afkastningen. Mig synes det påtagligen vara ett vetande af högre värde, om man tillika vet att orsaken förnämligast är mikroskopiska svampar, som lefva på växternas rötter. Att ett rationellt vetande i samhällsvetenskap är af högsta värde som ledning för moralen torde Spencer tillräckligt ha bevisat.

Äfven om rationellt vetande är af högre värde än empiriskt, är det därför icke gifvet att alla skola förskaffa sig rationellt vetande. Det empiriska bör föregå det rationella, och mängden torde icke i vår tid med den rådande intelligensen kunna komma upp till rationellt vetande. Och så länge det finnes yrken, i hvilka förnämligast de lägre förmögenheterna tagas i anspråk, torde ett för mycket öfvande af de högre vara skadligt, emedan de lägre i viss grad undertryckas.

Men kunskap om allmänna sanningar drifver icke till moralisk handling. Kunskap är blott ledning, drifkraften består af moraliska känslor. Som medel att väcka moraliska känslor torde kunskap icke böra anses som det förnämsta. Spencer säger härom: »Att tro sig kunna förstärka den moraliska känslan genom förståndsöfning är det samma som att tro sig kunna göra benen starka genom fingeröfningar.» »Ej heller vill jag orda mycket om den lärdom, vi kunna hämta af Förenta Staterna, enligt hvilkas skolsystem hela befolkningen uppfostras under det dagliga inflytandet af bibelläsning, framställande grunderna för ett riktigt handlingssätt, och hvilka detta oaktadt, såväl i det politiska lifvet som i en mängd sociala förhållanden, visa oss att åtljudnaden af dessa grundsatser är allt annat än fullständig.»

Om bästa slaget kunskap kunde verka betydligt på moralen, borde Danmark visa ett lysande exempel på frihet från brott, processer, laster, såsom dryckenskap o. s. v., ty där har i lång tid allra största delen af befolkningen i folkhögskolorna jämte religion, predikad med glödande värme, fått meddelad den menliga moralen, som kan fås ur historien, med en entusiasm, som bort mycket inverka på deras känslor. Jag fruktar dock att Danmark icke utmärker sig särdeles mycket framför andra länder, som icke hafva dess utmärkta folkbildning.

Hvad är det då, som förnämligast framkallar moraliska

känslor? Härpå svarar Spencer: »och man skall inse, att ett bättre uppförande icke vinnes genom ett blott inlärande af sedlighetsregler och ännu mindre genom en blott förståndsodling, utan endast genom denna dagliga öfning af de högre känslorna och detta undertryckande af de lägre, som blir en följd af att människorna underkastas ett ordnad samhällslifs fordringar — att de få lida de oundvikliga straff, som åtfölja brytandet af dessa fordringar, och skörda frukterna af åttlydnaden af desamma.» Om en person är lat, kan han kanske förbättras genom förmaningar o. s. v., men det allra kraftigaste medlet att göra honom arbetsam är att icke skydda honom för de naturliga följderna af lättja. Hvar och en vet att mycket som genom undervisning och goda exempel icke kan läras, det kan dock inhämtas genom »bitter erfarenhet».

Kunna vi icke undgå att böja oss för den sanningen att kunskap icke är det förnämsta medlet att framkalla moraliska känslor, så kunna vi dock vara säkra på att kunskap gör något. Och härvid synas sanningarna nästan verka omvänt i förhållande till sin allmänlighet. Det finnes intet tvivel om att de personliga enskilda sanningarna verka kraftigare än de allmänna i detta hänseende.

För att göra klart detta om erfarenhet och kunskap, vill jag taga ett par exempel. Det kraftigaste medlet att afskräcka från dryckenskapslasten torde vara följderna af ett rus — sjukdom samt skam och skada af under ruset begångna handlingar. Det bästa medlet att locka till nykterhet är väl att man icke förhindras att njuta de fördelar som följa därpå. Vill jag genom meddelande af kunskap förhindra dryckenskap eller locka till nykterhet, så torde det knappast ge något resultat, om jag låter eleverna lära sig utantill några regler för uppförandet; föga mer resultat torde nås om jag i allmänna ordalag gör klart för dem de naturliga följderna af dryckenskap, men man kan hoppas att det i många fall skall göra verkan, om jag framställer några till känslan talande exempel på hur personer genom dryckenskap förlorat helsa, välstånd och förtroende. Det allmänna för sig gör ringa verkan, men om de enskilda sanningarna framställas så, att af dem framgår allmänna, så kan man hoppas att det leder till moralisk handling.

Den bästa driffjäder till sanningsenlighet torde vara att man får njuta af de goda följderna: medmänniskors förtroende, eller lida det naturliga straffet: misstro och missaktning. Kan man ge en riktigt åskådlig skildring af hur Huss heldre än

att förneka hvad som för honom var den högsta sanning dog sjungande salmer i lågorna, så måste här af väckas en moralisk känslöstämning, men jag har svårt att förstå hur den skall kunna leda till moralisk handling, utan att medvetet eller omedvetet där af framgår något allmänt. Denna känslöstämning synes mig vara en blind kraft, som icke kan åstadkomma något utan ledning. Om man från denna enskilda sanning leder sig till en allmän, t. ex.: man bör liksom Huss uppoffra något för sanningen, och om man tillämpar detta på i lifvet förekommande fall, så förstår jag hur det kan leda till moralisk handling.

Hvad jag nu sökt visa är: 1) Moralisk handling kan icke ske utan ledning af kunskap. 2) Som ledning tjänar endast de allmänna sanningarna och främst af dem de vetenskapliga. 3) Som drifkraft till moraliska handlingar är kunskap af underordnad värde. Äro dessa påståenden sanna, så följer med logisk nödvändighet, att allmänna sanningar äro af högre värde för moralen än de enskilda och att kunskapen af högsta värde är vetenskap.

Och därmed ha vi slutat vårt bevisande. Spencer har med sitt svar på frågan: hvilken kunskap är af högsta värde? icke menat att vetenskap skulle utgöra hufvudämnet i skolor af den eller den beskaffenheten. Han har blott menat att som ledning för menniskolifvet i dess helhet är kunskapen om sådana sanningar, som ha en sådan grad af allmänlighet att de kunna kallas vetenskapliga, af högsta värde. Det hindrar icke att deras inhämtande förnämligast kan läggas till lifvet utom skolan.

I stort sedt kommer menniskan att i sin utveckling stiga till sanningar af allt högre allmänlighet. Om man vill att barn vid en viss ålder skola förnämligast inhämta sanningar af lägre allmänlighet, så behöfver man icke därför underskatta värdet af de allmänna sanningarna.

Vi ge U. rätt då han vill att undervisningen för barn hufvudsakligen skall omfatta personliga sanningar och sanningar af lägre allmänlighet — vi ge honom rätt då han säger att vid skolundervisning äro de enskilda sanningarna af högsta värde för väckande af moraliska känslor. Kan han å sin sida medge att som ledning för menskelig handling i allmänhet de allmänna och bland dem förnämligast de vetenskapliga sanningarna äro af högsta värde, så anser jag honom stå i full öfverensstämmelse med Spencer.

V. Sjögren.

## Literaturanvisningar.

(Se sid. 203 o. f. i årg. 1883.)

### Historia.

**G. Grote**, *History of Greece*, 10 bd. Ett arbete af stort anseende, som alltigenom ger intrycket af lugn och grundlig forskning. Det bör dock nämnas att författaren i sitt hemland anses hafva en politisk tendens, den att försvara och förhårliga demokratien. Visserligen ägnar han den grundligaste utredningen åt de till samhällsutvecklingen hörande fakta, men äfven om den öfriga kulturen, den religiösa såväl som den estetiska, lemnar han högst värderika upplysningar. Detta arbete ägnar sig synnerligen väl att studeras i jämbredd med de gamles egna historieskrifvare, Herodotos, Thukydidens och Plutark, enär förf. vid hvarje skildring hänvisar till dem samt städse påvisar de psykologiska eller kulturhistoriska förklaringsgrunderna till deras egendomliga uppfattning af det ena eller andra. Derigenom blir hans historia en ypperlig ledning vid studiet af källskrifterna, hvilka dock för läraren äro af den största betydelsen, alldenstund han der och endast der kan finna den ursprungliga friskhet i uppfattningen och den enkelhet i skildring, som böra utmärka hans egen framställning för lärjungarne. Grote är dock långt ifrån att vara en torr kritik af källskrifter, han uppehåller sig med förkärlek vid de stora gripande tilldragelserna, såsom perserkrigen, och lemnar der verkligt målande bilder. Pris: 120 kr.

**Ernst Curtius**, *Griechische Geschichte*, 3 delar, sträcker sig till och med Grekernas sista strider för oberoende. Ett mera sammanträngdt, men derföre icke saftlöst kritiskt arbete af erkänt anseende. Stilen mer konkret och mindre tung än eljest vanligt hos nyare tyska historici. Såsom pendant till detta arbete rekommenderas för studiet af romerska historien: **Theodor Mommsen**, *Römische Geschichte*, 3 bd. Pris: 23,60.

Ett arbete af helt annat slag är följande, hvilket ursprungligen ämnadt till utförlig läsebok för ungdom (författadt efter ungefär samma plan som Fryxells svenska historia) utmärker sig för detaljrikedom och liflig framställning: **Carl Ludvig Roth**, *Römische Geschichte in ausführlicher Erzählung*, 4 bd.

En utmärkt framställning af romerska historien ingår dessutom i Leopold Ranke's *Weltgeschichte*.

Särskildt fästa vi uppmärksamheten på ett storartadt, alldeles nyutkommet verk, som utan tvifvel kommer att göra epok, såväl genom sin uppfattning af de historiska fakta, som genom sin lätta framställning och sin glänsande stil: **Victor Duruy**, *Histoire des Romains*. Utkomna 6 bd, försedda med de ypperligaste illustrationer: afbildningar af konstföremål, husgeråd, landskapsscener m. m. Tome I: Des origines à la fin

de la deuxième guerre punique. Tome II: De la bataille de Zama au premier Triumvirat. Tome III: Cesar—Octave, les commencements d'Auguste. Tome IV: d'Auguste à l'avènement d'Hadrien. Tome V: Hadrien, Antonin, Marc-Aurèle et la société romaine dans le haut empire. Tome VI: de l'avènement de Commode à la mort de Dioclétien. — Med denna sjetta del slutar hedniska kejsardömets historia. Det första seklet af kristna kejsardömet ifrån Constantins till Theodosii död, det vill säga till barbarernas inbrott, utgör ämnet för sjunde och sista delen. Pris: ungefär 25 fr. delen.

Såsom bidrag till den klassiska forntidens *kulturhistoria* kunna rekommenderas:

**Das Leben der Griechen und Römer**, nach antiken Bildwerken dargestellt von Ernst Guhl und Wilh. Koner. Pris: 13 M. Grundlig, vetenskaplig, uttömmande, stilen något tung.

**Lärobog i Romerske Antikviteter**, af *I. P. Weisse*, Kristiania 1880, är en kortare, mycket användbar handbok. Pris: 3 kronor.

**Fornromerska bilder** af *H. W. Stoll*, öfvers. af Gustaf Elmqvist, gör icke anspråk på fullständighet, men gifver lifligt tecknade bilder af det antika lifvet. Pris: häft. 5 kr., bunden 6,50.

**Renaissance in Italy** by *J. A. Symonds*, en uttömmande, hufvudsakligen kulturhistorisk skildring. Pris: 96 kronor. 6 delar. En del afhandlar Age of Despots, en annan The fine Arts o. s. v. Grundlig och kritisk samt derjämte synnerligen lätt skriven, rik på målande skildringar.

För dem som önska sätta sig in i den moderna åsigten om samhällsutvecklingen, erinna vi om de berömda **Principles of sociology**, by *Herbert Spencer*, 3 delar.

För *Nordens historia* vilja vi denna gång fästa uppmärksamheten på några kanske för våra läsare mindre bekanta källor:

**Bidrag till den svenska samhällsförfatningens historia**, af riksarkivarien *I. I. Nordström*, Helsingfors, 2 delar. Ett gediget, gammalt, men i de flesta afseenden ännu tillförlitligt och alltid högt värderadt arbete.

**Svenska folkets historia från äldsta till närvarande tider**, af *Strinholm*. Ofullbordadt, 5 delar, hvaraf de två första behandla forntiden och de tre öfriga medeltiden. Ett verk, som genom grundlighet och äkta historisk blick alltid bibehåller sitt värde.

**A. D. Jörgensen**, *Den Nordiske Kirkes Grundlæggelse og første Udvikling*. Tre delar jämte tillägg. Ett så vidt vi veta tämligen enstaka stående försök att framställa den nordiska missionen i sitt sammanhang med det kyrkliga lifvet och missionsarbetet i Europa. Med aldeles särskild omsorg och kärleksfullhet har förf. skildrat Ansgarius och gifvit hela hans gestalt mycket mer personlig karakteristik än man i andra historiska verk är van att finna. Att författaren, som för öfrigt står på fullt kristlig botten, har lärt mycket af nutidens psykologiska historieforskning framgår tydligt af hela hans framställningssätt. Pris: 16 kronor.

**Den Hellige Brigitta** og Kirken i Norden af *Fr. Hammerich*, 1 del. En liten varmt och lifligt skriven monografi öfver det svenska helgonet Birgitta. Författaren låter henne, en af den nordiska medeltidens genia-

laste och på samma gång — tack vare uppenbarelserna — mest kända personligheter, bilda medelpunkten i en serie skildringar ur riddarlivet, klosterlivet samt den tidens politiska och religiösa reformsträfvanden, hvilka alla erbjuda det största intresse och gifva ovärderliga bidrag till vår annars så torftiga kännedom om den svenska medeltiden. Pris: 4 kronor.

**Udsigt over den Norske Historie**, af *J. E. Sars*, hittills utkommit endast 2 delar. Det första försök till en i modernt vetenskaplig anda hållen historia öfver Norden.

Såsom bekant för alla våra läsare antaga vi *H. Hildebrands* stora kulturhistoriska arbete *Sveriges medeltid*.

**Nordens Historia** med talrige Illustrationer, populärt fremstillet af *Niels Bache*, Kjöbenhavn, omkring 50 häften å 1 krona. Utmärker sig för ett synnerligen godt urväl af källskrifterna, särskildt hvad fornsagorna angår. Är hållen utan anspråk i en enkel och behaglig berättande stil. Det är naturligt att en *svensk* läsare anser sig hafva mesta gagnet af framställningen af Danmarks och Norges historia, hvilken också är utförligast behandlad.

### Geografi och naturskildringar.

För dem som sätta värde på en mångsidig, lika liflig som vetenskapligt exakt skildring af natur- och folklivet i ett sådant land som Schweiz, anbefalla vi på det varmaste:

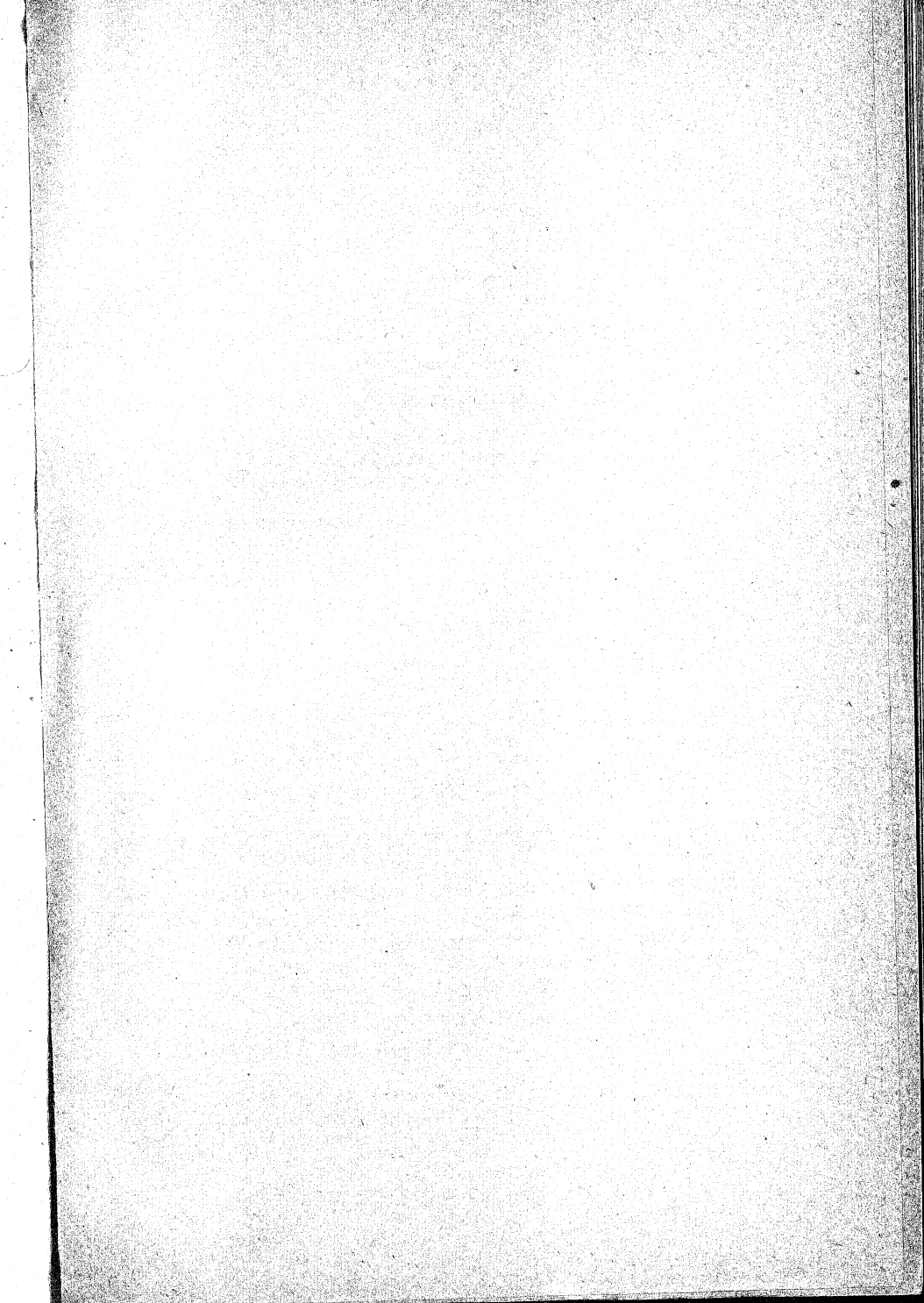
**Alperna, deras natur och folk**, af *H. Berlepsch*, med 23 illustrationer, öfversättning, pris: 9 kronor. Kapitelöfverskrifter: Goldauskredet, Barrskogen, Alprosen, Kastanjeskogen, Snöstorm i Alperna, Lavinien, Glacieren, Alptoppar, Bergpass och Alpvägar, Sennlif i Alperna m. m.

**Das Thierleben der Alpenwelt**, von *Fr. Tschudi*, pris: 6 kronor. En verklig guldgrufva för dem, som vilja lära känna alperldens djur i detalj, ej blott deras yttre skapnad, utan framför allt deras lefnadssätt och förhållande till människan. Överflödar af väl berättade jagthistorier, goda illustrationer.

Såsom utfyllnad till studiet af Schweiz, men af helt annan art, kan man med fördel använda flere skildringar ur *Fredrika Bremers Lifvet i gamla världen*, I delen.

**Jordbeskrivelse af N. K. Andersen**, Lærer vid Grundtvigs Høiskole, Første Bind. Danmark, Sverrig og Norge. Rekommenderas för Danmarks geografi. Behandlar med förkärlek de historiska minnena, knapphändigare i fråga om naturförhållanden.

*Georg Hartwig* har författat flere till svenskan öfversatta arbeten, såsom Tropikverlden, Den höga Norden, Söderhavet, Lifvet i havet o. s. v., hvilka särskildt lägga an på att skildra naturföreteelser och människolif i sammanhang sådana som de te sig för en vaken vetgirig resande. Jämförelsevis billiga. Framställningen synnerligen lättläst, ibland något för mycket blomstrande.



# 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 allmänhetens, 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, hvarterda 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 3 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.

\* Härmed rättas ett å omslaget till fjorårets sluthäfte befärligt tryckfel. I stället för **3: 25** hade der råkat stå **1: 25**.

Från Lars Hökerbergs förlag har i bokhandeln nyss utkommit 1:a delen af

## MEDBORGARENS BOK.

Handledning för menige man i svensk statskunskap: utförlig fram-ställning af konungamakten och riksdagen jämte redogörelse för kyrkomötet, domstolarne, tryckfriheten, riksförvalt-ningen och skatterna, äfvensom Norges, Danmarks och Finlands statsförfattning i sammandrag,  
utgifven af **GUSTAF A. ALDÉN**.

Pris, kartonnerad, 1 krona.

**Af Verdandis första årgång (1883) finnes ett fåtal öfver-blifna exemplar att tillgå och kunna erhållas å 3: 75 genom hvilken bokhandel som helst, äfvensom direkt från redak-tionen.**



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

# VERDANDI

TIDSKRIFT

FÖR

UNGDOMENS MÅLSMÄN OCH VÄNNER

I

HEM OCH SKOLA

1884

Tredje häftet

*Häftets innehåll:*

Från främmande land. Öfversigt af <i>Uffe</i> . . . . .	sid. 97
Något i anledning af Herbert Spencers broschyr om uppfostran, af <i>Robinson</i> . . . . .	„ 108
Om diskussionen angående latinfrågan, af <i>Axel Drake</i> . . . . .	„ 117
Hvad skall man säga om allt detta? (Insändt, af <i>Skolvän.</i> ) . . . . .	„ 137
Om hvartannat . . . . .	„ 140
Bokanmälan . . . . .	„ 143



STOCKHOLM 1884

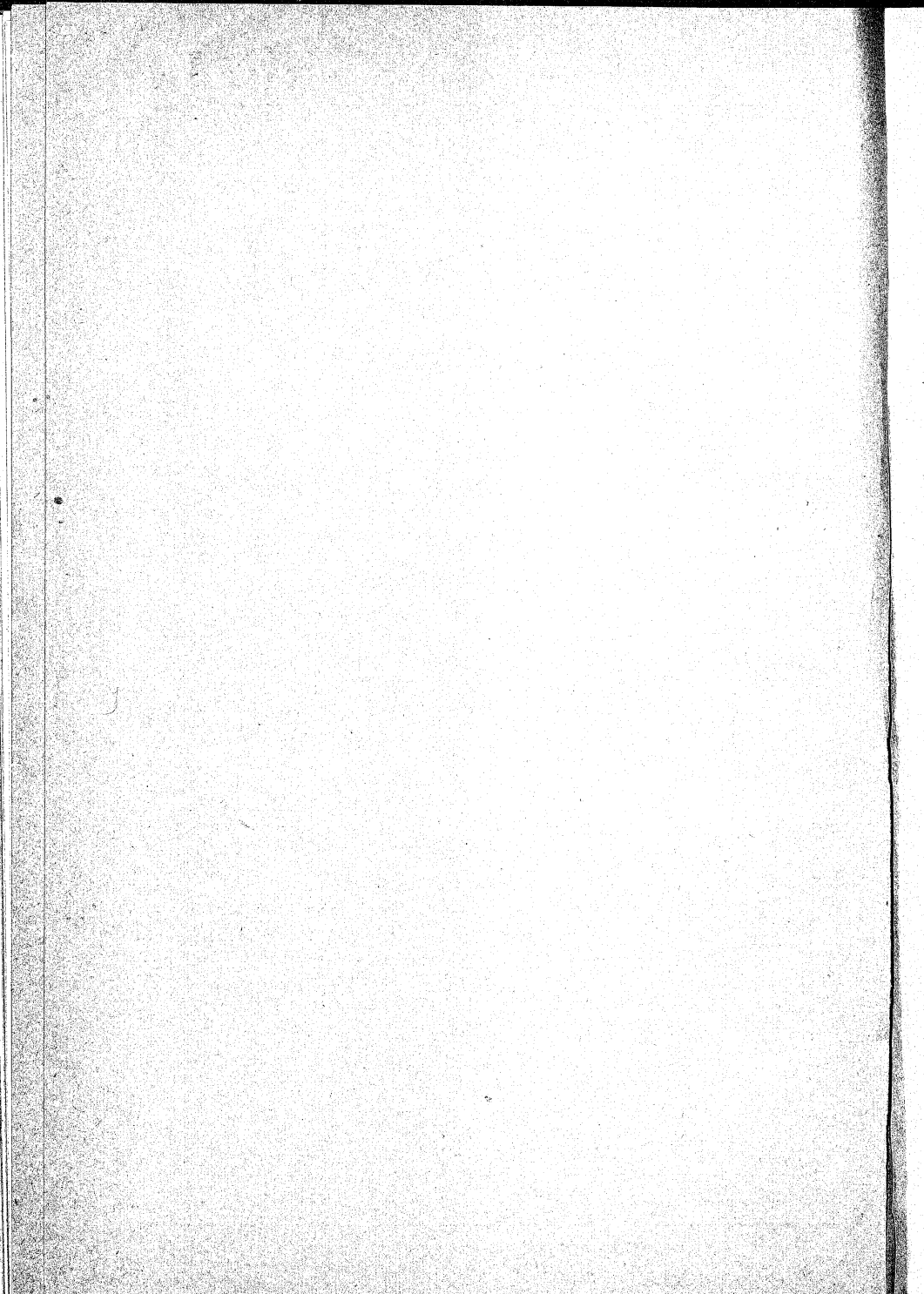
LARS HÖKERBERGS FÖRLAG

Utgifvare: "UFFE" och LARS HÖKERBERG.

*Omslagets sista sida torde benäget observeras.*

Prenumeration i närmaste bokhandel eller å närmaste postanstalt.

Prenumeration i närmaste bokhandel eller å närmaste postanstalt.



## Från främmande land.

Öfversigt af *Uffe*.

En hastig blick på utlandets pedagogiska företeelser visar oss att äfven der stora hvälfningar föregå eller förberedas på uppfostrans område. Öfverallt finner man samma sträfvan att modifiera det växande slägtets bildning efter förändrad uppfattning af lifvet, efter nya psykologiska och fysiologiska principer, nästan öfverallt spåras samma missnöje med den form, hvori man under de senaste decennierna fastslagit undervisningen.

I Frankrike har denna jäsnings fått en alldeles särskild karaktär. För det franska folket är nämligen hufvudfrågan den: »huru skola vi kunna dana Frankrikes ungdom till äkta republikanska medborgare?» Det gäller alltså här att skapa ett uppfostringssystem, som motsvarar en ny statsform, ett nytt medborgarideal. Med verklig entusiasm tyckes den republikanska regeringen hafva gått till verket. Skollagstiftningen har på de allra senaste åren underkastats en genomgripande förändring, och storartade summor hafva ståtts till den offentliga uppfostrans förfogande. Den unga republiken anser sig dermed hafva varit icke blott konsekvent mot sig sjelf, utan hon är derjämte stolt öfver att i detta fall hafva upptagit och fortsatt traditionerna från sin alltid vördade, fast blodbefläckade föregångerska af 1792. Revolutionen hyste ett lifligt intresse för omskapandet af undervisningsväsendet; många af hennes heroer hade tänkt ganska djupt i denna fråga, framför allt den snillrike girondisten Condorcet, som utkastade en verkligen storartad plan till en äkta *citoyen*uppfostran, och som rätteligen kan betraktas som fader till den i dessa dagar så mycket omtalade »*pédagogie révolutionnaire*». Sjelfva nationalkonventet, som man alltför gerna tänker sig blott och bart som en bloddomstol, drömde äfven fredliga och civilisatoriska drömmar och deribland en om obligatorisk folkundervisning.

Men revolutionens skolreformer stannade på papperet: till deras utförande felades såväl penningar som lärarekrafter och mest af allt — ro. Allt sopades bort genom kejsardömet och

reaktionen, och först genom den beryktade omtvistade *lagen af den 28 mars 1882* har Frankrike fått en *obligatorisk folkundervisning*.

Entusiasmen för undervisningsväsendet har utan tvifvel äfven sin goda grund i de olyckor Frankrike så nyligen lidit. Dessa olyckor synas hos nationen hafva framkallat något liknande själfpröfning, och ständigt, både i pressen, i ministeriela cirkulär, i läroböcker upprepas denna tankegång: »vi blefvo slagna år 1870 af preussarne till en stor del därför, att de voro mer bildade än vi; — låt oss uppnå dem i kunskaper, och vi skola nästa gång besegra dem.» Bakom alla mer eller mindre djerfva skolreformer skymtar man det feberaktiga begäret hos ett ädelt folk, som råkat »bli efter», att åter intaga sin plats bland kulturens främsta bärare.

Den demokratiska friheten har mången gång röjt ett visst tycke med despotismen, så äfven här. Folkundervisningen har blifvit obligatorisk och detta på ett vida strängare, exklusivare sätt än i andra land. Staten nöjer sig icke med att af hvarje medborgare fordra t. ex. förmåga att läsa och skriva, utan den fordrar af alla samma mått och samma art af kunskaper, som meddelas i de allmänna folkskolorna. Under de åldersår, som motsvara de tvänne första skolåren i de allmänna läroverken, öfvas ingen särskild kontroll, men sedermera måste hvarje barn, som åtnjutit privat undervisning, *ärligen underkasta sig offentlig examen* för att utröna om dess kunskaper motsvara dem som i folkskolan meddelats lärjungar af motsvarande ålder. Denna anordning innebär naturligtvis ett starkt, nästan olidligt tryck för privatundervisningen, och dess hemliga syfte tyckes ock vara att alldeles utestänga denna. Republiken är svartsjuk om sina barns uppfostran, det är tydligt, hon tror ej gerna någon annan än sig själf. Också har en skämtare anmärkt, »att sjelfve Rousseaus Emile skulle göra en tämligen slät figur inför hrr primärinspektorer, och om man förhörde honom angående »de enklaste juridiska begreppen»<sup>1</sup>, skulle säkerligen såväl hans svar som hans tystnad göra honom till ett åtlöje för den förste bäste lärjunge från våra allmänna skolor — en sådan der vacker papegoja, väl dresserad, men utan möjlighet att någonsin blifva annat än ett dumhufvud. Hans examen skulle anses otillfredsställande och hans föräldrar skulle blifva dömda att, enligt orda-

<sup>1</sup> Så heter nämligen ett af de ämnen, som genom den nya lagen inskrifvits på primärskolornas program.

lydelsen i 16:de paragrafen af nämnda lag; taga honom ifrån Jean Jacques, som icke lyckats lära honom något, och sända honom till en allmän eller privat skola, sedan de i laga ordning hos mairén tillkännagifvit hvilken skola de valt.»

För att fatta denna rigorism måste man besinna, att den republikanska skolreformen strider ej blott mot *okunnigheten*, utan lika mycket, om icke mer, mot *den af presterskapet meddelade undervisningen*, hvilken anses för reaktionär och därför värd att utrotas. Den undervisning, som skapats af lagen af d. 28 mars 1882, heter därför icke blott »instruction obligatoire», utan »instruction obligatoire et laïque», och det är detta sista lilla ord, som väckt en sådan storm af lidelser.

Till en stor del af samma grund väckte lagen »Camille Séé», som påbjöd stiftandet af *qvinliga lycées*, en sådan storm af ovilja. Äfven denna lag var på visst sätt ett politiskt schackdrag, ty om någon undervisning förut legat i presterskapets händer, så var det den qvinliga, hvilken hittills enligt gammal sed hufvudsakligen meddelats i klostren. — »Det gäller för oss», yttrade venstern tämligen öppet, »att från de klerikala eröfra den franska qvinnans själf» och: »vi måste hafva qvinnan på vår (demokratiens) sida, i annat fall gå vi miste om segern». Klostren sade man, uppfostra fördomsfulla, okunniga och reaktionära qvinnor, föga passande till hustrur åt upplyste republikanske medborgare; qvinnan måste hädanefter ända från barn- domen inandas samma luft af frisinthet och ärlig forskning som mannen; endast på det sättet kan man åstadkomma inre enhet inom familjen.

Att denna lag med eller utan skäl af katolikerna fattades som ett direkt angrepp på deras religion framgår tydligt af den lifliga diskussion, hvarför den var föremål såväl i Senaten som i Deputerade-kammaren.

»Af allt stort som kristendomen skapat», utropade en katolik, »är ingenting större än den kristna qvinnan. Nu viljen I rycka henne ifrån kyrkan för att gifva henne åt vetenskapen, som I sägen; det vill säga, för att göra henne till ateist!» Som stöd för sin uppfattning af den nya lagens tendens anförde de konservative, att religionsundervisningen ej stod upptagen på de föreslagna läroverkens program, men att dess plats in-togs af ett högst misstänkt läroämne, som kallades »l'enseignement moral».

»L'enseignement moral» eller »l'instruction morale et civique», som den kallas i folkskolorna, är det republikanska un-

dervisningsväsendets »enfant terrible», men det oaktadt eller kanske just därför dess mest älskade barn, på samma gång som den är de rättrogne katolikernas största förgjelseklippa. Om vi icke misstaga oss, härstammar den egentligen från den radikale *Paul Bert*, men har upptagits, modifierats, omhuldats och försvarats af hela venstern, framför allt af ministern för allmänna undervisningen, *Jules Ferry*. — Hvad skall den innehålla, denna undervisning? — Så har högern frågat otaliga gånger och nästan alltid fått otillfredsställande eller undvikande svar. — Hvarför behöfver staten öfver hufvud gifva undervisning i moral, hvarför icke lemna det området helt och hållet åt familjen? — Staten, svarar härför på en af lagens talangfullaste försvarare, den store historieskrifvaren *Henri Martin*, är för oss en moralisk person, staten bör därför undervisa om pligten, om de pligter, som hafva afseende på denna världen. — Samme talare antydde i sväfvande ordalag, att den offentliga undervisningen i moral stode i något visst sammanhang med Leibnitz och Descartes, hvilket han hoppades skulle lugna idealisterna. Materialismen skulle hvarken nu eller framdeles få insteg i statens läroverk, dessas program skulle aldrig blifva rent af negativt, och det kunde han med säkerhet påstå, ty en meniska, en *grupp* af menniskor kunna visserligen hylla negationen, men ett *samhälle*, en nation — aldrig. De *stora* församlingarna, de *stora* människomassorna tro, men förneka icke.

Ministern *Jules Ferry* har deremot alltid talat om en *neutral, fristående* moral, som ej har att göra med något vare sig religiöst eller filosofiskt system. Han blir alltid varm, när han talar om »la morale sans épithète». — Men en sådan moral finnes icke, har högern ropat till honom, hvarje sedelära är begrundad i en religion eller ett filosofiskt system och erhåller först derigenom sin giltighet, sin sanktion. Det finnes icke en moral, utan många moraler, så vida *ni* icke skulle vilja skapa den »ministerielan», enda och saliggörande moralen.

Det var en het dag för ministern, den 10 dec. 1880, då hertigen af Broglie företog sig att i Senaten interpellera honom angående den fristående moralen. Hertigen var både logisk och maliciös. Han bevisade, att en moral utan religion och filosofi kunde endast omfatta de allra ytligaste gröfsta begreppen — den kunde icke blifva annat än en kriminal-lag. Särdeles pinsam måtte situationen hafva blifvit för *Jules Ferry*, då hertigen tog fasta på hans ofta upprepade försäkran, att statens moral vore idealistisk, och i sammanhang dermed fram-

kastade den frågan, om »Gud» finge förekomma i undervisningen, »detta ord, som man ännu någon gång nämner i Senaten, men aldrig i Deputerade-kammaren». Ministern blef också drifven att den gången skarpare än vanligt framhålla den idealistiska tendensen; han var icke långt ifrån att släppa in både »Gud» och »odödligheten» i sitt program, men vid hvarje sådant medgifvande ropade ironiska röster från högerens bänkar: »Säg det i Deputerade-kammaren», eller: »hvad säger Mr Paul Bert om detta?»

Saken är den, att vensterpartiet äfven i denna fråga är splittrad i otaliga grupper, och att ministern gjort sig skyldig till tvetalan för att ej stöta sig med någöndera. Denna omvistade undervisningsgren är väl tills vidare att betrakta som ett svärd i skida, man känner icke ännu dess rätta gestalt och betydelse.

Men det fins dock äfven bland de moderate framstående män, som ärligt tro på möjligheten af en neutral sedelära, och som mena, att bristen på statsreligion icke med nödvändighet förutsätter en »irreligion d'État». Så framhåller t. ex. *Paul Janet*, att till och med teologien i alla tider erkänt tillvaron af en »naturlig» moral, som motsvaras af en naturlig religion. Fénelons afhandling *om Guds tillvaro* är författad helt och hållet från den naturliga religionens ståndpunkt, och man skulle nästan kunna tro den vara skriven af en hednisk filosof. Om alltså äfven religiöst fromma människor känna och erkänna en moral, som är alldeles skild från deras religiösa åsigter, hvarför skulle då icke staten kunna lemna undervisning i den naturliga sedelära, som stöder sig endast på samvetet och förnuftet? — Mellan den uppenbarade religionen och den naturliga moralen behöfver ingen motsägelse ega rum, säga dessa medlande andar.

Eget nog har sjelfve hertigen af Broglie åstadkommit ett litet arbete i lekmanamoral, och Jules Ferry, som i universitetets namn utlofvar spiritualism och idealism, har förr sysslat med att popularisera skrifter i evolutionsfilosofi. Ett vackert prof på den vanliga menckliga konsekvensen! — Af de skäl, hvarmed ministern försvarade sin sak under den nyssnämnda stormiga debatten, kunna vi icke underlåta att anföra följande, som synts oss vara det bästa och gedignaste, nästan det enda solida bland åtskilligt retoriskt snömos: »Det måste sedan världens begynnelse hafva funnits en viss enhet i de moraliska slutledningarna, ty moralen är *samhällets* innersta lif; samhället

skulle icke hafva fortfarit att lefva, om det icke haft kraft att framalstra en moralisk makt och en moralisk sanning, som står öfver och utom alla strider och alla förändringar inom de filosofiska systemen.»

Emellertid tyckas de republikanske författarne inlåtit sig i en verklig patriotisk täflan att tillverka läroböcker i detta nya läroämne. Det fins sådana i alla tänkbara skiftningar ända från dem, som våga att något snudda vid möjligheten af Guds existens och odödligheten, ända till Paul Berts allra som rödaste lilla bok, hvilken lär predika den bestämdaste ateism. Men, det finnes äfven de, som äro alltför beskedliga och försigtiga för att våga sig in på några aningar om allmänna grunder eller principer, som endast lära barnen att höja sina ögon från fadern till läraren, från läraren till inspektorn och examensjuryn och vidare till mairen och slutligen genom alla grader fram till Senaten, Deputerade-kammarèn och presidenten. Saligheten framställes här anspråkslöst i form af ett efter slutad skolgång lyckligt erhållet diplom, sedermera en sparsam hustru, rena barn sofvande i stora, väl vädrade rum, stora insättningar i allehanda sparkassar samt slutligen — högsta graden — hederslegionens stora kors, firadt genom festmiddag och skåltal för den segrande dygden.

En lärobok af detta slag, hvilken vi för tillfället hafva framför oss, synes verkligen vara en bekräftelse på hertigens af Broglie yttrande att den fullt neutrala moralen kunde omfatta blott det allra ytligaste, *vulgäraste* af sedeläran. Eller hvad skall man säga om ett dylikt användande af sedelärans majestätiska, vi ville nästan säga heliga imperativ: »*var renlig, haf inga fläckar på dina kläder eller på din person*»? — »Du bör älska dina onklar, dina tanter och hela din familj», är nu ett bud, som visserligen icke hör till de lägsta inom moralen, men dock förefaller väl mycket specificerad.

Frankrike bär som bekant katekesernas förlofvade land, och naturligtvis hafva dessa läroböcker, som ju dessutom skola uttränga katekesen, sjelfva antagit katekesform. De meddela sina lärdomar i korta satser liknande bud, ämnade att läsas innantill flere gånger »såsom grammatikregler» enligt författarens egen anvisning. Sedan läras de utantill af barnen, men behöfva icke upprepas »ord för ord». Sedan man genomgått ett kapitel, läser man den med fin stil tryckta motsvarande berättelsen, ty liksom den gamla katekesen stundom illustrerades genom berättelser ur bibliska historien eller också ur lifvet i



allmänhet, så är denna nya katekes försedd med åskådliggörande skildringar ur goda medborgares och dåliga medborgares lif. Arbetsamheten och dess belöning inskärpes derigenom, att man införes i en lycklig familjekrets, der farföräldrarna beskrifva sitt torftiga lif och glädjas åt barnens större välstånd. Farmodern omtalar huru hon som liten flicka hyste en stark åtrå efter en half aln *smala* blåa sidenband, men hur hennes fader snäst henne: »om jag gjorde dig till viljes, skulle jag ruinera mig. Tig, lilla kokett!» Och nu ser samma farmoder sina egna små sondöttrar klädda i hvita klädningar med skärp af *breda* präktiga sidenband — så stort är framsteget! Skulle icke de små flickorna vara tacksamma? De äro det också, och en af dem tager af sig sitt vackra skärp, springer fram till farmodern och vill skänka henne det som en ersättning för det *smala* blåa band, som hon i sin barndom måste försaka. Och familjen inser hela värdet af arbetsamhet och sparsamhet, som till den grad för de kommande generationerna underlättar tillgången till kulörta sidenband!

Men boken innehåller många sanningar, som äro värda något annat än att blott skratta åt, men de äro sagda på ett så psykologiskt sätt, att de omöjligt kunna tänkas utföva något inflytande på sin publik. Rörande pligterna i skolan erhålla lärjungarna sådana förmaningar som: »gör med förstånd allt hvad du har att göra. Gör intet maskinmässigt. Förvärfva goda vanor.» Som lärjunge förutsattes alltid ett barn med vidtskådande framtidsblick: »glöm icke att om du uppför dig väl under din barndom bereder du dig ett hederligt och lyckligt lif.»

Här bekräftar sig åter den gamla iakttagelsen att den franska intelligensen, som är så klar, så universel, och som särskildt är så lämpad för den populära skildringen, dock nästan alltid misslyckas, när den skall anknyta sig till barnen. Kanske kan det bero derpå, att det franska temperamentet karakteriseras af en grundstämning af *verldslig klokhet*, sens commun, hvilken dock är underkastad våldsamma rubbningar genom starka passioner, såväl privata som politiska. Det passionerade draget är främjande för den dramatiska literaturen och den politiska vältaligheten; det verldsliga torra förnuftet har gjort fransmännen så starka i satir, så rika på »bons mots». Men såväl passionen som satiren falla alldeles utom barnens verld; de trivas blott med en lugn, men poetisk verldsåskådning, kryddad af humor, men ej af satir.

Den så kallade »instruction civique» intager i den ifrågasvarande läroboken ett vida större rum än »l'instruction morale» och är om möjligt ändå torrare. Här afhandlas sparkassor, hypotek, pensionsinrättningar, lagar och författningar angående handel, yrken, konkurser, arbetsinställelser m. m. I ett kapitel om åkerbruket stöta vi åter på en något besynnerligt placerad imperativ: »Jorden uttömmar sina krafter, då hon frambringar skördar; återgif henne krafter genom gödsel!»

Efter denna långa utflykt om »l'instruction morale et civique» återvända vi till vår utgångspunkt — inrättandet af allmänna läroverk för qvinlig ungdom. Detta viktiga steg är visserligen, som vi sade, ett politiskt schackdrag, men vi älska att tro, att det på samma gång är något annat, är något bättre. Vi se i denna lag ett bevis på att den franska republiken fattat begreppet jämlikhet i dess fulla vidd, att hon inser det en kraftig nationel utveckling är omöjlig, så länge som en så viktig faktor som kvinnan står utanför hela samhällsarbetet. Det förefaller som om fransmännen sjelfve nu ändtligen började känna som ett missförhållande den ytliga riktning, som opinionen så länge uppmuntrat hos deras kvinnor. Camille Sée-lagens nitiske upphofsman sade rent ut: »de franska kvinnorna befinna sig i ett slags moraliskt och intellektuelt förnedringstillstånd. Vi hafva låtit våra döttrar växa upp i okunnighet.» Icke utan en viss bitterhet uttalade sig Paul Janet (Revue des deux Mondes 1883, sept.): »Les Frou-Frous äro förtjusande, jag erkänner det, men man borde åtminstone medgifva, att det *kan* finnas ett högre ideal, till och med för de franska kvinnorna, om också vår literatur gör allt för att öfvertyga främlingarne, att vi icke hafva något annat. Kanske måste vi medgifva, att det tomma pratet, förtälet, toaletten, bodbesök och promenader dock icke utgöra kvinnans hela bestämelse och icke håller den bästa förberedelsen till skötandet af ett hushåll eller till uppfostran af barn. Det torde möjligen finnas en okunnighet, som aflägsnar från hemmet lika mycket och mer än sjelfva vetenskapen.»

Dessa sista anmärkningar voro framkallade af de farhågor, som yttrats af några konservative, att en högre bildning skulle draga kvinnan från familjelifvet. Härpå kunde ju ej annat svaras, än att den franska kvinnan blifvit mer dragen från familjelifvet genom flärd, frivolitet och rent af brottsligt lättsinne, än hon någonsin komme att blifva det genom grundliga kunskaper. Paul Janet fortsätter: »Våra små markisinnor,

våra små grevinnor, sådana man skildrar dem i de moderna romanerna, lysa icke genom sin smak för det husliga lifvet, ty om så vore, hur skulle de finna tid till alla de förtjusande intriger som man tillskrifver dem? I alla händelser, om de fela mot sin pligt, så är det sannerligen icke af kärlek till kemi eller till Frankrikes historia.»

Den strid, som nu förts om den qvinliga undervisningen, har väckt till lif alla gamla franska konservativa traditioner om qvinnans ställning, alla med frivoliteten så väl förenliga gamla pryderier. Man skulle kunna tro, att den franska qvinnan *nu först* hade blifvit utsatt för fara till sin dygd och sitt själslugn, som om hon hitintills, tack vare männens ömma omvårdnad, bevarats utan fläck. Femmes-savantes-problemet har åter upptagits till dryftning; Molière citeras både till höger och venster, både i Deputerade-kammaren och i salongerna. Till och med det liberala partiet har starkt framhållit, att det måste finnas en skilnad mellan mannens bildning och qvinnans. De argument som användts å ömse sidor hafva mången gång varit skäligen naiva. Framstegspartiet har vågat sig fram med den upptäckten, att qvinnan *är* en moralisk, ja en intellektuel varelse. Visserligen har man icke ledt i bevis, att qvinnan *har* en själ, men man har nedlåtit sig att som djerfva hypoteser försvara satsen, hvilka i Jeanne d'Arcs, M:me Staëls och George Sands fädernesland bort vara axiomer. De konservative åter hafva ryckt ut i striden med de oomkullkastliga, men icke så alldeles originella sanningarna, att »qvinnan är kvinna och icke man», och att »en kvinna, som försöker att vara man, skall endast lyckas att misshaga båda könen». Dessa satsen äro sanna, men hafva de någonsin hejdat qvinnofrågans framsteg? Vi tro det icke. De stå som landfasta klippor i ett vattenfall, orubbliga och aktningvärda på sin post: strömmen gör dem en vördnadsfull komplement — och brusar förbi.

Oaktadt de konservatives motstånd, yttersta vensterns likgiltighet och staden Paris' lojhet, blef lagen voterad, en mängd lycéer hafva redan blifvit upprättade och fylts med elever. Rörelsen har fått en egen tidskrift, »L'enseignement secondaire des jeunes filles». Förlidet år hade universitetet (det vill i Frankrike säga styrelsen för hela undervisningsväsendet) förantaltat en högre examen för qvinnor som ville göra sig kompetenta till fasta lärareplatser vid de nya lycéerna. Den för be-  
dömandet af kandidaternas mogenhet tillsatta juryn var syn-

barligen mycket upptagen af det nya i situationen. Qvinnor skulle blifva »agrégées de l'Université» (en titel, som troligen mest motsvarar lektor hos oss). Af deras till ministern inlemnade redogörelser framgår, att hrr juryledamöter hyste en viss tvekan, en viss oro med hänsyn till dessa examina. Å ena sidan hyste de den största sympati för den högre qvinnoundervisningen och insågo nödvändigheten att åt densamma anskaffa en lämplig lärarinnepersonal, å andra sidan fruktade de för underhaltiga, ytliga kunskaper och hyste dessutom en viss ängslan för att hos dessa qvinnobildningens framskjutna representanter finna några yttre spår af de för fransmännen så förhatliga femmes savantes. Dessa farhågor tyckas dock hafva visat sig fullkomligt ogrundade.

Mr Ernest Legouvé, ordförande i juryn, skrifver nämligen i sin rapport till ministern: »Ett drag, som vi med stor tillfredsställelse bemärkt, är den förträffliga hållning, som karakteriserat alla våra kandidater. Alla hafva de utmärkt sig genom ett enkelt och fint sätt, genom en fullkomligt passande dräkt och genom ett värdadt uttryckssätt. Denna sak har tyckts oss vara af verklig betydelse, ty våra unga »agrégées» skola i sina elever finna »damer», för hvilka det yttre gäller mycket, och öfver hvilka man icke kan vinna inflytande utan hjälp af yttre egenskaper, hvilka äro snara att upptäcka små yttre löjligheter, och som i mycket rätta sitt omdöme efter ögonen. Ett annat ännu viktigare drag som jag är glad att kunna konstatera är de täflandes nit vid arbetet, deras ifver att väl utföra det, deras samvetsgranna ansträngningar och slutligen framgången af dessa ansträngningar.»

I en redogörelse för en annan, något lägre examen, också den berättigande till lärarebefattning vid de qvinliga lycéerna, skrifver Mr Eugène Manuel: »Lektionen (det är här fråga om undervisningsprof i historia) har ofta varit intressant, rik på väl valda fakta och på väl grundade omdömen. — — Två eller tre af de yngsta men icke minst begåfvade kandidaterna hafva likväl af den ironiska slumpen fått sig tilldelade alltför hårdsmälta ämnen, hvilka föga lämpade sig för deras ålder och oerfarenhet. Det behöfves mer än en snäll skol flickas öfvade minne och barnsliga behag för att lyckligt bestå våra examina; och om också åsynen af deras sinnesörelse och deras ångest varit rörande, så är det icke dess mindre önskvärdt att sådana uppträden måtte blifva allt sällsyntare, så vida vi skola kunna åt våra prof bevara det allvar som dem tillkommer.»

Detta citat — ur en rapport till ministern, märk väl — synes oss ytterst betecknande, ty det visar i hvilken grad det strider mot fransmännens vanor och seder att betrakta kvinnans arbete på samma nyktra sätt som mannens. Om de nämnda olyckliga små kandidaterna visade sig vara alltför mycket kvinnor, så äro vi å andra sidan fast öfvertygade, att juryledamöterna, huru mycket de än orda om allvaret, dock i den stunden voro idel ridderliga småleenden. I allmänhet torde man kunna säga, att Frankrike, hvad kvinnobildningen angår, med stor försigtighet och varsamhet fortgår på framåtskridandets väg.

(Forts.)

## Något i anledning af Herbert Spencers broschyr om uppfostran.

Spencer är systematisk tänkare. Intet påstående af honom kan till sin verkliga vidd uppfattas utan en åtminstone något så när fullständig kännedom af grundtankarne i hans många digra historiska verk om mensklighetens pågående utveckling.

Förtrolig bekantskap med de nya inblickar i lifvets stora verkstad, som vår tids allt ymnigare hopade och allt mer och mer omsorgsfullt ordnade realvetande möjliggjort för alla, skulle väl kunna tyckas vara nog för att förstå en realistisk systematikers yttranden äfven utan förtrogenhet med hans system. Det borde räcka till att hafva öppna kring sig på alla håll samma rika källor till specialinsigter, som han för sin del haft. Det borde för ändamålet ej vara nödigt att hafva läst just särskildt Spencer.

Ja, visst låter detta ganska antagligt. Må man blott icke då rygga tillbaka för den förutsättning påståendet (om än omedvetet) innebär: en af verkliga jättedimensioner! *Den*, som sålunda lyckligen och väl redt sig med samma ofantliga material (som Spencer) och derinom på någon punkt nått samma fullständiga öfverskådlighet, han eller hon vore sjelf en andre Spencer.

Före eller jemte denne har nemligen i nyare tiden ingen uppstått ett nog organiseradt realkunskapernas system och ingen hittills, utom han, lyckats derur på en gång tillräckligt populärt och med tillräckligt strängt vetenskaplig metod framvisa grundtankar till en realistisk filosofi. Jag menar dermed icke en skeptiskt upplösande, utan en positiv filosofi, fri från ensidigheter — en sådan som hvarken, med materialisterna, förnekar andens område såsom den oförgripligaste, absoluta verklighetens, eller, med de halfmystiske tänkarne, rör sig sväfvande på gränsen mellan detta område och vetandets. Ingen annan än Spencer har ännu hunnit nog långt på dessa vägar, för

att det tillvidare kunde vara fråga om en jämförelse annat än med *Spencer sjelf*, i fall verkligen någon skulle finnas fullständigt hafva fattat ett af hans påståenden utan att förut hafva tagit kännedom af hans större (i strängare eller mer omfattande mening) vetenskapliga verk.

Och naturligtvis menas här: genom egen läsning af dem. Andras referat må vara af mycken betydelse, då någon öfverlägsen tänkare är en endast halftillräckligt klar skribent (något som tyvärr en eller annan gång händt). Men när, såsom här, ursprunglige sagesmannen tillika uttrycker sina påståenden tydligare, fullständigare och lättfattligare sjelf, än hvad någon af hans referenter hittills förmått, då är det *i hans egen text* upplysningar böra hemtas.

Den epokgörande stridsskrift, hvarom för tillfället är fråga, »Education», är icke skriven så, som allt det öfriga.

»Education» är skriven med särskild beräkning att politiskt ingripa i en på dagordning stående diskussionsfråga. Ingen uppfattning deraf kan vara mer missledande än den, att boken skulle innehålla ett helfärdigt uppfostringssystem eller vilja vara något för pedagogikens alla teoretiska och praktiska spörsmål uttömmande. *Agitation* har varit den ohöjda afsigten, som äfven vunnits och alltjemt dagligen vinnes med det i nya upplagor utgående lilla arbetet. Författaren har genom sin broschyr offentliggjort och försett med populära bevis blott en viss serie af slutsatser rörande våra pligter mot det uppväxande släktet. Han har (nemligen) inskränkt området för sin undersökning till de i hem och skola *mest samvetslöst försummade* bland dessa våra pligter. Om det nu oemotsägligt visar sig, att ifrågavarande vanskötta pligter dessutom måste räknas till de särdeles viktiga, af hvilkas handhavande mensklighetens lyckliga eller olyckliga framtid är i väsentlig mån beroende, så är dermed ingalunda sagdt, att de utgöra föräldrars och skolmäns *enda* — eller med andra ord: att vi härtilldags i *alla* delar origtigt ordnadt och ledt uppfostran. Men inför de delar af vår uppgift, dem vi under en lång följd af mansåldrar tanklöst behandlat, komma vi onekligen i en ställning af blygsel, ej endast vid jämförelse med det tänkta möjliga bästa, utan redan vid jämförelsen med äldre kulturfolks praxis (företrädesvis i hvad gäller 1:a och 3:e punkterna, men stycktals äfven 2:a punkten af Spencers fordringar på uppfostran). Hans uppsats är med ett ord en *väckelsepredikan* — och af skarpaste slag — i sin lugna, klara bevisföring och med sina väl ord-

nade härar af slående exempel. »Education» drabbar skoningslöst det nuvarande s. k. uppfostringssystemet i alla dess mindre afdelningar, eller der det minst gör skäl för benämningen »system».

Deraf följer dock icke, och man är på intet sätt nödgad antaga, det Spencer skulle haft för afsigt att säga något så dåraktigt, som att ett nytt uppfostrings- och undervisningssystem skulle kunna undvara ett enda af de ännu verkligt dugliga elementen i det gamla.

En sak är, att då den begränsade varelsen menniskan icke kan på en gång hafva alla sina förråd framme i *förgrunden*, vid ena tidpunkten det ena föremålet, vid en annan det andra, är det historiskt mera outhärliga. En *annan* sak är, huru vida man bör gå fantastiskt brådslande till väga vid de här af beroende omflyttningar.

Men om Herbert Spencer i något hänseende särskildt utmärker sig inom tänkarnes klass, så lär det väl utan öfverdrift kunna sägas vara deri, att han förefaller vara den betänksammaste bland de betänksamme. Innan han förkastat något, har han alltid — noggrannare än hvad annars brukas — förvissat sig och sin läsare om, att det bortkastade *icke längre är användbart*. Hans ofta omständligt behandlade äsigt, styrkt genom långa, samvetsgrant och mångsidigt ordnade serier af historiska exempel: att en förtidig reform naturnödvändigt följes af en ändå starkare (»och skadlig») reaktion, synes skäligen tryggande mot öfverdrifter i hans (»evolutionistens») förslag till förändringar. Evolution är öfver hufvud ett begrepp som tanken har mycket svårt att sammankoppla med revolution. Dock: en väsentlig utveckling inifrån beledsagas ju alltid af vissa yttre företeelser, som må — om man så vill — kallas *revolutionära*. Skalet brister, när det skall afläggas eller afnötas, såsom ej längre varande bärare för lifsverksamheten.

Må man blott något närmare skärskåda sjelfva ekonomien i Spencers ifrågavarande afhandling.

De *tre* punkterna 1) »om den menliga lifsverksamheten för omedelbar sjelfbevarelse» (hvertill svarar kroppens uppfostran, särskildt sinnesverktygens och den sinliga iakttagelseförmågans), 2) om verksamheten för »lifsförnödenhetens anskaffande eller medelbar sjelfbevarelse» och 3) om verksamheten för »afkomlingars uppfödande och uppfostran», har Spencer i sin uppsats behandlat *mera uttömmande*; och hvad han der



sagt skall icke vidare kunna undanskjutas, utan måste efter hand komma upp bland hufvuddragen i alla framtidens pedagogiska sträfvannden.

Med afseende å 4:e punkten, »om allt i den mänskliga lifsverksamheten som tjänar till främjande af rätta sociala och politiska förhållanden» — en punkt, hvilken i viss mening kan sägas rymma de öfrigas, förutom sitt eget specifika innehåll, i fall det öfver hufvud är till samlif med sitt slägte som den enskilde utvecklas och behöfver både *fysiskt*, *moraliskt*, *intellektuellt* och *religiöst* utvecklas — rörande denna vidtomfattande afdelning af sitt ämne är Spencer jemförelsevis ytterligt färdig.

Denna fåordighet visar uppenbart, dels:

att han ej haft för afsigt att förete ett fullständigt uppfostringssystem, och dels:

att han ej betraktar såsom oanvändbart *allt* det gamla.

Men *särskildt strängt* förfar han *der* — och på goda grunder — med *det vanliga sättet att handtera häfderna*, oskicket att meddela ungdomen och de oförfarne, icke sakernas historia utan sakernas poesi. Och så till vida äro anmärkningarna äfven inom denna 4:e afdelning mycket värdefulla.

Poesin har *sin* plats (hos Spencer i 5:e punkten, »om lifsverksamheten under fritimmar», en punkt som han visserligen icke kan sägas hafva gjort mycket af och som polemiken må med förnöjelse kasta sig öfver).

Men nog har han rätt i att icke vilja sätta *blomman i rotens, stammens och grenarnes* ställe; fruktansvärdt rätt i sitt påstående, att man i hem och skolor meddelar en bildning »för syns skull». Han har rätt i, att minnesförmögenheterna företrädesvis upptagas af för icke specialister rent *onödiga* data. Han har rätt i, att sådana borttaga rummet för de viktiga; rätt i, att *läroböckerna i historia behöfva fullständigt skrivas om* för att duga till något slags underlag i allmänbildning. De data, som nu saknas eller, om och i den mån de finnas der, icke finnas tillräckligt lifsvarmt, konkret, klart och mäktigt åskådliggjorda för att ofelbart tillförsäkra sig lärjungarnes intresse, äro vanligen de som (hvar för sin tidpunkt) angifvit de verkliga, kanske tyst men segt och säkert i hvarandra ingripande orsakerna till folken utveckling\*.

\* Här invändes: För att göra alla de djupare verksamma sakförhållanden, som i sjelfva verket dana historien, fatliga och hänförande för ungdomen, tarfvades *omfångsrikare* och följaktligen *dyrare* läroböcker i ämnet, än som

Dessa data äro, när man rätt får syn på dem, historien sjelf. De andra, som man till stor del onödigtvis öfverlastar minnet med, äro dels hennes lösare attiralj — vimplar och fjäderbuskar —, dels sådana små föremål dem hon tillfälligtvis stigit på under sin färd framåt — sandkornen på vägen — och hvilka man har intet gagn af att (såsom hittills brukats) räkna, sortera och ängsligt teckna sig till minnes; annat än, som sagdt, för något sådant specialstudium, om hvilket icke med sanning kan sägas att det tillhör allmänna skolan: släktföreningarnas, krigshistoriens, kronologins, eller kanske — när ingen annan förevändning stått att finna — *mnemonikens!* Ja, ty så får man höra pedagogens svara, när man någon gång lyckats drifva honom ut till det yttersta. Han vägrar väl, så länge han möjligtvis kan; påtager för en stund katederminen; påminner om, hvilken mängd förträfflige män som sammaledes tillbragt sin uppväxttid just *i denna labyrinth*, ja och än mindre än nutidens ungdom försedda med någon ariadnetråd, och hur *väl* det synes hafva bekommit alla dessa människor, eller huru som det öfver hufvud måtte vara mycket helsosamt att, intill dess slutsatsernas naturliga ålder inträdt, akta de unge för så ordnade data, som töra förleda dem att börja tänka — — —. Men dessa officiella yttranden låta vi oss icke nöja med. Vi visa honom tvärt om den aktningen att jäfva alla andra vittnen, utom de två pålitliga (hans eget förstånds och hans eget samvetes). Plötsligt skall han uppgifva det skenbara allvaret. Han skall sjelf öppenlydigt tillstå, att dessa tusen sinom tusen fackmans-notiser (hvaraf en skolgosses s. k. historiekunskap består) äro till allra största delen ovigtiga för allmänbildningen. »Men» — säger han — »deras instufvande utgör en så förträfflig minnesöfning.» (!)

Ja, så lyder regelbundet sista svaret. Jag har hvarken läst eller hört vilse. Och detta, medan på alla håll det samtida realvetandets förråd ligga proppfulla af väntande data, *lika* användbara till minnesöfning, men data, i och med hvilkas inhemtande man verkligen skulle få till lufs litet »historia» — i stället för »humbug». Svaret *kan* ej bemötas allvarsam! Och om våra motståndare till sist taga sin tillflykt till den invändningen, att *sådana* data ur nationernas arbete och utveckling, som antyda de företrädesvis verksamma, de

varit brukligt. Ja, det är ju aldeles klart! Dessa böcker borde vara ett lands yppersta populära mästerverk. Att hafva skrivit en sådan bok borde tillförsäkra författaren förnämsta medborgarkrans, som nationen har att utdela.

mera kontinuerliga orsakerna till samhälligt framåtstående eller tillbakasjunkande, icke *skulle kunna* — såsom det hittills brukliga historiestoffet — gripa ungdomens *inbillningskraft* eller *hålla förståndet tillgängligt och vaket*, emedan de oftast torde vara för lika sådant som man jemt och samt hör talas om i det hvardagliga lifvet; då synes intet svar kunna vara lämpligare, än den erinran hvarmed en af denna tidskrifts utgifvare börjat sina yttranden om »Realism i uppfostran»:

Vår samtid är lika intresserad (lika brännande intresserad om ej t. o. m. mer) af *verklighetsdiktning*, som någonsin någon föregående tid varit det af *konventionel diktning*.

Tillämpning på historieundervisningen gör sig själf.

Det är endast anspråken med afseende å *framställningsförmågorna*, som man i båda fallen nödgas mer och mer stegra. Tillfredsställas *de fordringarna*, då behöfver ingen rädas för något den stora allmänhetens eller den uppväxande mannaålderns bristande intresse gentemot framställningar af *verkligheten* i utbyte mot meddelanden som haft åtminstone föga af det (egentliga, betydande) verkliga i sig.

*Oomtvistligt rätt* — slutligen — har Spencer deri, att »vetenskaperna», som utgöra mensklighetens tills dato *ordnade erfarenhet*, äro de enda duglige domarena i alla frågor om, *hvad* som hör till mera väsentliga eller mindre väsentliga delar af kunskapen om verkligheten.

Att följaktligen »science» blir ett (ofta något likformigt) återkommande facit i hans många olika uppställda räkneproblem, är alldeles icke att undra på\*.

Hvad Spencer fordrar af en ärlig och duglig plan för uppfostran, nemligen öfverensstämmelse med mensklighetens skördade och ordnade erfarenhet, är — såsom nu åtminstone antydningssvis framgått af det hittills sagda — hvarken något utförbart eller något oberättigadt; men det är något, som verkställande magten i våra samhällen ännu icke *vill*. Man håller före, att det skulle vara skadligt: ungdomen, så tänker man, behöfver först bibringas en illusorisk föreställning om det förflutna — och följaktligen då äfven om det närvarande såsom i så många fall produkt af det förflutna — för att sedan, vid mera mogen ålder, genom ärligare studier småningom afkläda sig illusionen.

\* Man skulle väl kunnat önska ordet litet mindre raskt och oförmedlat inskjutet i några meningar om estetisk komposition. Öfverallt annars stode det icke gerna att ersätta med ett annat ord.

Nå väl. Detta är icke från början till slut origtigt tänkt. Det är blott genom att man vid tillämpning öfverdrifvit, som det allmänna undervisningsväsendet antagit en så fruktansvärd, onaturlig pregel.

Naturen uppfostrar annars sjelf i denna ordning.

Här hafva vi ett nytt bevis på, att Spencer i »Education» ej velat säga *allt*, som kan och bör sägas om uppfostran, och att han ej i grund utdömt all gängse praxis.

I hans systematiska evolutionslära finnes nemligen genomförd den allmänna lagen, att i viss mån hvarje individ upprepar sitt släktes tillryggalagda utvecklingsskeden (för mänskligheten vildhetstillståndet, första försök till samhälle, militarism, första försök till industrialism o. s. v.).

Naturligtvis bör hvarje uppfostringsplan göra afseende derpå. Men icke bör den göra det *så*, att den hämmar i stället för att underlätta utvecklingen. De föreställningar, hvilka äro af natur att efter hand bortfalla, böra ej genom massor af obligatorisk minneskunskap *fastslås så*, att för alla mera osjelfständiga lynnen de *under hela lifvet* komma att sitta kvar såsom det framför allt annat viktiga. De osjelfständiga lynnena äro ju de flesta. Men de hafva blifvit sådana i ej ringa mån genom en så bedrifven historieundervisning. I alla hårda uttalanden åt *det hållet* har tyvärr Spencer blott alltför rätt.

Ännu klarare ser man dock, hur rätt han har, när man vänder sig till någon af de tre nästan *totalt* försummade pligterna mot det uppväxande släktet, dem han »mera uttömande» behandlat.

De hänga mycket nära tillsammans, dessa trenne punkter, De angå det slags vakenhet och det slags underlag för harmoni i den menckliga varelsen, hvarförutan hon hvarken praktiskt kan reda sig inför alla dagligen mötande uppgifter eller med någon säkerhet bära den högre, mera andliga öfverbyggnad, som skall fullständiggöra henne särskildt såsom menniska.

Här kan endast i hast antydvas, hvilken guldgrufva af pålitliga råd hans bok innehåller, när det gäller dessa frågor (om kroppslig hälsa och sinnenas förmåga af snabb och säker iakttagelse, om att väcka och utveckla anlagen att ärligen skaffa sig sitt lufsuppehälle och om afkomlingars vård och uppfostran).

I mellersta punkten visar han, bland annat, hur uraktlåttenheten i hemmet att tidigt göra barnet ekonomiskt ansvarigt,

så långt nemligen, som omständigheterna gifva vid handen \*, motarbetar rättskänslans uppkomst eller öfver hufvud uppkomsten af medvetenhet om sammanhang mellan orsak och följd och är en uppfostran till sagans lif, icke till det menckliga lifvet; att det är ett brott mot naturen, när, såsom allmänt brukas, uppfostrare genom att härvidlag spela ett slags konstlad försyns rol hindra dessa första former af det sociala rättsmedvetandet att naturligen framväxa. *Och sedan* — för hela ungdomstiden, hvem vet ej, hur mycket frågan om lifsförnödenheten en gång skall komma, att skrymma i denna nya mansålders lif! Dertill skulle ju då svara något slags *uppfostran* — men rörande hvilken hos oss, åtminstone inom den högre medelklassen eller i allmänhet den s. k. bildade klassen, ungdomen i regeln knappt mottagit så mycket som en tillfällig väckelse, än mindre något slags verklig hjälp eller underbyggnad, före flyttningen från skolbänken ut till allmänna lifvet, med dess hotande hunger, alla dess frätande kraf. Tidpunkten inträder således för de qvinnor, hvilka åtnjutit en något mera fullständig boklig undervisning, vid omkring 20, för ynglingar vid omkring 25 års ålder. Då, med ens, kommer hvarje dag med nya anspråk på insigter och förmåga af beslut i något, hvarom undervisningsårens lexor och lexgifvare ej meddelat ett upplysande ord!

En sådan sakernas ordning kan ju icke vara naturlig. *Spencer fordrar därför* omdaning af allt detta, fordrar en sund, naturlig underbyggnad i ekonomi af skolan. Något som icke är det samma som fordran på, att de offentliga elementarläroverken, och lika litet universiteten, skulle omedelbart uppamma yrkesskicklighet inom ena eller andra området. Men de skulle likvisst uppamma vakenhet för *lifvet*; icke blott vakenhet för *abstraktionen*. Det ligger icke naturligen en sådan oförsonlig motsägelse mellan dessa två sätt att vara vaken, som den skolan hittills åvägabragt. I så fall vore, under alla förhållanden, *skola* den sak, som en människa framför allting annat hade att akta sig för. Ty den oeftergifliga uppgiften är att lära sig *lefva*.

---

\* Således med hänsyn till de närmaste föremål, som den spåde verldsborgaren får att göra med och antingen kan handtera tanklöst, drumligt och okynligt eller med den omtanke, *han* redan är mäktig af.

Det myckna goda, som Spencer har att lära oss rörande dessa angelägenheter; måste man emellertid själf inhemta ur hans skrift. Man finner der, hur hvarje lektion kan vara — antingen väckande, stärkande, uppfostrande för de personliga för-mögenheterna, hjälpsamt till utdanningen af en duglig människa, eller ock blott fasttrollande vid lexans formler, såsom skulle dessa icke hafva något lifssammanhang med oss själfva och med den oss omgifvande världen.

Det kan vid en mera flygtig pröfning tyckas, som vände sig till sist allt kring lärarepersonalens större eller mindre lämplighet för sitt yrke.

Detta är naturligtvis en viktig sak. Lämpliga personer och en pålitlig metodik äro oefftergifliga kraf på framtidens skola.

Men något djupare liggande återstår ännu: en ny tro.

Man är icke lämplig handledare för en ny mansålder, som skall in i det stora utvecklingsarbetet, hvilket nu på alla punkter modifieras af den nyare tidens största faktum: en mera allsidig och noggrann bekantskåp med det kroppsliga universum —, i fall man icke själf ser, tror, älskar, hoppas på detta faktum, i fall man med skygghet eller förnämhet eller okunnighet möter denna Guds nya uppenbarelse.

Man är då för egen del — med huru många förträffliga egenskaper som helst i öfrigt — främmande för själfva anknytningspunkterna till den nya mansåldern och oförmögen att göra sina lärdomar fruktbarande för lifvet, för lärjungarnes personliga lif.

Så länge man ej med samma vaket religiösa känsla ser i sin lärjunge en *kropp* som en *själ* (här i lifvet låter Gud aldrig någon skilsmessa ega rum mellan dessa två en människas förekomstsätt), så länge intager man såsom lärare Kettil Okristens ståndpunkt. Och det är tillsvidare den ståndpunkt, som den gamla skolan intager gent emot det uppväxande släktet.

Äfven allt det, som hon så länge betraktat som profant, måste hon börja betrakta som *heligt*, i fall hon åter skall kunna börja att tjena lifvets sak eller än en gång hafva den oskattbara hedern att i regeln uppfostra rättsinniga, utvecklade, dugliga människor.

Robinson.

## Om diskussionen angående latinfrågan.

Det talas nu för tiden mycket om »nödvändigheten» af ett starkare skiljande af de båda hufvudlinierna vid de allmänna läroverken. Detta tal har egentligen tagit fart, sedan man, i synnerhet på hösten 1872, kom underfund med omöjligheten af att införa latinets såsom grundläggande språk på reallinien. Under allt, hvad man från en sida talar och skrifer om de allm. läroverkens organisation, ligger nämligen latinfrågan och omsorgen att åt detta språk, om ej återfå den ställning det hade i våra fäders och farfäders tid, åtminstone bereda en mera förhärskande ställning vid undervisningen än den det nu intar. Med alla de värtaliga och djupsinniga saker, som på senare tider blifvit yttrade i läroverksfrågan i allmänhet, ha vi ännu ej hunnit längre än till latinfrågan. För latinets skuld och endast för latinets skuld har denna »nödvändighet» uppkommit, liksom sjelfva läran om vigten af formell bildning förr i världen, hvilket senare kan inses redan deraf, att en ortodox latinare, *som följt med sin tid*, numera ej just talar mycket om densamma, då den icke vidare duger såsom stöd för latinvaldet.

Latinet har således en fruktansvärd makt ännu i vår tid; men, såvidt vi kunna se, stöder sig denna makt endast på några äldre framstående mäns »personliga öfvertygelse» samt på läran om vigten af »att lära känna vår kulturs historiska förutsättningar»; och intetdera stödet är väl riktigt pålitligt. Hvad det första beträffar, är dels personlig öfvertygelse, såvida den ej grundar sig på objektiva och någorlunda allmängiltiga skal, snarlik ett »personligt tycke» och ej mycket mera bevisande än detta, dels finnas *lika framstående män* inom vetenskap och literatur, hvilkas »personliga öfvertygelse» är rakt motsatt; och det värsta är, att desses antal tillväxer på ett högst oroväckande sätt. Hvad det andra angår, skall man deremot, om man följer undervisningen i de gamla språken från klass till klass, snart finna, att det kulturhistoriska der afses lika litet som värtalighet och poesi eller det estetiska i allmänhet; man skall då finna,

att försvaret står i mycket litet sammanhang med det, som skall försvaras, ja att förhållandet ofta mycket påminner om samtalet, som började med: Goddag! — Yxskaft! Fortfar man att egna uppmärksamhet åt latinförsvaret, lär man väl ej häller undgå att märka, att *antaganden* af hvad som skulle bevisas, cirkelbevis och inkonsekvenser ej sällan förekomma.

Man hör stundom sägas, att frågan, i hvilket förhållande »de båda bildningslinierna» böra ställas till hvarandra, är ytterst svår och invecklad. Hela saken, som man oförtrutet bemödat sig om att inkrängla, allt under det man tagit på sig en komiskt viktig min, inskränker sig till två frågor\* nämligen: Är latinets för oss svenskar mera lämpligt än tyskan såsom grundläggande språk vid den offentliga undervisningen? Kan latinska temaskrifningen försvaras såsom *hufvudmål* för de allmänna läroverkens latinstudier? Besvaras nu den första frågan med nej, förfaller dermed förslaget om delning af linierna i *de lägsta* klasserna. Besvaras åter den andra med nej, blir den gifna följden deraf den, att linierna i *de öfre* klasserna, i stället för att mera skiljas, kunna ytterligare sammangjutas, och det ej så litet ändå. Ty på hälften af den tid, som nu på latinets offeras vid läroverken, skall man, om skrifning göres till *medel* och ej till *mål* samt en riktig metod användes, både få en vida förtroligare insigt i och en klarare öfversigt öfver den gamla romerska kulturen, än som nu i allmänhet vunnits vid utgången ur läroverket.

Här om någonstädes behöfves »koncentration»: alla krafter behöfva koncentreras på förstörandet af den jättelika afgudabild, den förfärlige Moloch, som upptar den förnämsta platsen i latinläroverkets helgedom, och under hvars dyrkande de andliga krafterna hos en stor del af den växande ungdomen så förtorkas, att de aldrig komma till en normal friskhet och styrka — den *såsom sitt eget mål stående* latinska temaskrifningen. Mycket i och för sig sant och riktigt har på senare tider talats i afseende på uppfostran och undervisning i allmänhet; men vi kunna ej bannlysa den fruktan, att vi, sedan både de, som tala, och de, som höra på, blifvit trötta, möjligen ha den latinska skrifningen kvar i all sin förderfbringande yppighet. Förgudandet af den latinska mekaniska formalismen har visserligen redan framkallat det nödvändiga bakslaget: man yrkar på

\* På hvilka vi redan för öfver tre år sedan afgåfvo svar, som man åtminstone hittills ej ens försökt att vederlägga. Se »Några Ord i Läroverksfrågan», Nyköping 1881.



läsning af öfversättningar af de gamla auktorerna, på fullständigt borttagande af det s. k. latintvånget vid universitetsexamina, på att latinet vid läroverken skall bli »välfritt», på att grundlig grammatikalisk språkundervisning skall försvinna eller åtminstone upphöra att betraktas såsom en af hufvudsakerna i den humanistiska skolan m. m.; men vi frukta sannerligen, att det minst sagdt opraktiska och öfverdrifna i dessa och dylika förslag skall i verkligheten bli ett bättre stöd för det latinska frasväldet, än de båda förutnämnda i och för sig skulle vara. De tomma men storståtliga talesätt, som brukas till förherrligande af detta latinska frasväld, skulle eljest icke, huru gamla och vördnadsvärda de än äro, ha någon motståndskraft mot idéer, som stå i samklang med den bildade samtidens hela åskådningssätt; isynnerhet som senare tidens experimenter i enlighet med desamma endast åstadkommit ett allmänt missnöje med hela läroverksinstitutionen; isynnerhet som prisandet af »den klassiska forntidens herrlighet» nu för tiden motväges genom bjerta målningar af dess brister och lyten.

Det är ej nog med subjektiva sympatier; verklig, objektiv diskussion behöfves, så mycket mera som latinvännerna quand même snart, om ej alla tecken bedraga, komma i minoriteten. Med åberopande af »personlig erfarenhet» kommer man ej någonstädes. Hvad betyder ett sådant skäl som: »Jag har ej af något haft så stor nytta som af latinet», ifall andra tänkande och allvarliga män högt beklaga den myckna tid de offrat på detta språk? Märkligt är, att latinkulten räknar sina motståndare ej minst bland språkforskare och estetici (såsom Upsala-professorerna Hagberg, Almkvist, Leffler och Nyblom), och vidare, att tvenne män (näml. Aug. Sohlman och Ad. Hedin), som på senare tid varit så att säga anförare för latinmotståndet, under skoltiden öfverglänste *alla* sina kamrater genom sin skicklighet i latin.

Minst betyder, att nu varande professorer och lektorer i latin och grekiska för egen del funnit det högst tjenligt, att dessa språk redan i skolan voro »hufvudämnen»; deras skäl gälla tydligen ej för andra. Skulle några personers erfarenhet gälla mer än andras, vore det väl deras, som, med goda betyg i de gamla språken från skolan, något fortsatt sådana studier vid universitetet, ehuru de hufvudsakligen egnat sig åt

annat. Dessa kunna tala i den bildade allmänhetens namn; de veta, hvad dessa dyrt förvärfvade kunskaper egentligen äro värda.

Orsakerna till den förkarlek för latinets, som ofta träffas hos äldre män, äro flerfaldiga. För 50 å 60 år sedan var allt annat tanklöst och ometodiskt minnesplugg; endast här var noggrannhet, på latinets koncentrerades all tanke och reflexion, och temat var det, der minne, förstånd, smak, ja allt togs i anspråk. Studiet blef en riktig vederqvickelse för de begåfvade. Metodiken var på långt när ej så abstrakt som nu, utan dels hade man långt mera konkret språkkunskap och språklig erfarenhet att stödja de grammatiska abstraktionerna på, dels hade man ej heller hunnit så långt i sina grammatiska distinktioner, åtminstone i skolböckerna. Den var visserligen ej så utmärkt; men man visste icke af någon bättre och satt snart och sätter ännu sin stolthet i den, från sysslandet med latinska grammatikans märkesregler och »styrande» ord, uppkomna mekaniska formalismen i ens uppfattning af språkstudier.

För stora anlag, isynnerhet språkliga, är dessutom metoden temligen likgiltig; de gå framåt ändå. Kanske detta svåra språk, åtminstone till någon del, just *derför* är så kärt för en del förmågor af den äldre generationen, att det är det ämne, hvarpå de först visat sin *af naturen* erhållna förmåga\*, hvaraf de skördat sina första triumfer.

Slutligen har nog vederbörande lärares kärlek för, ja dyrkan af, sitt ämne ej så litet bidragit. Sådant verkar ofelbart smittande på den i sin utveckling stadde ynglingen, och i samma mon mera, som läraren för öfrigt är framstående.

Ännu längre tillbaka, då samfärdseln var svår och obehväm, då högst få sett sig något om i världen, och då nästan inga tidningar funnos, fick t. ex. presten redan genom sina »klassiska studier» en ofantlig öfverlägsenhet öfver sin hjord. Blott deraf, att han kände till en annan verld med andra förhållanden och annat åskådningssätt, fick han helt andra vyer och tyckte, ej så alldeles utan skäl, att andre än »de lärde» voro bornerade.

\* Hvarför också språket sjelft sedan, genom en besynnerlig begreppsförvexling, blifvit så »formbildande».

Här vidrörda omständigheter innebära inga skäl, hvarför latinets skall i alla tider vara »hufvudämnet» i den humanistiska skolan. Hela detta föreställningssätt, att latinets skall vara »hufvudspråket», att man skall lära sig detta »logiska språk» för att ha något att jämföra med, är *i grund och boten falskt*. Hufvudspråket *kan* ej vara något annat än modersmålet — så vida nämligen ej hufvudmålet för studierna i allmänhet, ja fullkomligheten i hela tillvaron, skulle vara att kunna kläda sina tankar i latinska språkets drägt. Också bli de ytterlige klassici alldeles bortkomna, då man talar till dem om, *att* det enda naturenliga sättet är att utgå från modersmålet; *att* reflexionen, då den skall väckas till lif, måste utgå från ett »bekant» (något som ej är detsamma som redt och begripet) innehåll, *att* den enklaste och första reflexionen är jämförelsen, *att* således det första främmande språket, för att belysa modersmålet och sjelft deraf belysas, dermed måste vara till en viss grad nära beslägtadt, eller *att* likheter måste finnas, för att olikheterna skola göra sig gällande. Under förutsättning af att språkstudiet grundlagts sålunda, kan och bör man, då man kommer till ett högre stadium och till mera aflägsna språk, visa, huru »tanken» eller egentligen föreställnings- och åskådningssättet bestämmer språkuttrycket, och *endast under denna förutsättning* kan det åter vara både intressant och bildande att iakttaga, huru språkuttrycket äfven i sin mon utöfvar inflytande på tanken.

Menniskans underbara ackomodationsförmåga gör, att vandan har en ofantlig makt; äfven om den ursprungligen är mindre naturenlig, kan den dock så sammansmälta med och ändra vår natur, att dennas ursprungliga och förvärfvade egenskaper stundom af oss sjelfva omöjligt kunna särskiljas från hvarandra.

Vi ha sagt, att den formella bildningens vikt förr blifvit så mycket framhållen för latinets skuld, för att skydda dess dominerande ställning i undervisningen, vidare att latinets ej blifvit bibehållet för dess »formbildande kraft», att med ett ord talet om den formella bildningens vikt varit *medel* och latinets *mål*, ej tvärtom, såsom man så naivt och oskyldigt föreställer sig. För detta påstående vilja vi här anföra några skäl.

Teorien om latinets och latinska grammatikans specifikt formbildande och tankeutvecklande kraft har, såsom bekant,

åtminstone ett par mansåldrar varit hufvudstödet för latinvåldet. Men sedan nu genom Madvigs och andre forskares kritik tydligen blifvit ådagalagdt, att hela denna teori hvilade på missförstånd och oberättigade antaganden, har det bland dem, som följa med sin tid, blifvit nästan alldeles tyst med detta tal. Men latinet? Ja, det är *lika nödvändigt* för det, *ja ännu mera*, såsom bevisas deraf, att, oaktadt så många och så ofantliga svårigheter uppresa sig emot ett fullkomligt skiljande af linierna, hvilka svårigheter för hvarje människa med sundt förstånd äro ögonskenliga, detta skiljande likväl af den klassiska fraktionen och dess eftersägare rent af förklaras för nödvändigt, om vi »skola bevara vår ställning såsom kulturfolk». Ja, beror denna vår ställning deraf, att latinet åter införes såsom analyseringsspråk, åter användes såsom medel för inskräpande af de första grammatikaliska begreppen, samt deraf, att det jemte grekiskan fortfar att vara hufvudsaken vid den humanistiska skolan, *då* tro äfven vi, att skiljande af linierna är nödvändigt.

Saken är helt enkelt den, att latinvåldet har fått ett nytt stöd, att en ny förevändning blifvit uppfunnen för att undantränga det moderna elementet från den högre allmänbildningen. Vi mena läran om »vigten af kändedom om vår kulturs historiska förutsättningar». Det förefaller dock, åtminstone den oinvidige, som om denna lära, i stället för att vara ett skyddsvärn och ett stöd, både skulle lemna det kraftigaste vapen emot de nu varande latinstudierna vid läroverken och ställa de gamla språken på deras naturliga plats i den högre allmänbildningen, nämligen såsom *ett blott komplement*, ej såsom sjelfva *hufvudsaken*, hvilket här tydligen åsyftas.

Det är nog sant, att man vid läraremöten gör och länge gjort opposition mot den öfverdrifna grammatiseringen, att man visserligen ofta i diskussionen yrkat på, det innehålllet mera bör framhållas\*. Men utan att latinska temaskrifningen upphör att vara hufvudsak, kan föga förändring ske i detta hänseende. Denna måste betydligt inskränkas; *detta är kärnpunkten i hela skolfrågan*. Det mesta af den formella öfning, som den förr varit afsedd att gifva, måste öfvertagas af fransk temaskrifning. Det franska språket är härvidlag i alla möjliga hänseenden lämpligare och det är, ehuru lättare, tillräckligt

\* Vanligen användes af klassici ordet *framhållas*, därför att de tyska klassici bruka verbet *hervorheben*.

»svårt»\*. Vi äro ingalunda bland dem, som tro, att det formella momentet får försummas. Frukten för den degradering inom skolverlden, som latinet genom en sådan anordning skulle undergå, är helt visst bland driffjedrarna till latinarnes motstånd. Med öfvergifvande af läran om den »formbildande kraften» hos den latinska grammatikan är emellertid *den nu varande undervisningen i de gamla språken* ohjelpigen dömd, liksom också *alla förslag till revolutionering i reaktionär anda*. Just deraf, att man ej inser detta, komma å ena sidan de logiska fel, som begås i diskussionen, och å den andra — fordringarna på eftergifter från motsidan. Det värsta är icke, att man *ej har några skäl utan att man ej inser att man ej har några!* Det är ett högeligen bedröfligt faktum, men det blir ej bättre genom att man icke låtsar se det: man tyckes på vissa håll lika mycket sakna blick för samhällets tillstånd och behof, som för de andliga makternas betydelse; om en teori, på hvilken allt en lång tid ytterst hvilat, är kullslagen, om en öfvertygelse, som länge herskat, är erkänd för ett misstag *eller icke*, det tyckes betyda så godt som intet. Att ingen af de högst stående kunnat inse sakens verkliga sammanhang och derpå väcka vår, dock så snillrike och just för undervisningsfrågor så lifligt intresserade, konungs uppmärksamhet!\*\*

Då 1859 års skollag skrefs, var det ännu icke många, åtminstone i Sverige, som tviflade på den der gamla läran om latinska grammatikans så ojemförligt förståndsutvecklande kraft. Om då i det följande, dels genom ökande af fordringarna på det rent formella, dels genom minskande af den åt latinet anslagna tiden, det grammatikaliska och linguistiska började upp-

\* Samt skulle nog kunna fylla denna uppgift, äfven om ett par timmar i vårt förslag af 1881 afstodes åt historien.

\*\* För att kunna fylla uppgiften såsom rådgifvare i detta fall fordras dock ej litet. Ej nog med att under årtal ha följt diskussionen i läroverksfrågan! Man måste äfven vara förtrogen med vår skola såsom arbetande samt ha gjort sig reda för de kardinalfel, som vidlåda undervisningen i de såsom mönster så ofta af klassici åberopade tyska gymnasier. Om vårt klassiska skolplugg till största delen är en *humbug*, då det utges för att vara något helt annat än hvad det är, hvilat det tyska — som imponerar så mycket genom sin konsekvens och sina stränga fordringar — deremot på ett förskräckligt *sjelfbedrägeri* och utmärkes genom nästan ännu större onatur. — Det fordras framför allt, att man ej har låtit intrycket grumlas genom minnena från egna skolår; man kan ju t. ex. vara begåfvad med ett ovanligt språksinne, och då får man akta sig att bedöma pluraliteten efter sig sjelf. Det finnes många eljest goda hufvud, som ej ha någon framstående *språklig* begåfning.

sluka nästan hela tiden och mer eller mindre uttränga det kulturhistoriska och estetiska eller med ett ord det literära momentet i språkundervisningen, väckte sådant väl kanske betänkligheter hos en och annan vän af antiken, men det öfverensstämde dock med den fortfarande gällande teorien. Hufvudsaken var ju det slags förståndsutveckling, som sysslade med det rent lingvistiska gaf, och att den tiden för mindre väsentliga ansedda saker fingo gifva vika, var ju helt naturligt. *Huru* nu en så abstrakt undervisning och ett sådant försummande af åskådningen och det konkreta, *huru* dogmatiska och dertill ytliga och ovetenskapliga märkesregler, hvilka hufvudsakliga dygd bestod uti att vara »korta och bestämda»\*, och hvilka framför allt icke fingo vara »resonnerande», verkligen kunde vara så utomordentligt förståndsutbildande, allt detta var visserligen icke utredt; men det var ju så många »stora auktoriteter», som påstodo att så var, och då måste det väl förhålla sig på det viset.

Som sagdt, opposition göres nog mot den myckna grammatiseringen; men angripes det latinska prof temat, *som dock gör det ogillade undervisningssättet till viss grad nödvändigt*, betraktas sådant, om icke rent af som ett helgerån, såsom för några år sedan, åtminstone som bevis på okunnighet eller som en klandervärd omstötrningslust. Diskussionen om den latinska temaskrifningen vid Örebromötet 1881 (se »Berättelsen» pp. 88—92) är mycket lärorik. Här hade man kunnat vänta redogörelse för de mäktiga och allt afgörande pedagogiska skälen för denna öfning och dermed det egentliga stödet för läran om nödvändigheten af liniernas skiljande. Men hvad finner man? Jo, fackmännen ådagalägga visserligen det största intresse för den öfning, hvari de tvifvelsutän allesamman, tack vare års-långa mödor, uppnått en viss skicklighet; men det oaktadt skall en uppmärksam läsning af dessa sidor gifva mera i det praktiska gällande skäl *emot* den nu varande latinska temaskrifningen, än vi någonsin dessförutan skulle förmått lemna; och detta genom den fullständiga frånvaron af vederläggning, ja af försök till vederläggning af de svåra invändningar deremot, som på senare tider framträdt, och i hvilka sannolikt mera framstående latinare än någon af de församlade (ss. proff. F. Gustafsson i Helsingfors och Chr. Cavallin i Lund) *mer eller mindre* instämt (se Finsk Tidskrift 1882, senare delen, p. 34, och Sv. Ped.

\* Om de emellanåt voro skefva och falska, var ej så farligt.

Tidskr. 1881 p. 201). Utan att man i *princip* afprutar på fordringarna i den latinska temaskrifningen, kommer alltid innehållet att vid undervisningen mer eller mindre försummas och betraktas såsom en bisak, man må vid möten hålla aldrig så vackra tal om »inträngande i antikens anda». I *princip*, sade vi, ty på *allra sista* åren ha nog profthemata varit temligen lätta\*; men detta beror väl till en stor del på det tryck, den allmänna opinionen: utöfvat.

I en af våra lärareföreningar gjorde sig nyligen den åsigt en gällande, att man »vänt upp och ned på all förnuftig undervisningsmetod genom att förlägga en hop förståndsämnen (säkert menas här i främsta rummet tyskan) till nederskolan, och framskjuta mera *minnesodlande* ämnen» (t. ex. det hittills så *förståndsodlande* latinet samt grekiskan). Se Ped. Tidskr. 1883, p. 321. Som man ser, äro latinarne ej rädlösa; med bästa contenance och största tvärsäkerhet kasta de om. Teoriernas ändamål är att ge latinet främsta platsen både först och sist, både i de lägsta och de högsta klasserna. Undervisningsteorien tyckes nu vara, att man skall blifva nog utvecklade att taga ihop med »förståndsämnen» genom att några år hålla på med tanklöst minnesplugg af latinska och grekiska formläror och elementarböcker. Nå, än åskådning undervisningen då? torde någon fråga. Ja, det är en sak, som tillhör folkskolan, här är den för simpel; för öfrigt gäller om den detsamma som om det literära momentet vid språkundervisningen: det är alltid bra att ha dem såsom ämne för talöfningar vid möten. Det är emellertid i enlighet med ofvannämnda höga och herrliga undervisningsteori som våra läroverk skola revolutioneras och en genom 35-årigt arbete erhållen läroverksorganisation kastas öfver bord. Vi påstodo en gång (Några Ord om Örebromötet) att klassici's undervisningsteori vore bankrutt; vi vidhålla det.

---

Om latinarne på sista tiden blifvit temligen likgiltiga för eller åtminstone ljumma försvarare af den formella bildningen,

---

\* Vi taga härmed tillbaka det omdöme, som faldes i uppsatsen om öfversträngningen angående det latinska profthemat på senare tider. Vi få dock nämna, att *den ene* af våra sagesmän var ordförande i den klassiska sektionen vid nämnda möte, hvilken yttrade, att stillarne de *näst föregående åren* varit »minst lika svåra» som förut, och vi hade ej observerat, att de *sedan dess* blifvit lättare.

äro vi det ingalunda. (Om vi förstätt meningen rätt, få nog »förståndsämnen» sitta emellan hela skolan igenom. Behovvet af några särskilda »minnesodlande» ämnen erkänna vi för öfrigt alls icke. Det är alldeles tillräckligt med dem, man *för deras egen skuld* behöfver lära sig att minnas.) Någon »praktisk» person torde fråga, hvarför man egentligen skall »bråka» så mycket med det formella momentet vid språkundervisningen. Skälet är mycket enkelt. Då en yttre nödvändighet bjuder att studera flera språk vid det allmänna läroverket, bör man af dem draga så mycken nytta som möjligt. Man har äflats att uppgöra ett motsatsförhållande emellan det nyttiga och det bildande vid undervisningen, men helt visst förgäfves. Det kan allt vara »nyttigt» att ha en förtrolig insigt i det inre sammanhanget af och en klar öfversigt öfver det, man ändå af praktiska skäl är tvungen att känna till. Vi upprepa hvad vi sagt en gång förut, att intet är så praktiskt och så nyttigt i undervisningsväg som att lära folk att tänka. Det är för öfrigt endast såsom förenade med rent literära studier samt då ett kulturhistoriskt element ingår i dem, som språkstudier äro berättigade till en förherrsokande plats i den humanistiska skolan. Ty historien i vidsträckt mening kan på sätt och vis anses såsom skolans »centrala ämne». Om man slutligen afser ömdömes- och slutledningsförmågans utveckling i allmänhet, så undra vi, om icke matematik och naturvetenskap öfverträffa alla språk i världen; och det säkra är, att ett *intensivt* studium af hvilket ämne som helst är formbildande om än på olika sätt och i olika grad.

---

Hvad beträffar det nu för tiden så mycket idislade talet om vigten att lära känna vår kulturs historiska förutsättningar, må nu anmärkas, att alla dessa »förutsättningar» utgöra ett oöfverskådligt fält, som ingen menniska hinnér med under sin lifstid, att den grekiskt-romerska kulturen visserligen för oss är viktigare än någon annan af de mera aflägsna, men icke i vikt motsvarande våra närmaste förfäders odling och lif och ännu mindre uppgående mot alla andra faktorer sammantagna till den produkt, som benämnes vår tids kultur, och *slutligen* att väl ingen kan vara nog oförskämd att påstå, det *inträngande* i den antika kulturens lif utgör hufvudmålet för de antikstudier, hvarom här är fråga, eller för dem som sluta med



en preliminär examen vid universitetet. Ännu är det dessutom *föga* mera än en förevändning, oaktadt plagget på handboken i antikiteter, hvilket vanligen står vid sidan af och utom de öfriga studierna. Och äfven om detta »inträngande» verkligen vore målet för antikstudierna, blefve ju  *dessa*  enligt teorien endast *medel* för insigt i vår aktuelt bestående kultur, hvilken således blefve *hufvudämnet* för studierna i allmänhet.

Det kan vara af intresse att se, huru mycket man afprutat på sjelfva teorien, sedan den i Sverige började framhållas. Nu afidne domprosten Lindér, som en tid kunde anses såsom sjelfve anföraren för klassici, yttrade för åtskilliga år sedan: »Vår nutida kultur är en *fortsättning* af den antika.» »Antikens romare och greker voro våra *lärare* och *uppföstrare*.» Den man (lektor Hallström), som för kort tid sedan i Ny Sv. Tidskr. »recenserade» Hedins arbete om »latinherraväldet» nöjer sig deremot med följande påstående: »För en hvar, som värdigt vill bereda sig att deltaga i samtidens kulturarbete, är det af vigt, att han under sina studieår fått vidga sin andliga synkrets genom en närmare bekantskap med en kultur af *olika art* med den, i hvilken vi lefva. Ty lika visst, som den får en inskränkt och ensidig uppfattning af de menckliga förhållandena, som aldrig varit utom sin födelsebygd, lika visst är det för en någorlunda allsidig bildning af vigt, att man får skåda menniskan, sådan hon ter sig i andra förhållanden än de nutida.» Mot Linders ofvannämnda yttrande kan äfven ställas följande af en historiker nämligen prof. Hammarstrand, som, ehuru sjelf latinvän, med honom har en helt olika uppfattning. Medeltiden får ej, säger han, anses såsom ett beklagligt afbrott i mencklighetens framåtskridande, den är fastmer början »till en ny utvecklingsföljd af högre ordning, och bildar tillsammans med den nyare tiden ett sammanhängande helt gent emot den gamla\*.» Det egna med Hallströms yttrande är, att han *tror det utgöra ett försvar för latinets dominerande ställning och den närvarande latinläsningen vid läroverken*, då det snarare ser ut som ett försvar för den ställning för latinets och den undervisningsmetod deri, vi en gång föreslagit. I det af klassici lofordade föredrag, hvarmed numera kanslirådet Gustrin inledde »diskussionen»

\* Mera sant än Linders är det påståendet, att det är i de fornnordiska samhällsförhållandena som våra ha sin yttersta grund och sin egentliga rot, att det är i fornnordiska litteraturen som vi finna den trognaste återspegligen af vårt svenska folklynne, och att det der visar sig i sin största renhet. Ej *alldeles* oberättigadt är således yrkandet, att detta nya ämne må införas.

vid Örebromötet, sökte talaren bland annat »angifva skälen», hvarför latinets »bör bibehållas» i skolan; men ej en antydan förekom, hvarför det skulle vara hufvudsak och ännu mindre något försvar för nu bruklig metodik och temaskrifning. Tvärtom, då han, efter åtskilligt tal om det *kulturhistoriska*, såsom ett bland *hufvudskälen*, säger, att »det fordras vida större ansträngning att sätta sig in i *innehållet* af de antika författarnes skrifter än i de moderna författarnes», visar han en alldeles motsatt uppfattning af det formellt bildande momentet vid denna undervisning mot den, som skolstadgans författare hyllade, och en, som är beslägtad med den vi en kort tid förut hade uttalat. Här må äfven påminnas om, att »enkelheten» och »ursprungligheten» af den kultur, i hvilken de antika författarne införa en, *ganska ofta* framstälts såsom ett af skälen till antikstudierna i skolan.

Klassisk bildning eger visserligen sin betydelse isynnerhet för samhället *i sin helhet*, men ej klassiskt skolplugg, ej en läsning af de gamla auktorerna, som mest består i ett ytligt och ovetenskapligt trumfande med det rent lingvistiska. Detta har intet berättigande att vara hufvudmål för något slags läroverk. I sammanhang med ofvan citerade satser vilja vi uttrycka den meningen, att antiken, genom sin *olikhet* med och såsom en *motsats* till nutiden, framstår både såsom mest lärorik och mest intressant, men att, hvad angår »historisk förklaring» till nutiden och dess kultur, ett godt urval af de moderna kulturfolkens litteratur, isynnerhet under de sist förflutna 100 åren,\* skulle kunna bli ett godt komplement till den nödvändigt mera skelettartade framställningen, som gifves i de historiska läroböckerna och detta, utan att det lingvistiska därför behöfde åsidosättas.

---

För ej längesedan väcktes åter talet om latinets »fasta» (?), »genom århundraden utvecklade» (och således öfverlägsna) metodik. Just denna metodik, hvarmed man för 40 år sedan fick göra bekantskap under läsning af den treffiga Kühnerska grammatiken, just den är det, som, använd på tyskan, bidrar att sätta grundsatserna af 1873 i fara, just den använd på *alla* språk gör, att man rent af finner det sämre beståldt än förut. Förut

\* De allra närmaste 20 å 30 åren kunde dock knappt behöfva representeras.

kunde det slarvas åtminstone med tyskan, nu är det noga äfven med den; *deraf* försämringen! Den Kühnerska elementarboksmetoden är fullkomligt lika abstrakt som *den gamla* s. k. grammatikaliska. Men den afser ju ej blott »själsgymnastik», den »lär en äfven tala» språket! Tusen gånger nej! Man utsliter tankeförmågan utan att därför lära tänka, man blir i stället led och trött vid alltsammans och man inhemtar mindre språkkunskap än eljest. Man inpluggar en massa enstaka ord, man innöter formlärans alla detaljer, märk väl! *före* någon egentlig läsning och såsom *medel* för forgång; vidare inhemtar man en hop »logiska» begreppsbestämningar med indelningar och definitioner, och så skall man *producera fram* eller *konstruera ihop* öfversättningar till det främmande språket\*. Korteligen, man skriver för tidigt och innan man är mogen därför, man försummar åskådningsundervisningen, och man går onaturligt till väga. Sedan fortsättes med samma förfaringssätt upp igenom hela skolan; nya språk och nya elementarläroböcker! Så länge latinet var nästan ensamt, så länge det gälde såsom universalmedel, gick denna metod an; men nu?

Ej allt hvad elementarböcker heter är förkastligt, om än de nu brukliga äro det. Isynnerhet för det grundläggande språket behöfs något motsvarande. Felet är, att man *på en gång* vill lära skriva, explicera och tala, hvarigenom alla tre målen förfuskas, samt dessutom att man vill behålla de gamla, barocka ideerna om det formelt bildande.

Det är just vid försvaret för latinväldet som »måttfullheten» hos *grekerna* blir så omätligt prisad. Det är isynnerhet då man får höra talas om, att den antika literaturen är utmärkt för sin »omedelbarhet», sin »naivitet». Man tänker naturligtvis härvidlag mest på Homerus. Hufvudauktorerne i latin vid skolan (Vergilius och Livius) är väl deremot de minst »omedelbara» och »naiva» vittra författare, som i skolan läsas. Den historiske »mönsterförfattaren» Livius låter dessutom den äldsta republikens generaler (af hvilka många enligt Macaulay äro rent af upp-diktade) hålla tal i den patavinska retorikens anda. Redan dessa tals konstiga satsbyggnad skulle säkert gjort dem så godt

\* Är detta den »förståndsmässiga» undervisning, Örebromötet klandrade, få vi anmärka att felet alls icke ligger hos tyskan.

som obegripliga för den tidens nästan fullkomligt illiterate romare.

Latinstudierna böra omhuldas framför allt annat därför, att läsningen af den antika literaturen »förädlar karakteren» genom de »höga föredömen» af dygd och fosterlandskärlek som den visar. Man *läser* sig dock icke till fosterlandskärlek, man lär sig på sin höjd *hålla* vackra *tal* derom, i annat fall hade nog de äldre grekerna och romarne varit utan sådan.

Ännu 1881 påstods i Finsk Ped. Tidskr. att anfällen mot latinväldet hufvudsakligen vore en yttring af nu rådande materialism och otro! Helt nyligen har äfven den förhoppningen uttalats, att den latinska undervisningen skulle bringas till fullt »medvetande om sin ideala uppgift». Hvarifrån härleda sig dessa stora ord, dessa pompösa, svulstiga uttryck, som så mycket förekommit i latindiskussionen? Ifrån hvad man kallar den romerska filologien, der de synas hemmahörande och länge sedan fått burskap. Till och med hos män, som eljest uttrycka sig naturligt och okonstladt, finner man ett flärdfullt och uppstyldt skrifsätt, blott de komma in på detta ämne. Man tror att det höga ämnet fordrar motsvarande ord; vi deremot, att de stora orden gömma ett fattigt innehåll.

Det låter vanligen på klassici, hvilket äfven af Uffe i denna tidskrift blifvit anmärkt, som om jemte de gamla språken endast matematik och naturvetenskap skulle finnas, åtminstone såsom om modern vitterhet och historia ej skulle kunna komma i fråga till en framstående plats i den högre allmänbildningen. (Vi tala här ju endast om diskussionen. De hafva faktiskt fått en liten plats genom den kompromiss, hvarmed klassici ju ingalunda äro nöjda.) De tyckas liksom uppförda på preskriptionslistan i vår klassiska Syllabus, allt under det man vidt och bredt ordar om den historiska förklaringen till vår kultur.

Vi äro i många's ögon för bittra och skarpa; men ställningens allvar berättigar till ett kanske i många's tycke hänsynslöst uppträdande. Vi yttrade för flere år sedan, att fara vore för handen, det de gamla språken i fallet skulle dra med sig skolan; men faran har *betydligt ökat* sedan dess. Och den största faran för tillfället kommer ifrån förslaget att revolutionera läroverken till förmån för en allmänt klandrad och af ingen *direkt* försvarad undervisningsmetod i de gamla språken,

i stället för att reformera sjelfva denna *undervisning* i enlighet med åsigtarna i den vetenskapliga världen och gällande teori för dessa studiers berättigande såsom ett bland medlen för allmänbildning. De allm. läroverken åtnjuta visserligen både Kongl. Maj:ts och Riksdagens välvilja; men båda tillsammans kunna ej hjälpa dem, om de en gång blifvit förfuskade, om de ej lemna samhället den med dem afsedda nyttan, om de ej motsvara tiden och dess fordringar.

»Diskussionen, som då aldrig varit så treflig, börjar bli tråkig»; »den har varat så länge.» Nej! *den har icke ännu börjat*: man har icke ännu börjat att *med skäl* svara på skäll. Klassici's sätt att resonnera vittnar just ej högt om »latinets formelt bildande förmåga»; och vi kunna ej bättre göra än sönderslita latinförsvarets af så olika tygbitar sammanträcklade väfnad och upphänga trasorna till allmänt beskådande.

Funnes hos klassici någon fläkt af antikens anda, skulle de vara de förste att yrka på minskning i den åt de gamla språken anslagna tiden, eftersom andra nu absolut nödvändiga studier göra, att det nog ändå blir tillräckligt med stillasittande och själsansträngning.

Klassici visa rent af brist på pedagogiskt förstånd, då de anse latinets lämpligt såsom grundläggande, ehuru det ej annat än hos de romaniska folken dertill är passande. Bekant är den vördnadsvärde forskaren och tänkaren Madvigs åsigt, att man med latinets uppflyttande skulle kunna uppnå långt *större* språkkunskap på *kortare* tid, och hans mening borde särdeles för dem ha betydelse. (För orsakerna till att tyskarne *ännu* framhåda med latinet såsom börjande och att det öfverhufvud hos dem spelar en så stor rol, ha vi ej tid att här redogöra.)

Ej mycket pedagogiskt förstånd visar det heller att i skolan fortsätta med läsning af Livii första böcker. Hvad Livius i dem, ofta med ledning endast af folktraditioner, fantiserat angående en tid, som låg åtskilliga århundraden bakom honom, och om hvilken vår tids forskare i flera afseenden ha klarare begrepp än han, det är åtminstone för skolynglingen af underordnad värde. Ett hufvudsyfte är ju att få en sammanhängande bild af romarnes åskådning, lif och förhållande under väldets blomstringsperiod. *Huru* ett visst religiöst åskådningssätt, det och det rättsförhållandet, den och den sedvänjan uppstod och ut-

vecklade sig må för forskaren vara det viktigaste; *hvad* de vid en viss tidpunkt voro i sin egendomlighet samt i sin inverkan på dåtidens politiska händelser, är här hufvudsak; längre få ej fordringarna sträcka sig. Det nyktra betraktandet af sambandet mellan orsak och verkan skall nog vara »formelt bildande», men alls icke leda till gamla dagars stupida, i skolan innötta antikbeundran.

Filologien, säger Georg Curtius, skildrar företrädesvis tingens tillstånd under en viss tid, då historien framställer deras förändring. Och om filologi, ej om historia, är här fråga, ehuru den förra visserligen är bland den senares hjälpvetenskaper.

Några högt bildade män hafva af estetiska grunder tagit våra nu varande antikstudier i försvar. Derigenom hafva de dock visat sig ej vara hemmastadda med de i skolan för handen varande förhållandena, ty något mera oestetiskt, något så litet fantasien höjande och skönhetssinnet utbildande, som våra nu öfliga grekiska och latinska skolstudier, är väl svårt att tänka sig. Man bör tänka på, hvad man nu faktiskt uppnår med undervisningen, ej på hvad man genom förening af öfverlägsna naturgåfvor, en utmärkt undervisningsmetod och lyckliga yttre förhållanden möjligen skulle kunna uppnå; eljest kommer man ingenstädes med diskussionen. Den stora mängden icke allenast försummar det estetiska, utan till och med tappar bort innehållet, allt under sträfvan att skaffa sig litet formell språkvirtuositet.

Klassici visa triumferande på mångfalden och oförenligheten af »reformvännernas» förslag. Dermed ha de likväl endast påpekat ett stöd för latinväldet *i praktiskt* hänseende, men *ej i teoretiskt*; i annat fall skulle ju de 24 reformpartierna, som lära finnas i Ryssland, utgöra ett skäl för att den okontrollerade sjelfherskaremakten är något godt. Men nu är den en orimlighet lika mycket som latinväldet.

Yrkandet på »två fullständigt parallella och jembördiga läroverk», d. v. s. på helt och hållet skilda linier med olika hufvudämnen och olika metodik, som skulle ge sina alumner samma kompetens och göra dem lika »mogna» för universitetsstudier, kunde man tro vara gjordt af arga latinhatare; men det är uppriktiga latinvänner, som försvara det. Dessa visa derigenom sin orubbliga tro på, att »latinets öfverlägsenhet såsom bildningsmedel» skall så allmänt erkännas, att latinläro-

verken i alla fall skola kunna konkurrera med de andra. Förut omnämnde rec. i Ny Svensk Tidskr. yrkar på »rätt för dem, som sådant önska, att i de offentliga läroverken erhålla nödig handledning» i antikens studium. Vi vilja deremot hafva kvar största delen af latintvånget vid universitetsexamina, ehuru under en långt mildare form, och, just för att kunna behålla det, ställa så, att det ej skall kännas som en odräglig börda.

För detta skiljande åberopar man sig äfven på »historiska skäl». Men sådana använder man, då man går ut från *det historiskt gifna* eller från för handen varande förhållanden, och ej, då man upptar något, som redan för 35 år sedan afskaffades. I en läroverks historia, hvars författare dock först omkring 1859 kom i skolan (och som dertill gjort de före 1849 så försummade moderna språken till sitt hufvudämne), *klagas* öfver det *våldsamma sätt*, hvarpå man 1849 afbröt »vår läroverksinstitutions historiska utveckling». Lättare kunde man fatta, om någon ålderstigen man, som i sin ungdom läst Euklides på latin, klagade öfver, att ett »afbrött» skett i detta välvisa bruk. Nej! klassici vilja lika mycket som Quisque ha »ett nytt system».

Förf. har flera gånger användt uttrycket »det gamla systemet». Dermed har dock mindre afsetts nu gällande skolstadga än de åsikter, som under diskussionen gjort sig gällande från klassici's och deras eftersägares sida. Vår skolstadga är ej uppgjord efter något system; den är blott en följd och ett uttryck af en kompromiss emellan två motsatta uppfattningar, af hvilka den gamla visserligen ej saknade allt berättigande. Långt ifrån att vilja *skapa* ett nytt system (hvilket vi hvarken tro oss om eller anse nödigt) ha vi blott föreslagit en mera tidsenlig kompromiss, eftersom den gamla visar sig ej längre duga, och vi ha genom *en större* och *en mängd smärre* förändringar sökt uppnå detta mål.

En känd klassicitetens målsman yttrade en gång till förf. (med anledning af »Några ord i Läroverksfrågan»): »Du tar munnen full med stora ord, så länge du håller på med att klandra det bestående; men då du sedan kommer med egna förslag, krymper alltsammans ihop till en obetydlighet.» Tydligt afsåg han egentligen endast den kvantitativa minskningen i den åt de gamla språken anslagna tiden\*, utan att fästa sig vid de kvalitativa förändringarna i sjelfva undervisningens me-

\* Ehuru äfven den icke är obetydlig och vida större, än som synes vid ett ytligt betraktande.

todik, hvilka nödvändigt, åtminstone med tiden, måste bli en följd af den läroverksorganisation, för hvilken vi arbetat, isynnerhet om sjelfva stadgan för afgangsexamen blefve sådan som vi i sammanhang dermed föreslagit.

Man måste akta sig för att, i det man undanrödjer gamla missförhållanden, skapa nya och kanske ännu värre, t. ex. att ifrån det nu varande försummandet af innehållet gå till ett försummande af det formella momentet i undervisningen (hvilket nu visserligen är mycket missförstådt; det viktigaste i hela skoldiskussionen vore ett svar på den frågan: Hvad bör egentligen förstås med formell bildning?). Det är ej nog med att man yrkar på, det undervisningen bör vara »naturenlig»; man kan lätt, om man ej tar erfarenheten till ledare, komma till en lika konstlad »natur», som Rousseau's; och för öfrigt bör man komma ihog det franska ordspråket: »le mieux est l'ennemi du bien», hvilket detta folk sjelft till sin olycka så ofta har glömt.

Af föregående följer, att vi ingalunda kunna vara med om de omstörtningar i undervisningsväsendet, som Hedin föreslår i sitt arbete »Om Latinherraväldet». Särskildt vore införande af öfversättningar af de gamla auktorerna att alldeles vända upp och ned på det bestående: det lingvistiska är nu nästan allt; det blefve då fullkomligt elimineradt. Hade man blott mera språklig mognad, då latinet börjar, infördes en mera rationell metodik, och gjordes verkligen kunskap i litteraturen och insigt i kulturens egendomligheter till *ett af hufvudmålen*, skulle utan all fråga vida mera kunskap och insigt kunna vinnas på *hälften af den tid*, som nu åt latinet egnas i skolan. Ingenting är lättare än att göra nya förslag, om man ej bryr sig om att *söka jemka ihop* det bestående med de nya förhållandena, helst om man har *ett enda* mål i sigte och bortser från alla de öfriga.

Recensionen af Hedins bok i den eljest med rätta mycket ansedda Ny Svensk Tidskrift lemnar emellertid ett prof på värdet af latindiskussionen i allmänhet. Man har upptäckt ett par svagheter, man har påpekat ett par öfverdrifter, och så har man »recenserat» boken, och så är man nöjd. Allt det egentligen positiva i recensionen ha vi redan påpekat genom ett par citat: recensenten försvarar något helt annat än han vill försvara, och han släpper efter *långt mera* än vi tro behöfligt eller nyttigt.



Med Hedin tro vi fullt och fast, att, ehuru latinväsendet förr mera stod i samklang med tidens allmänna förhållanden, ingen »lugn och opartisk forskning» skall kunna neka, att det ju derjemte medförde åtskilliga rent af skadliga följder; men man får hålla till godo med det onda, såsom med det goda. Latinväsendets utomordentliga inflytande och betydelse i förångna tider lär i alla fall ingen kunna förneka.

Hedin har sjelf försvagat verkan af sitt i vissa fall utmärkta arbete, genom att inblanda åtskilligt, som ej hade der att göra. Och det är väl, att han så gjort. Eljest skulle vi en vacker dag kunna få se våra läroverks »hufvudämne» utkastadt. Man kan vänta sig allt med det förakt för det historiskt gifna och den böjelse för att på fri hand konstruera, som allt emellanåt framträder, och som är gemensam för radikaler och doktrinärer.

---

Huru litet godt vi än sagt om latinets, tro vi oss icke desto mindre vara *långt nyttigare vänner* till detsamma än latinkultens ifrigaste anhängare. Det är en egen »fiendskap» man visat, då man för latinstudierna vid läroverken ej allenast föreslagit en med de förändrade förhållandena passande ställning, utan ock — märk väl! — gifvit dem *ett med åsigtorna i den vetenskapliga världen öfverensstämmande mål*, och då man dertill visat, huru de fel skola rensas bort, hvilka inrotat sig i undervisningen just derigenom, att man ej rättat sig efter dessa båda. Som det nu är stäldt, är en stor del af det myckna arbetet med latinets *mer än ändamålslost*, och med ofantliga olägenheter får den lilla nytta det gör dyrt betalas.

Latinarne vilja spela aristokrater i den högre bildningens värld; men de böra ej för mycket stoltsera på sina gamla anor och sina bördsföreträden. Poekar man för mycket på sådant, förnekas dess värde alldeles; det är den vanliga gången. Det ledsamma är ej så mycket, att tiden gått dem förbi, som att de ej märka det och något rätta sig derefter. De tro sig gå i tåten för, men de bogseras i stället motvilligt fram af och följa med den moderna forskningen.

Latinkulten är för närvarande lärarekårens farligaste fiende; ja, ännu mera! Hade ej den absorberat all uppmärksamhet, skulle nog, strax efter 1858 års epokgörande anordningar, de gamla konsistorierna blifvit ombildade på ett både för kyrka

och skola mera passande sätt. På latinkulten beror således ytterst det förslag till definitiv söndring af kyrko- och läroverksstyrelse, som nyligen framträd. Denna söndring skall försvaga båda, och särskildt bidraga att gifva svenska statskyrkan en katolsk afskildhet, hvarefter dess upplösning kanske ej länge kommer att låta vänta på sig. Huru mycket annorlunda kunde ej allt blifva, om man på ett praktiskt sätt omdanade konsistorierna och under dem samordnade kyrkans och de allmänna läroverkens lärare?

---

Resultatet af latindiskussionen blir enligt hvad vi i denna uppsats sökt visa: Latinet skall vara dominerande på de allmänna läroverkens hufvudlinie, emedan det varit så förr (och emedan det är så hos tyskarne). Eller rättare: Det skall vara hufvudsaken derfor — att det skall vara hufvudsaken, och dermed basta!

Att latinet ännu i vår tid bör vara *ett af de viktigaste skolämnen*, förneka vi visst icke. Ännu anses kunskapen deri för en alltför oundgänglig lärdomsskrud, för att brist derpå ej skulle vara till men i flera fall; och detta språks studium skall utan tvifvel alltid ge en viss stadga åt skolans öfriga språkstudier. Må vidare de, som i läroverket fått håg för detsamma, vid universitetet egna ett par eller tre år till mera djupgående studier och sedan deri bli lärare. Då skall detta fåtals arbete bli samhället till gagn och få tacksam erkännande. Men de förmätna anspråken utgöra endast en anakronism, de äro ett bevis på blindhet och åstadkomma möjligen raka motsatsen af hvad man egentligen åsyftat.

Den om läroverken en gång högt förtjente F. F. Carlsson yttrade nyligen, ehuru visserligen angående en annan sak: »En lugn pröfning af den föreliggande frågan är af nöden. En sådan kan ej försiggå, utan att man lemna åsido något af gamla föreställningssätt och förut fattade meningar.» Vi önska att latinvännerna måtte tillämpa dessa ord på denna sak och lägga dem riktigt på hjertat.

Axel Drake.

---

(Insändt.)

## Hvad skall man säga om allt detta?

Till en sådan fråga måste man komma — om man kommer sig för med något alls utom beklämning eller yra — då man läser åtskilligt af det myckna, som skrives i vår tid om uppfostran och undervisning och om *skolan* i synnerhet. I det korta utkast till »*Stomme till en skolbyggnad på svensk grund och botten*», som varit synlig i första häftet af tidsskriften *Verdandi* för 1884, gifves ett slags summarisk öfverblick af känslor och framtidshopp, hvilka fylla många af våra dagars *uppvaknade* skolvänner vid blicken på det vi *hafva* och på det vi *skola få*. Denna »stomme» med sin märkliga »bråte» är uppdragen i så grofstyckad och uttrycksfull stil, att en eljes tystlåten människa blir frestad att ock gripa till »roparn» och fråga: hvad skall man säga om allt detta? »Vårt nu varande undervisnings- och examenssystem har ändtligen stockat sig och svält ut till — en elakartad böld, på hvars supuration andlig och kroppslig helsa för släktet skall följa.» Hvad sägs? Är det icke en snygg erkänsla, som gifves åt det nyvaknade lif, som under de två sista decennierna genomströmmat skolverlden och bevisat sig i verkligt erkännansvärdt nit och oegennyttig möda? Tag fram ur minnet och jemför skolan för tjugo, trettio år sedan med den nu varande, lägg sedan handen på hjertat och säg, om det är en sådan tack värdt som den här ofvan citerade? Tomten, på hvilken den nya, luftiga och helsogörande byggnaden skall uppföras, håller nu på att rödjas och planeras. Om detta arbete är det man tänker åtskilligt i landet, och om hvilket äfven insändaren har sina tankar.

Ingen verklig vän till det uppväxande släktet och således ingen verklig vän till *skolan* kan utan bekymmer höra de käckas spadatag som tagas i den gamla grunden för att nerbryta det, vi redan ega. Att det, som är murket och utslitet i den gamla byggnaden, gifver rum för friskt och tjenligt virke, det är fullkomligt på sin plats, och om ett arbete, som *endast* går ut på att ersätta det *odugliga*, är intet annat än godt att säga, men man må se till, att icke *allt* dervid sönderfaller, ty i sådant fall *måste* man ju ha en *ny* byggnad, och då *kan* det inträffa, att kostnaden var illa beräknad, och man blir nödsakad bygga upp den nya med *spillrorra* af den gamla. Och i sådant fall, hvad har man vunnit? En byggnad af det slag, här är i fråga, nämligen *grundläggningen* till den unga

människans fostran så, att hon sättes i stånd till att lefva, som Spencer säger, ett *fullkomligt* lif, en sådan byggnad uppsättes icke så lättvindigt som t. ex. en världsexpositionslokal eller andra storverk i våra dagar. Ett oeftergiftigt material till denna byggnad är *erfarenheten*, icke blott *en* och *ens* utan *många* och *mångas* erfarenheter, icke ett decenniums, ja, icke ens en mansålders utan *århundradens* erfarenheter fordras. Vid tanken på detta känner insändaren sig manad att med sin »röst ur hopen» bedja: varen litet försigtigare och måttligare i edra yttranden om det ännu bestående, tills ni åtminstone kommit i *teorien* till klarhet öfver hvad som skall blifva det bättre.

Saken har äfven sina beaktansvärda sidor, sedd endast från synpunkten af ögonblickets eller den närvarande dagens kraf. Insänd. har till sin glädje sett, att åtminstone redaktionen af tidskr. Verdandi är medveten om, att arbetet i skolan den dag i dag är icke är det lättaste och angenämaste. Man begär nästan allt af skolan samtidigt med det, att man bryter i sönder hennes häfstång — *förtroendet*. Menige man inledas i frestelse att med ett afvigt och ett rätt öga döma öfver ting, som de icke äro vuxna. Ung och gammal ställa kraf på skolan, som äro *omöjliga* att uppfylla under *alla* omständigheter. De unga höra och läsa, att man i skolan begär för mycket af dem, öfveranstränger dem och sätter dem ändå icke i stånd till att — kunna flyga med fulla vingar. Derjemte höra de att *undervisningsväsendet*, sådant det nu är, är en »elakartad böld», som skall sprängas, är någonting *förderfligt* och *förkastligt*, som snart skall vråkas öfver ända, och sedan skall något mycket bättre komma. Hvad tron I verkningarna på och i skolan blifva af sådan svallgång i de ungas sinnen? För den *erfarne* äro dessa antydningar nog för att sätta i rörelse ömtåliga strängar i hans inre.

Men insändaren vill vara ärlig och medgifver derfor, att äfven vi skolmänniskor tryckas af känslan, att icke allt i skolan är, hvad det borde vara, och att vårt arbete stundom gifver *förvändt* och i förhållande till använd tid och kraft *för litet* resultat. Ja, men derfor att icke allt är, hvad det borde vara, så är för den skull icke allt, d. v. s. det hela, hvad det icke borde vara. Likaså derfor att vårt arbete stundom gifver ett förvändt eller relativt för litet värde, låg ju icke afgjort felet i hela systemet eller *ensamt* i det. Förhållanden, som voro oberoende af både det ena och andra skolsystemet, hade kanske sin lejonpart deri. Läkare säga, att skolorna äro orsaken till ungdomens försvagande, men är det bevisadt, och skulle man icke kunna *motbevisa*, att då skolor få arbeta med lärjungar, som lefva under normala hemförhållanden till både kropp och själ, är hon i stånd till att skicka ut från sig kärnfriska och för lifvets kamp kraftbeväpnade ungdomar? Det myckna förståndsarbetet och mångläseriet i skolorna äta upp slägtets intelligens. Hvem har bevisat det?

Hvem kan bevisa, att intelligensen afgjordt är i aftagande, och, om så är, att det just är skolan och inga andra röfvare, som slukat henne? Skulle icke tidningspressen och pressens syndaflod i allmänhet kunna misstänkas lika gärna för att reda intelligensens graf? Originaliteten försvinner. Både *ja* och *nej*. Halfättad originalitet bortsköljes visserligen, men den *äkta sjelfständigheten* födes och fostras nu som förr; men låtom oss ej glömma, att de originella andarne alltid varit *få*, synnerligast i tider af yppighet, veklighet och brist på tro.

Men hvad behöfva vi nu då? I första rummet litet äkta *pietet*, så mycken vördnad för det gamla, att vi vänligt tacka för det *goda*, som vi ega från fäderna, och sedan litet *blygsamhet* i frambärandet af det verkligt nya, som är vårt eget, och som vår tid skall gifva på samma gång hon begär det. I ett sådant sinne skola vi varda i stånd till att både *pröfva* och äfven med glädje *mottaga* det goda, som kan komma fram för oss, då nyskaparne ändtligen utveckla det helgjutna skemat för den nya skolbyggnaden.

Skolvän.

## Om hvartannat.

**Benjamin Franklin** gifver i sin berömda sjelfbiografi följande redogörelse för sina åsichter i språkfrågan:

»Jag erhöi endast ett års undervisning i en latinskola och det vid mycket späd ålder, hvarefter jag alldeles försummade latin. Men sedan jag hade gjort bekantskap med franska, italienska och spanska, kom jag en dag att öppna ett Nya Testamentet på latin och fann till min förvåning att jag förstod ej så litet af språket. Uppmuntrad häraf, återupptog jag mina latinska studier och lyckades nu bättre, *ty de språk jag förut inhemtat hade betydligt jemnat vägen för mig.*

På grund af denna erfarenhet tror jag, *att der är en inkonsequens i vårt vanliga sätt att lära språk.* Man säger att det är lämpligast att begynna med latin, emedan den som känner detta sedan med mindre svårighet inhemtar de moderna språk, som äro härledda derifrån — och likväl börja vi icke med grekiska för att sedan lättare inhemta latin! Det är visserligen sant, att om man lyckas klättra upp till det öfversta af en trappa, utan att begagna sig af trappstegen, så kan man med mindre besvär nå dessa, då man stiger utför — men det kan väl icke nekas att om man börjar med det lägsta, kan man med större lätthet stiga upp till det öfversta. Jag skulle vilja bedja dem, hvilka det åligger att öfvervaka ungdomens undervisning, betänka, att många af dem som begynna med latin öfvergifva detsamma efter många års arbete utan motsvarande kunskap, hvadan det som de hafva lärt blir så godt som gagnlöst och deras tid förlorad, och om det icke därför vore bättre att begynna med franska och derifrån öfvergå till italienska och latin. Ty om de också, efter att hafva använt lika mycken tid, skulle sedan lägga språkstudiet å sido och aldrig hinna fram till latin, så hade de dock tillägnat sig ett eller två lefvande språk, hvilka kunde vara dem till gagn i det allmänna lifvet.»

**Herbert Spencer** har i tidskriften »Contemporary» publicerat en afhandling om politik och uppfostran, hvori han skarpt uttalar sig mot lagstiftningsens tendens att låta staten i föräldrarnas ställe åtaga sig kontrollen öfver barnens undervisning i skolorna.

Denna uppsats, till hvilken vi med det allra första skola återkomma, synes vara närmast föranledd af en tämligen ny förordning, hvilken ställer äfven de privata skolorna under statens inspektion. Denna åtgärd har väckt mycket missnöje i England, i synnerhet som man anser rege-

ringens val af inspektor mången gång icke vara dikteradt af hänsyn till vederbörandes nit och erfarenhet, utan snarare bero på nyck och partisinne, hvartill kommer att detta inspektionssystem anses vålla en ytterst dryg tillökning i de redan förut tunga skattebördorna. »När staten kommer in genom den ena dörren, flyger ekonomin ut genom den andra», säger med anledning häraf en engelsk pedagogisk tidskrift.

Oviljan mot den officiella inspektionen, hvilken i England måtte vara behäftad med särdeles mycket humbugväsen, har bland annat gifvit sig luft i följande skämtsamma lilla skizz, som stått att läsa i Pall Mall Gazette:

### *Hvad Hennes Majestäts Inspektorer göra.*

Blandad flick- och småbarnsskola. Tid för examen bestämd till precis kl. 9. f. m. Kl. 10,15 inträder H. M:ts Inspektor med stor fart, barnen resa sig upp. H. M:ts Inspektor tar i godt mak af sig ytterrock, hatt m. m., hvilket han lägger ofvanpå flickornas handarbeten; sedan kastar han sin portfölj på orgeln och sätter på sig öfverrocken igen. »Detta skolrum är alldeles för kallt; stäng till alla dörrar och fönster!» Skri-der till undersökning af kataloger, tabeller, journaler m. m., allt med ryggen vänd åt barnen; litet emellan vänder han sig om och ropar: »Det sitter ett barn der, som icke är uppmärksamt» eller: »om den der flickan, som vindar, ser sig om en gång till, vill jag icke examinera henne.» Kl. elfva: »Nå, hur många lärarinneelever har ni?» »Fyral!» »Nå, låt dem alla gifva en lektion med hela skolan; ämne: en trekantig hatt eller ett par strumpeband eller, om de icke veta hvad det är, den stora sjö-ormen eller Barnams elefant.»

Omkring 11,30 börjar han examinera, dikterar för 2:dra klassen så fort och med så låg röst, att de icke kunna uppfatta hälften af hvad han säger: »Under det ett rasande lejon ströfvade omkring sökande efter rof — —.» Samtidigt dikterar han ett räkneproblem för en annan klass: »Om 17 par feta ankor säljas för 3 s. 6 d. vardera, och jag förlorar 9 s. 0 $\frac{1}{2}$  d., huru mycket har jag kvar?» Stackars 2:dra klassen blir yr i hufvudet och skrifer: »Under det 17 rasande ankor ströfvade omkring, försökande att sälja ett fett lejon, som hade förlorat 9 s. 0 $\frac{1}{2}$  d.» Problemet åter upptecknades ungefär så här: »Om 17 par lejon förlora 3. s. 6 d. vardera, huru mycket ströfvande skulle återstå af 9 s. 0 $\frac{1}{2}$  d.?» Han kuggar dem allesammans och vänder sig till föreståndarinnan: »Edra barn äro fullkomliga idioter.» Föreståndarinnan gråter ymniga tårar. H. M:ts Inspektor går vidare till nästa klass. Låter dem läsa. »Nå, pojke, jag är inte döf.» Barnen hafva blifvit på det bevekligaste förmanade att »tala ut», när Inspektorn frågar dem. »Den der flickan — nej, inte du, den sjetta derifrån — kan säga mig hvad som menas med en 'concatenation of events'.\* Nå, fundera nu inte en vecka på det.» Flickan vet inte. »Då är du ett dumhufvud. Kan inte du säga något om det? Är det fråga om en katt eller en nation eller hvad?» »Ja, herr Inspektor.» »Nå, hvilketdera menar du?» Flickan: »Ack nej, ursäkta herr Inspektor, nej!» Kuggar henne. Börjar en lektion i geografi. »Nå, res er upp allesammans.— jäså, ni står ju — och se på mig. Den rödhåriga flickan der borta kan säga mig afståndet mellan Dan och Bersaba, precis i engelska mil.» Flickan: »Ur-

\* Betyder: sammankedjande af händelser.

säka, herr Inspektor, det är den andra klassen, som läser kolonierna, inte vi.» Föreståndarinnan tänker i sitt sinne, att hon »skall få» sedan. Inspektorn gör sin sortie, glömmér att taga med sig papperna och handlingarna och att pröfva handarbetet, skrifningen och sången.

---

**Talleyrand** yttrade i en rapport till Konstituerande Nationalförsamlingen: »Grammatikens regler, som äro säkra tankeresultat för den som redan känner språken och som har reflekterat öfver dem, kunna omöjligt blifva medel att lära ett språk för den som är okunnig om detsamma. Reglerna äro konsekvenser; man kan icke utan att göra våld på förnuftet framställa dem som principer.»

---



## Bokanmälan.

**Berättelse om nionde allmänna svenska folkskoleläraremötet i Upsala** den 8, 9 och 10 Augusti 1883. Utgifven af mötets förste sekreterare. Stockholm, A. V. Carlson. 1883. 256 s. 8:o. Pris häft. 2,00.

Ofvanstående mötesberättelse har på jämförelsevis kort tid kommit allmänheten tillhanda. Det vore säkerligen öfverflödigt att för deltagare i mötet, folkskolelärare eller andra, hvilkas verksamhet och intresse äro riktade åt folkskolan, närmare påpeka denna berättelse; värdet och intresset för dem af hvad der är att hemta, inses lätt. Vi tro emellertid att många lärare och andra personer utom de nyss nämnda skola finna ett och annat af intresse i mötesberättelsen. Säsom exempel på sådant ville vi nämna adj. Laurells föredrag om bibringande af växtkännedom i folkskolan samt lektor Nordlunds om räkneundervisningsmateriel och dess användande. Vi vilja äfven, och det icke minst, framhålla de innehållsrika och allvarliga ord, med hvilka mötet af ordföranden, prof. Rudin, inleddes och avslutades. Hans avslutningstal innehåller äfven i pedagogiskt afseende mer än en djupt behjertansvärd sanning.

N. Ldt.

**Lexikon der Pädagogik** von *Ferdinand Zander*, Regierungs- und Schularth in Breslau. Handbuch für Volksschullehrer, enthaltend das Ganze des Unterrichts- und Erziehungswesens, Didaktik, Methodik, Statistik, Biographien etc. Leipzig, Verlag des Bibliographischen Instituts, 1883. 540 sid. + Bibliographischer Anhang 16 s. 8:o. Pris bund. 5,50.

Detta arbete utgör en del af de på ofvan angifna förlag utkommande s. k. »Meyers Facklexika». Ehuru det anger sig vara afsedt för folkskolelärare, kan det utan tvifvel med väl så mycken fördel användas af andra lärare; vi kunna icke finna, att deri tages väsentligen mindre hänsyn till andra slag af skolor än till folkskolorna. Arbetet bör, efter hvad vi tro, genom sina kortfattade, men på faktiska upplysningar rika artiklar kunna blifva af mycken nytta både till studium och som uppslagsbok för den, som önskar upplysningar om andra länders skolväsende, ur pedagogikens historia m. m. m. Ett särskildt värde erhåller arbetet genom de talrika hänvisningar till pedagogisk litteratur, hvilka förekomma såväl inuti detsamma som i det bibliografiska bihanget dertill. Att det som rör Tyskland fullständigare behandlas, är naturligt; i allmänhet behöver man dock icke söka förgäfves efter det väsentligaste, som hör till andra länders uppfostrings- och undervisningsväsende. Någon gång saknas dock artiklar, hvilka man kunde ha väntat finna; en olägenhet, som emellertid näppeligen torde helt och hållet kunna undvikas i ett arbete af den art, som det ifrågavarande, der naturligen i många fall måste bero på subjektivt tycke hvad som bör upptagas eller icke. Äfven för Sveriges undervisningsväsende lemnas en, såvidt vi kunnat finna, i det hela riktig redogörelse, i hvilken slöjdundervisningen med relativt större utförlighet omtalas. Bland biografierna träffas tvänne svenskers, nämligen P. H.

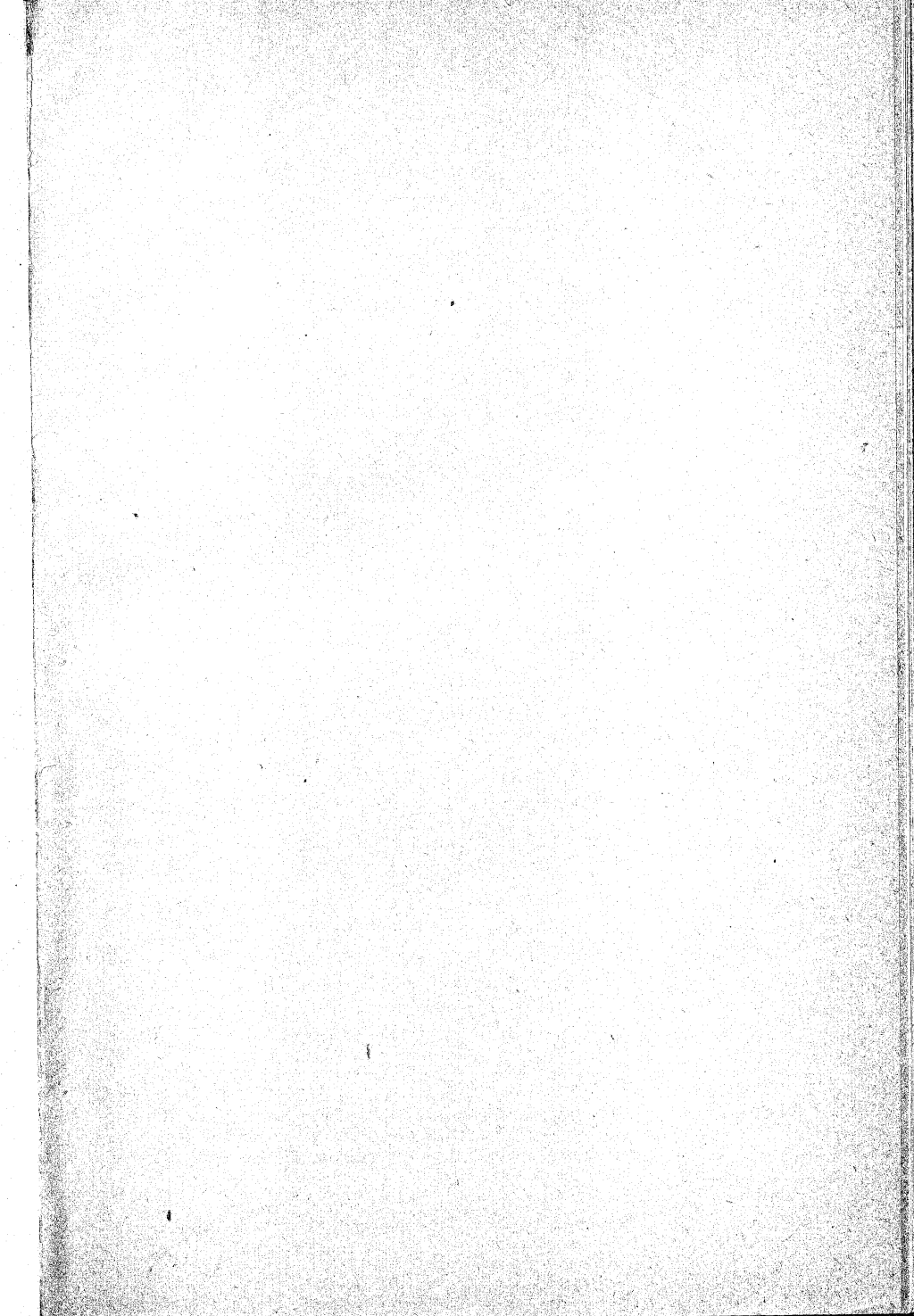
Lings och F. F. Carlssons. Antalet artiklar som i arbetet innehållas — här i dock icke inräknade en mängd uppslagsord med hänvisningar — utgör omkring 900 och öfverstiger med mera än ett hundratal antalet af dem, som förekomma uti Schmidts stora »Encyklopedie des gesamtmen Erziehung- und Unterrichtswesens».

N. Ldt.

**Sjelfuppföstran.** En vägledning för ungdomen af *John Stuart Blackie*, professor i grekiska vid universitetet i Edinburgh. Öfversättning från originalets trettonde upplaga. Stockholm, P. A. Norstedt & Söner 1884. 96 s. S:o. Pris häft. 1,25.

Arbetet synes närmast vara afsedt till rådgifvare för studenter och andra mer uppvuxna studerande. Dock kunna äfven uppföstrare der finna åtskilligt att beakta och tillgodogöra vid vården och handledandet af barn. Arbetet indelas i tre hufvudafdelningar, behandlande den första förståndets, den andra kroppens, den tredje viljans odling. Framställningen, som är enkel och lättfattlig, afser icke att teoretisera öfver de behandlade ämnena, utan att meddela praktiska anvisningar och råd. Vi vilja meddela ett par uttalanden från första afdelningen, »förståndets odling». Förf. yttrar sig i början af densamma mot öfverskattandet af böcker såsom medel för inhemtande af kunskap. Han säger bl. a.: »Den ursprungliga och rätta källan till kunskap är icke böcker, utan det är lifvet, erfarenheten, sjelfständigt tänkande, kännande, handlande.» Han tillråder »allvarligt alla unga män att börja sina studier så mycket som möjligt med iakttagelse af fakta och icke med att hos sig inskräpa uppgifter hemtade från böcker». I samband härmed uttalar han sig om värdet af naturkunskap och drager följande slutsats: »må därför, såväl i skolan som vid universitetet, de studier anses såsom först nödvändiga, hvilka lära de unga att förstå hvad de se, och att se hvad de eljes skulle underlåta att se. Bland de nyttigaste äro: botanik, zoologi, mineralogi, geologi, kemi, arkitektur, ritning och de sköna konsterna.» Dessa uttalanden hafva sitt icke minsta intresse deruti att de härröra från en professor i grekiska. Bland de många andra beaktansvärda saker, som förekomma i första afdelningen, vilja vi endast påpeka de regler för språkstudiet, hvarmed denna afdelning afslutas; vi tro att åtskilligt der kan vara att lära, om än det mesta är mycket olik det hos oss vanliga sättet för nämnda studium. Förf. säger sjelf om reglerna, att de »äro resultatet af mångårig erfarenhet, och man kan lita på, att de äro tillförlitliga såsom varande af en rent praktisk natur». — Afdelningarna om kroppens odling och viljans odling innehålla äfven mycket af praktiskt, både i vanlig och djupare mening praktiskt värde. I ett och annat afseende påminnes man om Spencer. Att det emellertid gifves ett område, med hvars verkligheter förf. gjort närmare bekantskap än den berömda realisten, nämligen det religiösa, derom vittnar afdelningen om viljans odling, hvilken genomgås af en anda af kristlig fromhet och allvar.

N. Ldt.



## F. Runquists och A. Sandströms skola

fortgår läsåret 1884—85 efter oförändrad plan.

Särskildt hänsyn toges till lärjungarnas helsa. Språkundervisningen väsentligen praktisk. Grundläggande språk valfritt. Gossar mottagas i de lägre klasserna. Höstterminen börjar den 8 september. Upplysningar meddelas efter den 28 augusti i skolans lokal, **Sturegatan n:r 8**, två trappor upp.

---

I bokhandeln har utkommit:

### Folkskolan såsom bottenskola

Ett inlägg i vigtig samhällsfråga  
af

**Fridtjuv Berg,**

Folkskolelärare.

Pris: 50 öre (64 sidor 8:o).

---

### Humleplöckningen

dikt af **K. A. Melin.**

Med 21 illustrationer i träsnitt af *Edvard Forsström.*

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

---


Från **Lars Hökerbergs förlag** har i bokhandeln nyss utkommit 1:a delen af

## MEDBORGARENS BOK.

Handledning för menige man i svensk statskunskap: utförlig framställning af konungamakten och riksdagen jämte redogörelse för kyrkomötet, domstolarne, tryckfriheten, riksförvaltningen och skatterna, äfvensom Norges, Danmarks och Finlands statsförfattning i sammandrag, utgifven af **GUSTAF A. ALDÉN.**

Pris, kartonnerad, 4 krona.

---

 Af **Verdandis första årgång (1883)** finnes ett fåtal öfverblifna exemplar att tillgå och kunna erhållas à 3: 75 genom hvilken bokhandel som helst, äfvensom direkt från redaktionen.

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

# VERDANDI

TIDSKRIFT

FÖR

UNGDOMENS MÅLSMÄN OCH VÄNNER

I

HEM OCH SKOLA

1884

Fjerde häftet

*Häftets innehåll:*

Svar på frågan: »Hvad skall man säga om allt detta?» af —*b*— . . . . . sid. 145  
Historiska auktoriteter för den realistiska pedagogiken, af *Uffe*. I. Montaigne. „ 165  
Literaturanvisningar, af *H. L.* . . . . . „ 191



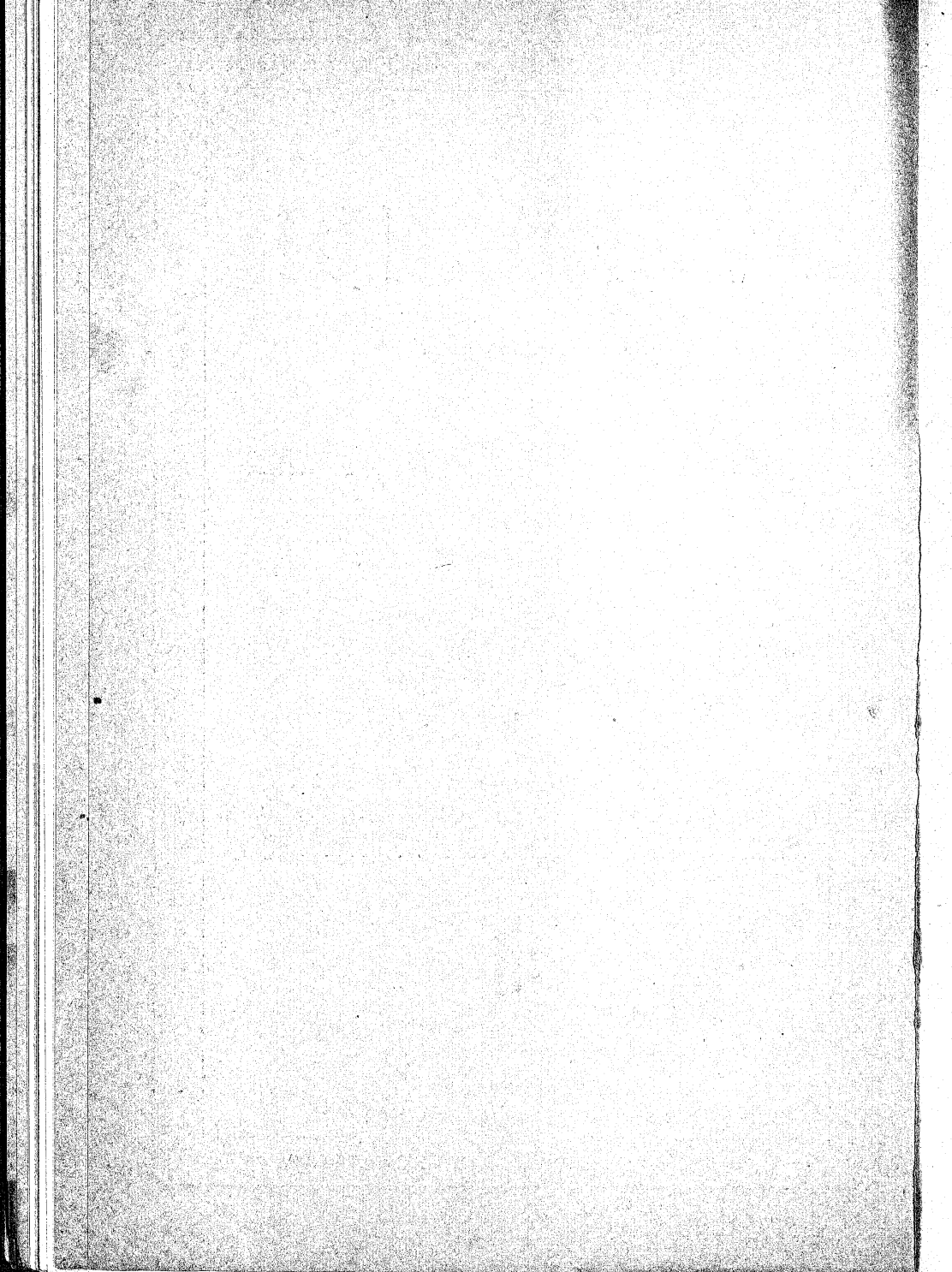
STOCKHOLM 1884

LARS HÖKERBERGS FÖRLAG

Utgifvare: "UFFE" och LARS HÖKERBERG.

Prenumeration i närmaste bokhandel eller å närmaste postanstalt.

Prenumeration i närmaste bokhandel eller å närmaste postanstalt.



## Svar på frågan: »Hvad skall man säga om allt detta?»

Vitæ, non scholæ, discimus.

Ett svar på denna fråga skall gerna ges af den, som satt upp »stomme till en skolbyggnad på svensk grund och böttén». Han skulle nämligen, om »skolvän» så önskade, kunna rita ut hela byggnaden i dess minsta delar och ådagalägga, att dess fullständiga uppförande skulle kunna verkställas för en mindre summa, än den, som nu anses behöflig för en, enligt hans tanke, otidsenlig och oduglig skolbyggnad. Han har nemligen i snart trettio år på mycket nära håll med intresse följt det svenska skolväsendet och är sålunda icke, som »skolvän» tycks tro, någon grön nyhetsmakare. Han vill nu i sitt svar genom en återblick på den svenska skolan ådagalägga, att hans förkastelse-dom öfver de sista årtiondenas skolreformer icke blott är grundad i hans enskilda öfvertygelse, utan just på »århundradens erfarenhet».

De skolor, som funnos under medeltiden, lågo uteslutande i den katolska kyrkans händer och tjänade endast dess ändamål. De sparsamma underrättelser, som finnas om dem bevarade, äro också endast att söka i påfliga bullor och kyrkomötens beslut. Genom reformationen frigjordes visserligen skolan från den katolska kyrkan, men fick dock ett likartadt ändamål, i det att dess hufvuduppgift efter reformationen likaledes blef att förse den lutherska kyrkan med lämpliga prästämnen. Men då kyrkan i de katolska länderna fortfarande styrde ej blott undervisningsväsendet, utan äfven staten såsom den oinskränkta kungamaktens mäktigaste bundsförvandt, så var deremot den gamle kung Gösta en allt för kraftig och fosterländsk kung för att tåla någon prelatensisk påflig »nåd under samma tak» som han. Innan de nya, så väl politiska som kyrkliga förhållandena hunnit ordna sig, gick därför kungamakten för en tid miste om de skrifkunniga biträden, som voro behöfliga i statens tjänst, då skolan, upptagen som hon var af sitt kyrkliga ändamål, icke hade tid att tillgodose det praktiska lifvets kraf för öfrigt. Också uttalar kung Gösta flere gånger i kraf-

tiga ordalag sin förtrytelse öfver de otillfredsställande frukterna af sin samtids skolbildning. Han var, såsom en mångårig och grundlärard skolman så träffande säger, »den förste egentlige reallisten inom den svenska pedagogikens historia, yrkande på en undervisning, som äfven tjänade »pro utilitate reipublicæ», såsom han uttryckte sig»\*. Till en början fick därför kungen själf förnämligast fylla behovet af ordnande tillsyn, och det var naturligt, att denna hans husbondelika styrelse skulle föranleda många maktmissbruk, som upprepades af hans söner, innan de nya samhällsförhållandena hunnit stadga sig. Det var därför först under kung Göstas store sonson, Gustaf Adolf, som Sveriges undervisningsväsende, likasom så mycket annat, började att ordnas, och Sveriges första skollag, utfärdad under Kristinas förmyndarregering, är en för hvarje fosterlandsvän upplyftande bild af vår stormaktstid. Den talar visserligen till oss på latin, men latinet var den tidens stats- och hofmannaspråk, liksom sedan franskan, och lärdes praktiskt såsom ett *levvande språk* och icke såsom de levvande språken nu för tiden såsom *döda* genom gramatikaliska skriföfningar. Trots sitt latin — ett latin för öfrigt, vid hvilket nutidens latinpedagoger säkert runka på hufvudet — är dock ingen senare skollag så själfständig och svensk som denna. Och hvarför? Jo! först och främst därför, att den icke är en slafvisk afskrift af någon främmande skollag, som icke borde ha någon tillämpning på våra förhållanden, utan framsprungen ur det svenska folkets hjerta och sedan därför, att den icke afser någon särskild samhällsklass, utan fosterlandet i det stora hela. Också är den i inledningen anbefald till *alla och en hvar*, som har intresse för skolan, ty »statens ungdom är dess största skatt» (*juventas rei publicæ præcipuus thesaurus*). För denna orsaks skull och ej för något annat ändamål bör all omsorg och flit användas på dess uppfostran så väl i sedligt som bokligt afseende. I de vidlyftiga »anvisningar och råd till lärare» (*observationes et commonefactiones in usum præceptorum*), som der tillsammans upptaga ej mindre än 20 kapitel, framhålles i främsta rummet lärarens pligt att så väl genom lära som föresyn hos ungdomen inskärpa gudsfruktan och goda seder. Och när dessa anvisningar sedan beröra ungdomens undervisning, så angifves skolans

\* Svenska undervisningsväsendets historia i sitt sammanhang med odlingens allmänna utveckling framstald af Dr: A. G. Hollander, f. d. Rektor, Del I. Upsala 1884, pag. 183; en bok, som vi icke nog varmt kunna anbefalla Verdandis läsare.



hufvudändamål vara lika mycket sakkunskap (cognitio rerum), som förståndets formella utbildning, representerad af språkstudier (studium linguarum). Bland språk, som i skolan den tiden endast voro tre, modersmålet, latin och grekiska, nämnes modersmålet i främsta rummet. Läraren skall vara angelägen om att hyfsa sina lärjungars plumpa och råa språk och lära dem att så väl muntligen som skriftligen uttrycka sig vårdadt och prydligt, en föreskrift, som för öfrigt gälde i lika hög grad om latinet. Det elfte kapitlet om stilöfningar (De stylo seu scribendi exercitatione) ger oss i synnerhet en levande bild af tiden både från skolan och hemmet. Vi kunna icke neka oss det nöjet, att ur detta kapitel anföra det prof på en sekundans bref till sina systrar, som der finnes exempelvis meddeladt både på svenska och latin.

»Om I mina allra käraste Systrar ähren widh godh hälso, ähr deth mig kärt; wår broder Petrus mår ock här wäl. Jagh förwäntade i går eder Post: hvilken, om han hadhe kommit, hadhe iagh till ewentyrs fådt wetha, hwadh iagh skulle hafwa gjordt och hadhe theslikes kunnat gifwit wår broder tillkänna, hwadh här om ähr till gjörandes. Achter wäl eder hälsa. Farer wäl.»

Detta bref kunde nu öfversättas på latin på följande sätt:

»Si sorores charissimæ valetis, bene est. Ego heri tabellarium. vestrum expectavi: qui si venisset, fortasse fuisset certior, quid mihi faciundum fuisse: fecissemque fratrem meum similiter certioerem, quid ipsi faciundum sit. Valetudinem vestram curate diligenter, valet.»

Samma praktiska, mot det då varande samhällslifvets behof svarande anda utmärker äfven de stadgar, som röra gymnasiet, bland hvilka här särskildt må anmärkas, att i gymnasiets tredje afdelning bland läroämnena (in præceptis et disciplinis) företrädesvis nämnes fysiken (physices compendium), föredragen af tredje lektorn (lector logicus et physicus). Med fysiken menades nämligen den tiden hvad vi skulle kalla naturlära, innefattande botanik, lära om människokroppen samt hälsolära, hvares införande i skolan äfven i våra dagar, fast förgäfvdes, yrkats. Vidare må vi anmärka, såsom lika betydelsefullt för denna fosterländska skollag, att hufvudämnet, som särskildt omnämnes för den fjerde eller öfversta och sista afdelningen af gymnasiet, utgöres af samhällslära och de svenska lagarnas grundvalar (compendium disciplinæ civilis atque fundamentorum legum sveticarum).

Detta torde vara nog för vårt närvarande ändamål, och vi ha kanske redan varit allt för vidlyftiga. Men det är med saknad, som man rycker sig lös från detta vördnadsvärda dokument. Genom denna skollag och dess riktning på lifvets och samtidens behof visade sig Sverige den tiden banbrytande på skollagstiftningens område och gick betydligt före alla Europas öfriga kulturländer. Männe vi göra så äfven nu genom vår nuvarande, efter preussiskt mönster tillskurna skollag?

Men tiden kan icke stå stilla. Olika tider ha olika uppfostringsideal, som de sträfvat att uppnå. Också framträdde snart nya fordringar, som icke funno sig tillfredsställda af 1649 års skollag. Vi förbigå här dem, som utgingo från en kyrklig, reaktionär sida, och fästa oss endast vid dem, som gingo i en framåtskridande riktning. Kung Göstas gamla klagan öfver bristen på kunnigt skrivarebiträde hade visserligen tills vidare i de högre samhällslagren blifvit undanröjd genom de svenska ädlingarnes resor i främmande land och vistelse vid främmande högskolor. Men i afseende på de lägre tycktes samma klagan ha varit orsaken till upprättandet af den skrivareklass (classis scribarum), som fått sig anvisad ett särskildt rum i 1649 års skollag. Den framträder der ännu såsom ett slags pariasklass, dit odägorna skulle hänvisas, en åsigt, som ännu i dag tyckes vilja göra sig gällande vid åtskilliga klassiska mönsterskolor med afseende på reallinien. Det sjuttonde århundradet var också i hela Europa allt för klassiskt-dogmatiskt för att man då skulle ha kunnat vänta sig något annat. Men tankefriheten, för hvilken Gustaf Adolf offrade sitt lif, hade fått ett ytterligare stöd i en antiskolastisk ny filosofi och den svenska fosterlandskänslan stegrades än ytterligare genom ett nyvakadt intresse för nordens forntid, uttaladt bland annat genom det 1667 upprättade antiqvitetskollegiet. Ingendera kunde känna sig tillfredsställd af den antikiserande humanism, för hvilken 1649 års skollag i det stora hela var ett uttryck, och missnöjet dermed yttrar sig år från år allt högljuddare. Naturvetenskapsmän och läkare, hvilkas forskningsfrihet på ett betänkligt sätt hotades af en ortodoxi, som till och med gjorde anspråk på att vid universitetet få censurera medicinska teser, understöddes ej blott af den allmänna tidsandan, utan erhöill till och med en förespråkare i sjelfva universitetets kansler, den högättade magnaten Magnus Gabriel De la Gardie. Men den kyrkliga ortodoxien fann sitt mäktigaste stöd i den i så väl kyrklig som

profan literatur föga bevandrade Karl XI, hvilken nu som en väldig kung tog skolan om hand. Den nya skollagen af år 1693 bär derom ojäfaktiga bevis. Ej blott lärarnes tillsättning och befordran gjordes synnerligen beroende af regeringen, utan till och med bestämmandet af vissa läse- och läroböcker. Den jämlikhetsanda, som man skulle vilja spåra i uppmaningen till vederbörande att tillse, det adliga ynglingar icke finge slå dank, utan tillhållas att besöka de allmänna läroverken, försvinner i betydelse i jämförelse med förbudet för de enskilde att för sina barn hålla informatorer, förr än dessas lärdom och renlärighet pröfvats af stiftets konsistorium. Skulle man efter allt detta ändå tvifla på att det är det högvördiga presteståndet, som talar genom regeringens mun, så måste dock allt tvivel derom försvinna, då man får se stadgadt, att hebreiska och predikoskrifning voro obligatoriska för alla lärjungar utan undantag på gymnasium. Deremot voro ej blott de i 1649 års skollag föreskrifna ämnena anatomi och hälsolära strukna, utan äfven i samma skollag upptagna samhällslära och svensk lagkunskap. I stället voro der såsom nya införda kyrkohistoria och moralfilosofi. Nästan uteslutande tjänande presteståndets intressen, blef denna också, ofullständig som den var, af kort varaktighet. Den öfverlefde nämligen icke länge den krigiske kung, som störtade Sverige från den plats, det före honom innehaft bland Europas stormakter.

Redan före nämnde kungs fränfalle hade kyrkoherden i Umeå, Nils Grubb, författat en afhandling »Via brevissima ad solidam eruditionem», hvori han uttalar en hård förkastelsedom öfver den rådande klassisk-dogmatiska lärdomen. Förut graderad i Wittenberg och utnämnd professor i historia och moral i Greifswald, hade han beskyldt för irrläror fått undergå examen inför Stockholms konsistorium, innan han fick tillträda pastoret i sin födelsestad. I nämnda afhandling förordar han naturalhistoria, anatomi, fysiologi, fysik efter Cartesii principer m. m. samt af språk tyska och franska, som han anser »lika nödige som något latin». »Ihågkommas bör», yttrar han nämligen, »att latin, liksom andra språk, icke i sig innebär någon erudition, utan ett medel att meddela andra sitt vetande; man må visserligen lära, att genom läsning af klassiska auktorer förstå det, äfven tala och skriva det korrekt, men icke såsom somlige i Upsala göra, till förfång för reella saker derät egna flere år, så vidt man icke vill blifva eloquentiæ professor.»

Men det var icke från de för otro misstänktes läger, som det första anfallet i lagenlig form skulle göras på den bestående skollagen, utan från presterskapet, som icke ansåg ens denna för sig och kyrkan tillräckligt betryggande. Sjelfva presteståndets talman, ärkebiskop Steuchius, tog nämligen redan vid 1719 års riksdag till orda och yrkade »i religionens och kyrkans intresse» reform i undervisningen och hälsades med bifall af ståndet. Äfven borgarståndet yrkade vid samma riksdag på reform, ehuru af helt andra skäl. Det dröjde dock ända till 1723 års riksdag, innan en efter presteståndets önskan affattad skolordning blef färdig af den beskaffenhet, att presteståndet, åt hvilket den först meddelades, ville söka vinna de öfriga ståndens bifall dertill. I sekreta utskottet föreslog man, att lagen skulle provisionellt antagas till nästa riksdag. Under detta villkor antogs förslaget genast på riddarhuset. Efter en långvarigare granskning framstälde deremot borgarståndet åtskilliga anmärkningar, som delgäfvos presteståndet. Sist öfverlämnades förslaget till bondeståndet, som inskränkte sig till att uttala den önskan, att den nya skolordningen måtte i alla delar behörigen efterlefas till nästa riksdag, en önskan, hvars uttalande nog var af erfarenheten påkallad. Denna interimstillämpning »till nästa riksdag» kom dock att räcka till — år 1807, och hvarför? Skälet finner man lätt, då man der får läsa, att skolan bör ligga i biskoparnes och konsistoriernas händer, att endast de få utse och tillsätta lärare, ja äfven privata informatorer, ty det förstär sig ej allmänheten på. »Det skall allt därför, så väl på landet som i städerna, i synnerhet uti de större, allvarligen vara förbudet att antaga några från utrikes ort ankommande private præceptores, som icke af vederbörande consistorio så väl angående religionens renhet som andra nödiga stycken äro. noga bepröfvade och skicklige befunne; skolandes det vara consistorii pligt att på vissa tider hålla häröfver en noga undersökning.» Presteståndet kunde således icke önska sig någon bättre ställning i förhållande till skolan och kunde icke vara angeläget om, att allmänheten tittade det i korten. Presteståndet lyckades också att drifva igenom det beslutet, att 1724 års skollag, såsom en blott interimsförordning, ej finge tryckas, utan blott i afskrift meddelas rikets konsistorier, som därför sedan kunde utan all kontroll tillämpa den efter omständigheterna. Den blef ej håller tryckt förr än 1790 efter en afskrift i Vexjö domkapitel i »Ecclesiastique samlingar», flock

IV, utgifna af O. Wallqvist\* och är därför ännu i dag föga känd och föga tillgänglig. Detta är så mycket mer att beklaga, som äfven utgifvarens anmärkningar under texten stundom äro mycket karakteristiska för den tidens presterskap, såsom t. ex. följande — just med anledning af ofvan anförda kontroll öfver enskilda præceptorer. Den lyder nämligen så här: »Tillsynen öfver enskilde informatorer och deras göromål är knapt möjlig att uträtta. Derigenom skulle allmänna lärohusen äfven föga upphjelpas, så vida man ville nog allmänt låta sina barn lära, hvad i skolorna icke föreställes, t. ex. de lefvande och moderna språken. Man önskar ibland att få skolorna ändrade efter tidens smak; men förmodligen är denna önskan mindre betänkt. Samhället behöfver dem just sådana som de äro till seminarier för presteståndet och alla slags praktiska ämbetsmän. Kanhända, att sjelfva akademierna gjorde bästa gagnet i alla hänseenden, när deras första stiftelser, alla orubbade, ännu bokstafligen efterleddes.»

Sedan presteståndet fått sina önskingar så väl tillgodosedda genom 1724 års stadga och dess antagande ad interim, synes det ha lemnat skolordningen åt sitt öde, åtminstone vid 1734 års riksdag. Efter riksdagen 1738—39 hindrade de politiska partistriderna skolfrågans lugna utredning, då hvarje parti ville ha skolan i sin tjänst. Det allmänna intresset synes dock icke ha svalnat. En uppfostringskommission tillsattes och fortlejde i tjugö års tid utan att kunna afsluta sitt arbete, då det fans så mäktiga intressen, som voro bäst belättna med att man icke rörde vid den i konsistoriernas arkiv så lugnt slumrande 1724 års stadga. Kommissionen hade också stora svårigheter att kämpa med, då konsistorierna icke ville ge de upplysningar, som af dem infordrades, utan blott drogo ut på tiden. Den 1760 afstannade kommissionen upplifvades dock åter 1770, och resultatet af dess återupplifvande blef ett förslag af år 1778, som aldrig kom till någon verkställighet.

Såsom exempel på andan inom de båda läger, som allt ifrån skolreformens början, ja man kan till och med säga ända från Gustaf den förste, sökte att göra hvar och en sin hufvudprincip gällande vid utarbetandet af en ny skollag, vilja vi anförä ett från hvardera sidan, båda ur hvar sin synpunkt lika karakteristiska. Den klassisk-dogmatiska sidan karakteriseras bäst af ett »Betänkande öfver uppfostringsverket afgifvet af

\* Den bekante biskopen i Vexjö, Gustaf III:s biktfar, och då varande föredragande i ecklesiastika mål i kungl. eccl. expeditionen.

C. G. Nordin\* under den 5:e juli 1785». Författaren till detta märkliga betänkande prisar 1724 års skollag såsom ett mästerstycke. Följdes blott den, så vore gymnasierna förträffliga — och skolan skulle med säkerhet gå under om indigenaträtten upphäfdes. Allra mest går det honom till hjertat, att kommissionen uteslutit metafysiken, ty, säger han: »Till och med i den högre politiken har eljest denna förhatliga vetenskap länge varit ansedd ännu i förra seklet; och var det ej skäligen att förakta ett studium, som Gustaf Adolf och Carl Gustaf idkat med flit och uti hvilket Richelieu och Axel Oxenstjerna dokumenterat sina grundeliga insigter med skrifter och publika disputationer. Det är dessförutan icke en, utan tusende gånger, som teoretiska filosofien betäckt politikens svaga, jag menar de delar, som ej böra vara kända af hvarje medborgare i samhället. Hon har omgifvit kärnan af sådana sanningar med ett skal af termer och distinktioner, hvilket ej kunnat bräckas af andra genier än af dem, som egde nog skärpa att, sedan de funnit den hemliga sanningen, äfven finna nödvändigheten af dess hemlighet. De öfrige eller svagare andar hafva väl ock försökt att bita på denna nöt, men då tänderna ej förmått krossa skalet, hafva de trott, att alltsammans vore sten, och att der ej fanns någon kärna.» Läsaren skulle kunna tro, att vi här äro afsigtligt spefulla, men citatet är ordagrant.

Den nyare tidens frisinnaade riktning afspeglas åter bäst af »Tankar vid det nya utkastet till en förbättrad undervisningsmetod vid storskolan i Stockholm\*\*». Der yttrar författaren bland annat: »Min önskan vore, att simpliciteten iakttoges uti allt och i synnerhet uti teologiska studier; att man förestälde desamma utan vidlyftighet af förklaringar och kommentarier, utan kontroversier och äfven med uteslutandet af kyrkohistorien, hvilken af alla historier är den minst uppbyggliga både i afseende till religion och människoslägtet. Med ett ord: jag önskade, att ungdomen finge uti sitt begrepp, att det vore blott en religion till ibland människor, ty då finge dubier intet utrymme. De, som ännas till läroståndet och hunnit till mögnad, kunna sedermera, så mycket dem behagar, vid akademien

\* Den lärdate af Gustaf III:s män, först lektor i Hernösand, riksdagsman och en bland de tretton af kungen nämnda första medlemmarne af Sv. Akad., sedan biskop i Hernösand och död dersammastädes 1812. Ofvanstående utdrag är hemtadt från »Bidrag till den svenska elementarlagstiftningens historia», meddelade af Hugo Hernlund. 1. Stockh. 1880.

\*\* Egenhändigt skrifna och författade af riksrådet greve von Höpken och likaledes hämtade från »Bidrag till etc.» af Hugo Hernlund.

samla i sitt minne alla differenta och successiva villfarelser, som uti religionsväsendet uppkommit och aldrig återvända lära, så länge man icke enfaldigt lefver efter Guds ord utan deremot höglärdt disputerar om dess förstånd och mening.»

»Jag har ofvanför anmärkt rapiditeten, hvarmed ungdomen ifrån den ena timmen efter den andra borttrycks till skiljaktiga ämnen, hvarigenom deras minne och begrepp icke har tid att fästa sig vid något. Denna sinnesdissipation och skingring ökas än mera medelst de moderna språkens läsande med lika grammatikaliska metod, som är nödigt i anseende till de lärda språken. De förra begära intet annat än dagligt bruk, och all annan metod blir för ungdomen tröttsam och långsam. Fransyskan, tyskan och engelskan behöfva icke läras grammatice; med åren, igenom mycken öfning och läsning samt tillämpning af den latinska grammatikan hinner man till den fullkomligheten, som främmande tungomål kunna medgifva. Jag beropar mig på deras intygande, som bäst ibland oss tala och skrifa dessa språk.»

»Uti företalet nämnes om den fysikaliska education, såsom för förnämre barn äfven så nödig som den moraliska. Uti hela projektet finner jag ingenting annat, som dermed har gemenskap och kan leda till kroppens härdning, än att de agas och alla helgdagar sitta uti kyrkan och frysa. Fäkta, dansa, voltigera, rida är icke frågan om, då de gamle likväl uti slika kroppsrörelser sökte stärka sin kropp och underhålla hälsan.»

Männe icke den förre, den luterske lektorn i sin dogmatiska jesuitism uttrycker sig som en annan Biskop Brask, och männe icke den senare åter, aristokraten, påminner om den allmänt menskliga anda, som utgjorde kärnan i 1649 års skollag? Och männe icke den senare i sin klagan öfver klassiskt-grammatikaliskt pedanteri, mångläseri och ringaktning af ungdomens fysiska vård uttalar samma missnöje, som i våra dagar ger sig luft i klandret af nu varande skollag? Hvilken af dessa båda stridiga åsichter blef nu den segrande? Svaret på denna fråga lemnas oss af nästa utfärdade skollag, ett lika nedslående minne af Sveriges *varmaktstid*, som 1649 års skollag är ett upplyftande minne af Sveriges *stormaktstid*. För att bestyrka detta omdöme, behöfva vi blott kasta en blick på inledningen till 1807 års skollag och jämföra den med hvad vi ofvan anfört från 1649. På den senares kärnfulla språk anbefalles ungdomen i korthet åt alla och en hvar, därför att den är statens största skatt. I den förra framhålles det deremot med

eftertryck, hurusom det är lärarnes pligt att jämte sann gudsfruktan i ungdomens hjerta inplanta vördnad för konungen, »på det de från deras spädaste år måtte danas till trogna undersåter\*», som tillhållas att »befita sig om ett dygdigt och anständigt uppförande, så emot alla i gemen, som mot sina förmän\*, lärare och kamrater i synnerhet». Derför läsa vi i den fyra tryckta kvartsidor digra inledningen bland annat följande förmaningar: »att alle lärare uti kristendom och teologi noga följa den evangeliska trosläran, sådan som den uti den heliga skrift, i de antagne symboliska böcker är förklarad och stadgad\*. De böra låta sig angeläget vara, att med alla skäl, hemtade ur skriften och förnuftet, hos sina lärjungar stadga öfvertygelsen om religionens viktiga sanningar, framställa dessa sanningar på ett rent och med evangeliska läran instämmande sätt, samt, framför allt, noga taga sig till vara för alla villomeningar, misstyndningar af den heliga skrift, ledande till troslärans försvagande eller kullkastande, samt för alla skadliga nyheter. Den kännedom vi ega, huruledes närvarande tidevarf med dylika villomeningar och nyheter är besmittadt, har föranledt till det nådige circulaire om predikosättet» etc. etc.

Lärarne i filosofi, moral och sedolära åligger det: »att framställa den på ett sätt, som icke strider emot religionens grundvalar eller dem undergräfvat, och, för att i borgerligt hänseende uppfylla ändamålet, gifva rätta begrepp om människans pligter, om hennes behof af borgerliga samhället, om naturlig och borgerlig lag, om lagars okränkta helgd, om nödvändigheten af lydriad emot öfverheten, trohet emot konung och fädernesland, samt rättvisa och sedlighet i uppförande. De böra troget afhålla sig från de villosatser, hvilka i senare tider, på ett rysligt sätt sönderslitit samfundsbanden, och icke nämna de meningar, som till sådana uppträden gifvit anledning, utan för att dem behörigen vederlägga. Framför allt böra de söka, jämte inskräpandet af en sann moral och sedolära, öfvertyga om otillräckligheten af all mensklig vishet och nödvändigheten af en uppenbarad religion. Till vinnande af detta ändamål är äfven vår nådiga vilja, att alla läroböcker, som nyttjas eller komma att nyttjas, med all sorgfällighet granskas, på sätt vi särskildt vele i nåder förordna; men tillika öfvertygade, att genom de bästa föreskrifter och läroböcker föga vinnes, om tillsyn och

\* Kursiveradt af artikelförfattaren.



verkställighet saknas, hafva vi ej allenast på det allvarligaste härmed velat ålägga alla Ephori att sorgfälligt tillse, att hvad vi förordnat blifver efterlevadt och våra nådiga afsigter uppfylde, utan ock, att ingen må till lärare vid skolor eller gymnasier antagas, som icke i lära och leverne visat sig en rätt kristen, är *fri från villomeningar i religion*,\* och känd för rena seder» etc. etc.

Det kunde vara öfverflödigt att anföra mer för att ådagalägga, att den fria, medborgerliga anda, som utgjorde kärnan i 1649 års skollag, helt och hållet försvunnit, men att det klassisk-dogmatiska skal, som blifvit till kärna redan i 1693 års stadga, här alstrat en frukt, som lik den askuppfyllda vid det döda hafvets stränder icke innehåller något närande ämne. Men ett och annat drag är dock allt för karakteristiskt för att här förbigås. Lektorn i historia skall visserligen jämte fäderneslandets historia och statskunskap äfven för hela gymnasiet läsa den allmänna historien »jämte geografien i allmänhet och den politiska efter dess förändringar vid hvar hufvudepoque. Hvarunder en rättskaffens lärare bör nyttja de anledningar, som af dessa föreläsningssämen ymnigt sig erbjuda, att hos lärjungarne väcka och lifva kärlek till fäderneslandet *samt dess lyckliga regeringssätt*\*. Under det att »den delen af öfre cirkeln, hvilken ämnar sig till lärareståndet, sysselsättes med hebreiskan», har samme historiarum lector sig ålagdt att, biträdd af gymnasii-adjunkten, läsa »antingen tyska eller franska språket». »Till ephori försorg lemnas att för ungdomen bereda tillfällen att mot särskild vedergällning undervisas vid lediga stunder i det engelska språket, af någon deruti inom verket kunnig lärare.» Att det den tiden kunde finnas en sådan vid något gymnasium, skulle naturligtvis höra till undantagen. Och då det nu är första gången, som de lefvande språken förekomma på gymnasiet och ett nytt anslag för deras räkning icke kunde sättas in fråga, så yar det naturligt, att det måste falla på en af de redan befintliga lektorernas lott att jämte gymnasii-adjunkten, denne skjutshäst, handhafva dem. Att denne lektor blef lektorn i historia och icke någon af språklektorerna, ger oss den, i jämförelse med nutiden, lyckliga föreställningen, att de vid sitt första framträdande ännu fingo studeras för innehållets och den praktiska nyttans skull och ej som underlag för den grammatikaliska analysen, som lyckligtvis fortfarande

\* Kursiveradt af artikelförfattaren.

blef de klassiska språkens privilegium. Huruvida lektorn i historia och gymnasi-adjunkten den tiden voro kompetenta till undervisning deri blir en annan fråga. Att åter engelskan såsom frivilligt ämne i 1807 års stadga på sätt och vis intar samma rum som den för icke prestämnen frivilliga hebreiskan, kan icke heller förvåna, då äfven nu gällande skollag i detta afseende likställer engelskan med hebreiskan.

Efter en ny konungaätts uppstigande på tronen följde 1820 en ny skollag, som trädde i verkställighet från höstterminens början följande år. Förberedd genom en af riksens ständers önskan föranledd komité, hvars förslag på regeringens befallning trycktes och granskades, ej blott af alla vederbörande myndigheter, utan af den hvar, som det åstundades, och på grund af gjorda anmärkningar omarbetades, innan det stadfastades, utmärkes denna 98 kvartsidor digra skollag i det stora hela af den friare anda, som efter 1809 års statshväfning ånyo lifvade det svenska folket. Skolans mål är ej längre att i främsta rummet inskräpa de symboliska böckerna och dana trogna undersåter, som ej äro besmittade af tidens villomeningar, vare sig i kyrkligt eller politiskt afseende, utan nu lyda de första orden i denna lag: »Vi Carl Johan etc. etc. göre veterligt: att som den allmänna uppfostringen är af största vigt för samhällsinrättningarnas trefnad och bestånd, hvadan vi och riksens ständer ansett undervisningsverkens *möjligaste fullkomnande i öfverensstämmelse med tidehvarfvets fordringar och vetenskapernas framsteg* \* utgöra ett angeläget föremål för högsta magtens omsorger — — — — —, hafva vi funnit för godt» etc. etc. Och det »bihang till uppfostringskomiténs underdåniga förslag till skol-lag» hvilket åtföljer skollagen såsom »anvisningar och råd till lärare», börjar sålunda:

»I den skol-ordning uppfostringskomitén i underdånighet till nådigt stadgande föreslagit, har den sorgfälligt sökt undvika att såsom lag påbjuda allt sådant, som enligt sakens natur måste vara underkastadt täta förändringar. Sjelfva undervisningsmetoden skall i många dess detaljer nödvändigt bero af hvarje lärares individuella lynne och föreställningssätt; — läroböckerna måste i många kunskapsrenar förbättras eller ombytas efter det förändrade skick vetenskaperna ofta undergå, och hvilket aldrig kan i förväg hvarken till tid eller beskaffenhet beräknas; — sjelfva behandlingssättet bestämmes af så

\* Kursiveradt af artikelförfattaren.

många särskilda lokala omständigheter, att föreskrifter för det samma ej kunna annorlunda än i ganska allmänna regler innefattas. Äfven med den mest fullständiga skol-lag skall undervisningens och hela uppfostrans framgång hufvudsakligen bero af lärarens goda vilja och personliga skicklighet för sitt ansvarsfulla kall. Med förtroende till dessa hans egenskaper och med fästad uppmärksamhet på sättet, huru han emot ett sådant förtroende svarar, bör samhället lemna honom fria händer vid valet af de medel, genom hvilka ändamålet skall uppnås.»

Derför föreskrifver komitén inga lärometoder eller särskilda läroböcker, utan framlägger blott sina åsikter, ty

»Hvarje rättskaffens lärare måste med klar blick inse och med allvarlig föresats alltid ihågkomma, att ändamålet med uppfostran i allmänhet och undervisningen i synnerhet, är utvecklingen af människans naturkrafter. Om denna utveckling skall vinna framgång, måste den sökas på ett sådant sätt, att den ena kraften, långt ifrån att qväfva eller skada någon af de öfriga, måtte fastmera bidra att underhålla och stärka dem. Så får t. ex. fattningsgåfvan icke öfvas på bekostnad af minnet eller inbillningskraften; ej heller tvärtom. Så få icke heller de intellektuella förmögenheterna så tidigt och träget hos barnet uppöfvas, att kroppskrafterna deraf lida; eller dessa så skötas att de förstnämnda blifva vårdslösa. Alltsammans måste framskrida i harmoni eller jemnvigt, och när det sker, utbildas både förstånd, vilja och lynne till den högsta grad af förädling, hvars stämpel utgöres af sann religiositet, manlig dygd och redbar verksamhet.»

Sådana sunda pedagogiska åsikter kunde dock icke med ens genomtränga den gamla klassisk-dogmatiska surdegen. Visserligen måste det den tiden räknas som ett stort framsteg med afseende på skolans organisation, att den gamla skrifvare- eller apologistklassen nu kom att utvidgas till sjelfständiga läroverk, de lägre och högre apologistskolorna, motsvarande de lägre och högre lärdomsskolor, som med flere klasser och större lärareantal ledde till de högsta lärdomsskolorna eller gymnasierna. Målet för apologistskolorna, sådant som det här angifves, är att meddela »allmän medborgerlig bildning», och vi möta således här för första gången detta allt sedan så förkättrade uttryck, som förefallit våra latinpedagoger så obegripligt. I afseende på lärometoden är äfven en eftergift gjord åt nyare åsikter derigenom, att biskoparne ha rättighet »att i hvad skola som helst med lärarens samtycke införa den ambulatoriska läseordningen,

hvilken bjuder läroämnenas föredragning af samma lärare, så vidt möjligt är, genom alla afdelningar», en rättighet, som, be-  
 gagnad i ett stift, ådrog dess styresman det ursinnigaste hån af  
 den tidens pedagoger. Dessa eftergifter motvägdes dock af  
 stadgandet, att det i lärdomsskolan och på gymnasiet icke finge  
 medgifvas någon befrielse från något ämne, icke ens från he-  
 breiskan, som sålunda i denna skollag blef sadelfastare än i  
 den föregående. Latinet är som förut skolans  $\alpha$  och  $\omega$ , som  
 i första klassen har 10 timmar i veckan mot 3, anslagna åt  
 modersmålet, hvars studium till namnet i verkligheten endast  
 är en maskerad latinsk grammatika. I 2:dra klassen har lati-  
 net likaledes 10 timmar och modersmålet dras in, då det nu  
 anses ha gjort tillräcklig tjänst som den latinska religionens  
*ancilla fideri*. I 3:dje klassen har latinets 12 timmar och i rek-  
 torsklassen 10. På gymnasium har eloquentiæ lector 8 timmar,  
 men då latinets i mer eller mindre grad ligger i alla öfriga lek-  
 torers undervisning, dels i form af teologi, dels såsom temata  
 och disputationsofningar, så är det omöjligt att der bestämma  
 den tid, som användes på latinets. Dock gifva oss de »anvis-  
 ningar och råd», som bifogas angående »latinska språket» och  
 som der upptaga sju kvartsidor, en föreställning derom. De  
 äro äfven för nutiden så märkliga, att vi beklaga, att utrym-  
 met förbjuder oss att aftrycka dem in extenso, ty de anslå to-  
 nen i den ännu i dag af våra latinpedagoger i utslitna varia-  
 tioner omtrallade visan om latinets oersättliga pedagogiska nytta.  
 Men läsaren kan få en tillräcklig föreställning om det mål,  
 till hvilket de syfta, om vi blott anföra början. »Detta språks  
 allvarliga studium», heter det, »utgjorde fordom hufvudföre-  
 målet för all skolundervisning och bör ännu vid lärdomsskolor  
 utgöra detsamma. Då det ordentligt läres, bibringar dess be-  
 stämda grammatik en grundläggning till sund logik, en öfning  
 för fattningen och tankeförmågan, som af andra studier sällan  
 eller aldrig fullt ersättes.»

»Man undrar icke utan skäl, att så många år, sammanräk-  
 nadt 10 eller 12, vid de flesta skolor och gymnasier användes  
 för latinska språket, och att man likväl sällan finner någon  
 yngling, som vid ankomsten till universitetet verkligen kan  
 latin; att till och med mången, efter att äfven der hafva stu-  
 derat latin några år, vid afresan derifrån befinnes vara slät  
 latinare. Orsaken måste liggå uti någon felaktighet i metoden  
 att lära det.» (Märk väl, att detta yttrats i en offentlig hand-  
 ling för öfver sextio år sedan.)

Och denna orsak, den har komitén funnit ligga deri, att forntidens regel var: »Nihil in schola nisi Latine.» Det bote-medel, som komitén föreslår är därför, att så vidt möjligt är gå till baka till detta paradisiska naturtillstånd. Men vi frukta att portarne till detta eden äro för evigt stängda och bevakade af en engel med bart huggande svärd, den nya tidsandan med dess praktiska fordringar. Anmärkningsvärdt nog får till och med historien tjena denna dyrkan af klassiciteten. Det heter nämligen om historien, att man kunde anse skolynglingens »framsteg tillräckliga, om han, vid dimissionen till akademien, fullständigare känner fäderneslandets historia efter en någorlunda utförlig lärobok, samt universalhistorien *till de bekanta folkvandringarna* \*, hvilka fullbordade det vestra kejsardömet's fall. Berättelsen om *medeltidens villor samt senare tiders invecklade kabinett-historia* \* böra väl icke från undervisningen i apologist-skolans öfversta afdelning och gymnasium uteslutas. Men som de ej förr än vid en till mogenhet närmare ålder kunna redigt uppfattas och följaktligen med nytta utförligare läras, så synes en mera kursiv läsning deraf, jemte säker kännedom om hufvudepokerna, vara för behovet tillräcklig. *Den äldre historien har framför nyare tiders isynnerhet den stora fördelen att grundlägga religiositet utan vidskepelse* \* och ingjuta i ungdomssinnet en stark känsla för människans individuella kraft, då hon ledes af fosterlandskärlek och medborgerlig dygd.» Männe icke samma förakt för »medeltidens villor» går igen i våra dagar? Och om de moderna språken, som affärdas på en knapp half sida, då latinet upptar fulla sju, heter det: »För en gosse eller yngling, som grundligen lärt latin, kan det ej blifva svårt att lära de så kallade moderna språken. Den tid man använt på latinska grammatikan, får man ersatt genom ökad lätthet att dels fatta, dels *undvara de sistnämndes grammatik* \*. Paradigmata för deklinationen och konjugationen, jemte det viktigaste af hvarje språks syntax, måste dock äfven här inhemtas. *Vid dessa språk gälle äfven* \* hvad ofvanför vid studium af latinet blifvit märkt om *nyttan af talöfningar* \* och om användandet af taflan.» Likasom om icke gymnasiuadjunkten och andra skollärare den tiden voro lika okunniga i den färdigheten som flertalet af deras lärjungar.

I afseende på kristendomsundervisningen ser man visserligen morgonrodnaden till en bättre dag i den anmärkningen

\* Kursiveradt af artikelförfattaren.

att »lärarens andakt och egen varma öfvertygelse utgöra nödvändiga villkor för undervisningen», samt i föreskriften om bibelläsning, men den hufvudsakliga vigten lägges dock fortfarande på utanläsningen af katekesen i nederskolan och vid gymnasiet på inpräglandet af den antagna läroboken i teologien, hvars innehåll bör fattas både med minne och begrepp. Det starkaste stödet för kyrkan och biskoparnes oinskränkta makt öfver skolan utgjordes dock af den s. k. indigenatsrätten, eller den här ännu föreskrifna befordringslagen, som bjöd, att ingen fick söka någon läraresyssla på stat, som ej vore »född eller njutit uppfostran uti det stift, inom hvilket befordran sökes, eller ock af konungen i nåder erhållit jus indigenatus». I 1807 års skollag heter det ännu derom helt kort, att till lärare skola utses och förordnas »af stiftets barn».

Den gamla skolans form och de klassisk-dogmatiska murar, inom hvilka man alltsedan 1693 sökt skydda falsk klassicitet och dogmatisk kyrkotro, nedbröts omsider genom det bekanta cirkuläret af den 6 juli 1849, som då väckte en så gränslös förbittring hos den tidens skolmän, så inom som utom kyrkan. Den gamla skolvärlden skälfdes och Ragnarök tillstundades, förutspådde man, runkande på hufvudet. Och hvad påbjöd då detta förfärliga cirkulär? Jo, för det första, i afseende på skolans organisation, föreningen af lärdomsskola, apologistskola och gymnasium till ett sammanhängande läroverk. För det andra: befrielse från latin, grekiska och hebreiska för de lärjungar, som med bifall af föräldrar eller målsmän det önska. För det tredje: ämnesläsning eller s. k. ambulatorisk läsning skall införas, eforus dock obetaget att med lärares samtycke bibehålla klassläsning i de tvenne nedersta klasserna. För det fjerde: fri ansökningsrätt med upphäfvande af indigenatsrätten, samt enkel prestårsberäkning för lärare. För öfrigt kvarstod 1820 års skollag oförändrad till år 1856, då en ny utfärdades. Det var sålunda först genom denna, som de i 1849 års cirkulär uttalade grundsatser skulle utföras. Vi skola nu i korthet taga i betraktande på hvad sätt det skedde.

Föreningen af apologistskola, lärdomsskola och gymnasium till ett enda läroverk inskränktes i verkligheten till att de flyttades under samma tak och ställes under en och samma rektor vid de fullständiga högre elementarläroverken. Ty för öfrigt fick apologistskolan under namn af reallinie lika liten gemenskap som förr med lärdomsskolan eller latinlinien. Och under trycket af denna arbetade reallinien i sjelfva verket der

under vida mindre gynsamma förhållanden, då rektor vanligtvis var en afgjord latinpedagog, enär han nu som förut måste för kompetens aflägga latinskt disputationsprof. Gymnasiet med sina lektorer undergick likaledes ingen väsentlig förändring, då lektorerna nu som förut, jämte biskop och domprost, bildade domkapitlet öfverallt utom i universitetsstäderna. Detta hade dock åtminstone en god följd, som kanske icke från början tagits med i beräkningen, och det var den, att de lektorer, som föreläste världsliga ämnen och icke voro prester, i domkapitlet ofta inblåste en friare anda, som stundom vållade eforerna mycket bekymmer.

Rättighet att erhålla befrielse från latin, grekiska och hebreiska blef äfven genom tillämpningen af mindre betydelse än den bokstafligen tycktes innebära. Ty om rektor var en ifrig latinpedagog, hvilket som vi nyss nämnde vanligen blef fallet, så var det klart, att han skulle göra allt sitt till för att fortfarande göra latinets enväldigt i skolan, då han genom läseordningen för öfrigt dertill kunde ha makt. Och om vi kasta en blick på denna, så finna vi att, utom i första och andra klassen, der latinets nu blef struket och i den andra ersatt med den der med åtta timmar börjande franskan, det i den tredje ännu har tio, i den fjärde, femte, sjette och sjunde åtta, i den nedre åttan sex, samt i den öfre åttan sju timmar i veckan. All fruktan för latinets detronisering var sålunda undanröjd. Vidare fingo den gyllene ålderns frasmakare, Cicero, Livius och Virgilius, i latinundervisningen bibehålla samma hedersplats, som förut, fortfarande understödda af flitiga grammatikaliska skriföfningar.

Den utom i första och andra klassen medgifna ambulato-riska läsningen kunde ej gerna komma till någon användning vid de större läroverken, då den ej der kunde sträcka sig utöfver de mot de gamla gymnasialafdelningarne svarande högsta klasserna. Den derför i tysthet fördragits äfven der den måst erhålla en vidsträcktare tillämpning.

Slutligen är indigenatsrätten i denna stadga omsider upphäfd, men äfven lossandet af detta kyrkliga band mister till en del sin betydelse, då biskopen och domkapitlet äro de enda, som ha något att säga vid lärareprofvens bedömande, äfven då de, såsom ofta är fallet, äro fullkomligt okunniga i det ämne, der profvet aflägges. Och då domen öfver en lärares duglighet i sitt ämne ej kan stödjä sig på sakkunskap, hvarpå skall den då fotas? Männe på kyrkans och stiftets intresse?

Af olika bevekelsegrunder fann sig rikets ständer genast vid denna stadgas utfärdande icke heller dermed belättna, och på deras anhållan tillsatte kungl. maj:t en komité för att ytterligare granska densamma och deröfver afgifva sitt utlåtande. Sedan detta blifvit pröfvadt, blef på grund deraf en »Förnyad stadga för rikets allmänna läroverk» utfärdad 1859. Om vi afse från lärotidens förkortning förblef den gamla stadgan der i hufvudsak oförändrad och för vårt ändamål ha vi blott att anteckna följande:

Latinet, som i de öfriga klasserna har samma timantal, som förr, har i den nedre sjunde klassen nu fått sig en timme till och tyskan har intagit franskans plats, som i stället är framskjuten till femte klassen, der den nu fått sig tilldelad blott tre timmar, eller i hela skolan tillsammans nitton timmar i veckan.

Då sjelfva läsordningen för öfrigt icke innehåller några förändringar af vigt, så är man för bedömandet af dess tillämpning hänvisad till de »anvisningar och råd», som nu åtfölja sjelfva stadgan. Med afseende på latinet må vi ur dessa råd anteckna som ett stort framsteg det rådet, att lärjungen bör vänja sig vid »att fästa sin uppmärksamhet ej endast på det grammatikaliska, utan äfven (sic!) på innehållet\*». Om tyskan åter heter det: »med uteslutande af all lärd behandling såsom för detta stadium alldeles olämpligt» (obs. att detta säges om första och andra klassen) »bör det likväl vara möjligt att utfinna ganska många beröringspunkter, der så väl likheter som olikheter tjena till inbördes upplysning och till språkstudiets utbildande.»

Råden om undervisning i kristendom, som allt igenom andas en varm religiositet, gå deremot som sig bör ut på att, så vidt möjligt är, lifva det dogmatiska studiet genom bibelläsning.

Detta är nu allt, och man kan således icke värja sig för tanken, att ändamålet med denna stadga endast var att stryka rikets ständer om munnen och förmå dem att så länge som möjligt låta det gamla få vara i fred. Vederbörandes sträfvan gick därför ut på att jämte nödtvungna eftergifter för tidens realistiska fordringar dock bibehålla den gamla klassiciteten i orubbadt bo. Och nu börjar därför äfven inom skollagstiftningen konpromissernas tidevarf genom 1865 års kungörelse. Latinet fick der sitt timantal ytterligare ökad i fjärde klassen från åtta till tio timmar och syndabocken, som skulle offras på latinkultens altare, blef grekiskan, från hvilken biskopen

\* Kursiveradt af artikelförfattaren.



efter läroverkskollegiets hörande kunde befria den yngling, som dertill hade sin målsmans tillstånd. Skolan fick nu sålunda under samma tak tre olika slag af lärjungar, realister, latinister och latingreker, ett högst eget sätt att tillgodose skolans enhet. Det dröjde också icke längre än till 1868, förr än man erhöll en ny kungörelse, genom hvilken det på grund af riksdagens yrkande blef medgifvet att »lärjunge, som med fullgodt klassflyttningsbetyg afginge från ett elementarläroverk till ett annat, finge utan särskild inträdesexamen intagas i detta senare samt der uppflyttas i näst högre klass efter enahanda grunder, som gälla för detta läroverks egna lärjungar». Den önskade ändringen åsyftade nemligen att förebygga, att det herravälde, som latinet tillskansat sig vid ett läroverk, ej finge utsträckas till andra.

Det är för härvarande syfte obehöfligt att närmare skärskåda 1869 års kungörelse om indragning af skolans första klass eller dermed sammanhängande ändring af läroplan, ytterligare förbättrad genom nya kungörelser åren 1873, 1875 och 1877, då alla dessa slutligen blifvit, så godt sig göra lät, sammanjämkade i »kungl. maj:ts nådiga stadga för rikets allmänna läroverk af år 1878» eller ännu gällande skolstadga. Första paragrafen derstädes lyder: »De af staten bekostade allmänna läroverken hafva till ändamål så väl att utöfver omfånget för folkskolans verksamhet meddela medborgerlig bildning, som ock att grundlägga de vetenskapliga insigter, hvilka vid universitet eller högre tillämpningsskola vidare utbildas.» Vid en jämförelse med samma paragraf i föregående skollag slår det genast i ögonen, att det redan i 1820 års skollag förekommande ordet *allmän* här är struket framför medborgerlig bildning; och skärskåda vi i sammanhang härmed de öfriga bibehållna ordalagen, så tyckes paragrafen nu innebära för det första, att vetenskapen icke bör nedlåta sig till att vidare syssla med en medborgerlig bildning, samt för det andra, att denna bildning framför allt icke får vara *allmän* och sålunda omfatta äfven folkskolan. Vi våga dock icke afgöra, om vi här rätt tolkat lagstiftarens mening, men denna uppfattning tyckes vinna stöd af den anda, som genomgår det hela.

Latinskolans och apologistkolans enhet har nu visserligen tillkämpat sig ännu en klass, i det att latinet nu först börjar i den fjärde och grekiskan först i den sjetta. Rektor är nu äfven befriad från latinskt disputationsprof; men en sökande till lärarebefattning ej blott i latin och grekiska, utan äfven

i kristendom, filosofi eller historia skall utan hjälp af ordbok eller grammatika rätta ett latinskt öfversättningsprof.

Skolan har så till vida lossat på bekännelsens tvångsband, som lärjunge, tillhörande främmande trosbekännelse, nu mera är befriad från deltagande i kristendomsundervisningen, om målsman det önskar. Men skolläraren tillhör fortfarande ej blott den luterska bekännelsen, utan äfven kyrkan, i det att han fortfarande räknar enkla prestår och har rätt att utom förslaget söka regala pastorat, och lektorer i stiftsstäderna äro fortfarande domkapitelsledamöter med de undantag; vi förut nämnt. Och konsistorium bedömer fortfarande lärareprofven, hvarvid ordföranden, biskopen, mot det vanliga bruket röstar först och har tvénne röster samt utslagsröst.

Det vore dock orättvist att ej medgifva, att friare åsigtter i öfrigt gjort sig gällande i ett och annat afseende, men sträfvet att jämte den tvungna eftergiften för en nyare tids praktiska fordringar bibehålla de gamla språkens och den falska klassicitetens ställning har vållat en öfveranstängning, som hotar att spränga skolan. För att bota detta onda har man ej valt det rätta helsomedlet, aflägsnandet af otidsenliga ämnen ur skolan, utan man har i stället tagit sin tillflykt till en slags inproppnings- eller tuggningsmetod, som förderfvar och slappar den naturliga matsmältningsförmågan, trots alla vackra fraser om motsatsen. Och männe vi då icke haft rätt i att påstå, att skolans kropp lider af osunda vätskor, som en förvänd skoldiet alstrat under århundraden? Ty trots den »veklighet och brist på tro», för hvilket vår tid så gerna beskylles, våga vi dock påstå, att »originalitet» och »intelligens» ej äro mindre vanliga nu än förr. Men vi tro, att en skolmetod, som förqväfvär all sjelfständighet, utom snillenas, derigenom fördömer sig sjelf. Skolan bör nämligen efter vår uppfattning just vara beräknad för medelmåttorna, ty medelmåttor det äro vi ändå flertalet af oss alla.

Och *pietet*, ja, det är just den, som ligger »stommens» författare om hjertat, *pietet* i detta ords djupaste och mångsidigaste betydelse, sann praktisk gudsfruktan, vördnad för våra fäder, både hedniska och kristna, för våra stora historiska minnen och vårt språk, hvilket allt ett andefattigt, klassisk-dogmatiskt pedanteri velat förqväfva »under århundraden» och ej minst i våra dagar.

## Historiska auktoriteter för den realistiska pedagogiken.

I en artikel om *Lugn i undervisningen*, införd i 1:sta häftet af denna årgång, nämnde vi att de der uttalade åsigterna visserligen i främsta rummet grundade sig på egna iakttagelser af barnanaturen, men att vi med glädje funnit dem bekräftade genom »yrkanden, som af snillrika män från de mest skilda tider framstälts rörande uppfostran och undervisning». Vi ha trots att det kunde intressera våra läsare att taga kännedom om några af dessa tänkare, hvilka icke voro pedagoger ex professo, men som tänkt öfver uppfostran därför att de tänkt öfver lifvet i det hela och därför att de funno barnundervisningen utgöra ett af de viktigaste element i detta. Vi nitälska som bekant för »sammanhang» och hoppas därför att det ursäktas oss, om vi icke utplockat endast de pedagogiska tankarne ur våra författare, utan låtit åtskilliga af deras idéer i öfrigt följa med. Vi göra början med en af de egendomligaste tänkare och människokännare, som någonsin funnits:

### Michel de Montaigne.

Montaigne är en af de författare, som en äkta fransman aldrig tröttnar att läsa, beundra och citera. Och man kan ej undra derpå — hans *Essais* är en underbar bok, ja den är knappast en bok, ty den träder oss till mötes som en levande människa med lifvets skiftande färger och friska omedelbarhet. Och den människa, som vi här göra bekantskap med, är samtidig med Katarina af Medeci, men tänker, talar och känner alldeles som en af oss. Montaignes bok handlar egent-

ligen om Montaigne. Han slutar också sitt förord med detta egendomliga tilltal till sin läsare: »Jag är sjelf ämnet för min bok, det är kanske icke skäl att du använder din tid på ett så obetydligt och tomt innehåll — farväl därför.» På ett annat ställe ursäktar han sig för den förmenta anspråksfullhet, som kunde ligga deri att underhålla allmänheten om sitt eget jag: »andra hafva dristat tala om sig sjelfva, därför att de hafva funnit ämnet rikt och värdigt; jag tvärtom därför att jag funnit det så ofruktbart och magert, att ingen skulle kunna misstänka mig för egenkärlek — jag finner icke så mycket godt i mig, att jag icke kan omnämna det utan skryt.»

Hans sjelfstudium härrör verkligen icke från egenkärlek, utan från en obetvingelig passion för psykologiska och fysiologiska iakttagelser. Hans makalösa sundhet gjorde det för honom omöjligt att smälta dåtidens pedantiska lärdom, och han såg ingen annan utväg att tillfredsställa sin vetgirighet än att hänsynslöst studera sig sjelf och sina samtida samt sedermera söka skapa sig en verldsåskådning, en sann uppfattning af det väsentliga i menniskonaturen. Han tycks hafva gjort sig fullkomligt fri från alla förutsättningar, från alla »partis pris», och det är ett af skälen hvarför han förefaller så ytterst modern. Hans öppna, vakna intelligens försmår icke äfven det obetydligaste drag ur lifvet, allt kan han väfva in i sin praktiska filosofi.

Att läsa Montaigne är detsamma som att språka med honom. Han håller sig aldrig strängt till ämnet, rubriken på ett kapitel innebär ingenting synnerligen bindande — det är alldeles som när man talar med en vän: man går ej från afdelning till underafdelning, utan man låter en tillfällighet, en idéassociation föra sig omkring i ganska långa krokar — man har ju tid på sig och kommer nog i sinom tid till rätta stråten igen. Ena gången talar han om en qvickhet som hans granne, en seigneur, som lider mycket af gikt, sagt till sin läkare, när han förbjöd honom att äta saltad mat; en annan gång kan han ej låta bli att meddela en spökhistoria, som skulle ha tilldragit sig »häromdagen» i närmaste kyrka. Han talar med smärta

om en sin vän, som omkom i »våra beklagliga inbördes oroligheter», och dessa oroligheter, som han oupphörligt har på läpparna, hvem kan tänka sig att det är desamma, som kulminerade med Bartholomeinatten! Och »vår kung», som vi så ofta höra honom tala om, det kan vara Karl IX, Frans II eller Henrik IV!

Montaigne föraktade icke böcker, han studerade med ifver antikens författare och citerar dem ständigt. Dock förklarar han sjelf, att han aldrig hemtade sina åsichter från dem, ty det var hans grundprincip, att »blott den är vis, som är vis genom sig sjelf». Hvad han sökte hos Plutark, Herodotos, Terentius, Horatius m. fl. var yttranden som stämde med hans egen sjelfskapade uppfattning, och som kunde stödja denna. Men framför allt samlade han ur dessa skrifter fakta om människors temperament, sätt att förhålla sig vid olika tillfällen, hvilka han sedan sammanställde och jämförde dels med hvarandra, dels med sina personliga iakttagelser. Hans ande var så universel, så ärlig, att han hvarken kunde eller ville draga en slutsats, förrän han visste sig ha samlat så rikhaltigt material som möjligt.

Hän var en fullt modernt anlagd empiriker, som hade den olyckan att komma till världen 2- å 300 år för tidigt, och som måste reda sig utan det väldiga vetenskapliga förarbete, som vår tids tänkare genast kunna taga till underlag för sina system. Denna lucka märks naturligtvis bäst vid hans fysiologiska och etnografiska funderingar, hvilka sysselsatte honom lika mycket som de psykologiska. Men på de områden som ännu i vår tid undandraga sig en vetenskaplig formulering — och sådana områden finnas ju ganska många — har hans sunda omdöme ledt honom till det för alla tider rätta. Man får vid läsningen af hans skrifter ett starkt intryck af att menskligheten ständigt rekapitulerar sig sjelf, och man förstår, att *La Bruyère*, 1600-talets store människokännare och satiriker, kunde fälla det vemodiga yttrandet, att »man kommer för sent efter så många sekel med tänkande människor». — Det ser ibland ut som om hela utvecklingen bestod deri att man med buller och bång

sökte ut nya ord till urgamla tankar, hvarvid är att märka att de nya orden oftast äro sämre, mattare än de gamla.

Till ingenting återkommer han oftare än till sin öfvertygelse om det menckliga väsendets ständiga föränderlighet, omöjligheten att fixera det genom definitioner:

»Alldeles som man säger, att det i våra kroppar fins en massa olika vätskor, af hvilka en är den styrande och den som vanligen beherskar oss, allt efter våra olika »complexioner», så är det ock med våra själar, att ehuru de mest olika sinnestörelser uppröra dem, är det dock alltid en, som behåller fältet. Men denna vinner likväl aldrig en fullkomlig seger, ty vår själ är så rörlig och omvexlande, att de slagna stundom återvinna fältet och i sin tur skrida till anfall. Deraf kommer att barnen, hvilka lefva helt naivt efter naturen, *ofta gråta och skratta åt samma sak*, men icke nog härmed — ingen af oss vuxna kan vara säker på att han, då han företager en efterlängtd resan, icke vid afskedet från sin familj och sina vänner känner sig gripen af en hemlig sorg och fruktan; om han icke rent af brister i gråt, sätter han åtminstone med en mörk och dyster uppsyn foten i stigbygeln. Och hvilken öm låga som än må brinna i den sköna ungmöns hjerta, så måste man ju dock med våld slita henne från moderns hals för att öfverlemna henne åt brudgummen. Också är det icke ovanligt att beklaga dens död, som man ingalunda skulle önska vid lif. Ingen känsla beherskar oss helt och odeladt. — Om det icke vore att uppföra sig som en dåre att tala för sig sjelf, skulle knappt en dag eller en timme förgå, utan att man hörde mig fara ut mot mig sjelf och kalla mig sjelf för »din eländiga dumskalle!» Och dock anser jag icke detta vara någon giltig definition på mig sjelf. Om någon, som ser mig visa än en kall, än en förälskad min gent emot min hustru, deraf ville sluta, att den ena eller den andra minen vore konstlad, skulle jag kalla honom ett dumhufvud. Eller: vi hafva med ihärdig vilja förskaffat oss hämnd för en förolämpning och känt ett synnerligt välbehag öfver segern; och dock gråta vi. Det är icke öfver segern vi gråta: ingenting är

förändradt, men vår själ betraktar saken med ett annat öga och föreställer sig den med ett annat utseende, ty hvarje sak har många sidor och många olika skiftningar; slägtskapen, den forna bekantskapen och vänskapen — allt detta griper i ett nu vår inbillning och uppflamar den för tillfället. Dessa rörelser äro så flyktiga att de undandraga sig vår blick, och om vi nödvändigt af dem vilja göra ett sammanhängande helt, bedraga vi oss.»

Genomträngd af denna sanning, att allt är stadt i en ständig vexling, gör han till sin egentliga uppgift att fatta och skiladra sitt eget själslif i hvarje enskildt moment:

»Andra bilda menniskan, jag beskriver henne, och jag skildrar henne i en mycket missbildad individ, hvilken jag sannnerligen skulle göra helt annorlunda, om jag finge skapa om honom: dock, nu är det gjordt. Dragen i min bild äro icke falska, fastän de förändras och skifta; världen är icke annat än en ständigt svängande gunga, alla föremål gunga och skaka utan uppehåll: jorden, klipporna i Kaukasus, Egyptens pyramider — och de skakas på en gång af den gemensamma rörelsen och af sin egen. Sjelfva beständigheten är ingenting annat än en något svagare svängning. — Jag kan icke taga fasta på mitt föremål, det rör sig jämt som i en ständig yrsel; *jag tager det i en punkt sådant som det är i det ögonblick, då jag roar mig dermed; jag skildrar icke varandet, jag skildrar veaxlingen, öfvergången, en vexling, ej från den ena åldern till den andra, utan från dag till dag, från minut till minut. Jag måste rätta min historia efter timmen, jag kan snart förändras ej blott till min yttre ställning utan äfven till min vilja.* — Andra författare vända mot publiken en viss bestämd, yttre sida; jag är den förste, som meddelar hela min varelse såsom Michel de Montaigne, icke såsom grammatiker eller poet eller jurist. Om världen beklagar sig öfver, att jag talar allt för mycket om mig sjelf, så beklagar jag mig deröfver, att hon *icke tänker på sig sjelf.*»

Denna sista sats är synnerligen betecknande för vår författare. Det kanske djupaste och egendomligaste draget hos

Montaigne är hans känsla af förpligtelse gent emot det, som vi skulle kalla den innersta personligheten, den egna utvecklingen. Ständigt upprepar han: *il faut savoir être à soi*. Han kan aldrig upphöra att förvåna sig öfver människorna, som låta sin tid upptagas af tusen handlingar, af hvilka icke en enda har något att göra med detta deras »soi».

»Ser du, denne man, som rasande och alldeles utom sig klättrar uppför ruinerna af denna mur, ett mål för otaliga musköter, eller denne andre, som full af ärr, blek och halfdöd af hunger, dock är fast besluten att förgås hellre än att öppna porten för den förre? — tror du, att de äro der för sin egen skull? Nej, för någon, som de till äfventyrs aldrig hafva skådat, och som icke bekymrar sig om deras bragder, försjunken som han är i lätja och vällust.

»Eller denne som du efter midnatt ser träda ut ur sin studiekammare, snufvig, med rinnande ögon och otvättadt ansigte, tror du att han söker bland böckerna, hur han skall blifva en hederligare, visare och förnöjsammare människa?. Visst icke, han skall dö lutad öfver sina böcker eller möjligen skall han lära de efterkommande Plauti versmått och den rätta stafningen af ett latinskt ord. Hvem byter icke gerna ut sin helsa, sitt lif och sitt lugn emot rykte och ära, som dock är det onyttigaste, värdelösaste och falskaste af alla mynt, som vi begagna?»

Hvad det vill säga att tillhöra sig sjelf, förklarar han på följande sätt. »Hustru, barn, gods och i främsta rummet helsa, allt detta bör man hafva, om man så kan, men man skall icke fästa sig dervid på sådant sätt, att ens lycka beror derpå, *vi böra förbehålla åt oss sjelfva en inre kammare, helt och hållet vår, helt och hållet fri*, i hvilken vi kunna njuta vår sanna frihet och hafva en enslig tillflykt. Der skola vi föra vårt samtal med oss sjelfva i sådan ostörd ensamhet, att intet annat umgänge får ega rum. Der skola vi diskutera och skratta, som om vi vore utan hustru, utan barn och utan gods, utan underhafvande och utan tjenare; och slutligen när stunden kommer, då vi skola förlora allt detta, skall det icke vara något nytt att



reda oss det förutan. Vi hafva en själ, som kan gå in i sig sjelf; hon kan hålla sig sjelf sällskap, hon kan anfalla och försvara, mottaga och gifva. — — Man bör älska både det ena och det andra, men icke äkta (épouser) något annat än sig sjelf. Det vill säga, det öfriga skall väl tillhöra oss, men icke vara med oss förenadt och sammanväxt på så sätt att vi icke kunna borttaga det *utan att liksom flå oss sjelfva och tillika bortrycka något stycke af hvad som är vårt.*»

För att kunna nå detta mål — tillhöra sig sjelf — var det som Montaigne tidigt öfvergaf det offentliga lifvet och drog sig tillbaka på sitt slott i närheten af Bordeaux. Man kan väl förstå, att han ej skulle finna sig väl i partistridernas och fanatismens atmosfer, han som förenade den mest frisinnade tanke med det vekaste, känsligaste lynne. Han trufdes ej håller i sitt tidevarf, han ansåg sig ej duga till att utträta något i det samma, och han klagar, att till och med de hans egenskaper, som han sjelf ansåg vara icke förkastliga, voro onyttiga i detta förderfvade sekel. Hans godmodighet kallades feghet och svaghet; heder och samvetsgrannhet likställdes med småaktighet och vidskepelse; uppriktighet och sjelfständighet ansågos som obehaglig djerfhet och framfusighet. Montaigne hade inga af en partimans egenskaper: han kunde hvarken bruka hänsynslöst våld eller fina lister, han kunde hvarken krypa eller förtrycka — och hvad man kanske bör nämna i främsta rummet, han kunde aldrig förmå sig att tro, att *ett* parti hade den absoluta sanningen på sin sida. Han fick lida af båda partierna, men slapp dock undan för något så när godt köp på grund deraf, att man, som han sjelf berättar, i allmänhet ansåg honom så *högst naiv*, ett omdöme, som omgifningen icke sällan faller om skarpa människokännare, hvilka förhålla sig jämförelsevis likgiltiga till dagens aflan.

Man kan icke nog förundra sig öfver att denna tid kunnat frambringa en natur af sådant slag som Montaigne, en natur, som var en kontrast till och en protest emot hela tidsriktningen. Med en något olika anläggning skulle han lätt i sin and-

liga isolering blifvit bitter eller melankolisk, men Montaigne hade stor förmåga att njuta: han njöt af sin helsa, af sina vänner, af sitt välstånd, och han hade tillräckligt mycket flegma i sitt lynne för att grundligt njuta af världen som ett skådespel utan att känna den der febern att »vara med». Och så hade han ju den ärelystnaden att i mensklighetens arkiv nedlägga det första, kanske det enda fullständiga och ärliga protokoll öfver en själs alla rörelser och tankar — detta var hans egentliga kallelse. Montaignes tid var nog en ovanligt kinkig tid för den som var skapad att verka utåt, men färgrik och intressant måtte den hafva varit för en åskådare, som blott ville iakttaga och lära, och särskildt var den egnad att bekräfta denna »vanitas vanitatum», som Montaigne upprepade på så många tusen sinnrika sätt.

I sitt hem hade han åt sig inredt en sådan »inre kammare», hvarom vi nyss i bildlig mening hörde honom tala, ett sådant allra egentligaste »chez soi», der han kunde i ro umgås med sig sjelf. Denna vrå var hans bibliotek; der undandrog han sig till och med den äktenskapliga gemensamheten, dit fingicke ens hans barn komma. Rummet var beläget i tredje våningen af ett torn, och han hade derifrån utsigt öfver trädgården, ladugården, gården samt kunde oftast se några af medlemmarne af sin familj. Midt på golfvet stod ett bord och framför detta en hökarmad stol; kring väggarna stodo böckerna, och som rummet var rundt till formen, kunde Montaigne då han satt i stolen på en gång omfatta med blicken nästan alla dessa sina skatter. Här tillbragte han sin mesta tid, här vandrade den kraftige, undersätsige mannen med den klara blicken och det nästan barnsliga uttrycket af och an, drömmande, leende, småpratande vid sig sjelf; än stannar han för att bläddra i en älsklingsförfattare, än för att anförtro ett plötsligt infall åt denna underbara bok, som är på en gång hans barn, hans lifsgerning, hans ständige kamrat och hans uppfostrare. Ty ett samvetsgrant sjelfstudium som Montaignes måste nödvändigt blifva en sjelfuppfostran.

Han var ingen bokmal, knappt en lärd: han skulle aldrig ha gått in på att gräfvä ned sig i en klostercell, om han än der haft tillgång till de mest dyrbara luntor; han var icke häller en opraktisk drömmare: liksom han från sitt ensliga sanctuarium ville ha ett öga på hela sin egendom, så tog ock han midt under sin tillbakadragenhet del i allt som rörde samtidens lif. »Den yttre ensamheten kommer mig att utbreda mig och sträcka mig utåt; jag sysselsätter mig mest med statsangelägenheter och med hela världen när jag är ensam. I människovimlet i Louvren stänger jag in mig i mitt skal; trängseln drifver mig inåt till mig sjelf. Aldrig talar jag med mig sjelf så uppsluppet tokigt, så sjelfsväldigt och så förtroligt som när jag befinner mig på allmänt vördade ställen, der allt är idel högtidlighet och ceremonier; våra dårskaper narra mig ej att skratta, men väl vår visdom.»

Hans begär efter ensamhet var ingalunda brist på sällskaplighet — han hade intet surt eremitlyne, utan säger sig tvärtom vara skapad såväl för vänskap som för sällskapslif. Det tycks snarare hafva härrört från en på samma gång högst receptiv och dock sjelfständig naturs fruktan att öfverflyglas af de yttre intrycken och behof att samla och smälta dessa. Han drog sig undan ej för att komma ifrån lifvet, utan för att kunna så mycket bättre och grundligare lefva. Han älskade sällskap, men helst dessa fulla, rika vänskapsförbindelser, der man ger och tager ett helt lifs innehåll. Hans vän framför andra vänner var en viss Étienne de la Boétie, författare äfven han, som dog vid unga år. Om deras förbindelse yttrar Montaigne: »Våra själar blandade sig och sammansmälte med hvarandra i en sådan blandning, att de utplånades och icke mer återfunno den fogning, der de voro förenade. Om man ber mig säga hvarför jag älskade honom, känner jag, att det icke kan uttryckas på annat sätt än detta: emedan han var han, emedan jag var jag. — — Vi sökte hvarandra innan vi hade sett hvarandra — vi omfamnade hvarandra i våra blotta namn, och vid vårt första möte, som skedde händelsevis vid en stor fest, tycktes vi hvar-

andra så bekanta, så förbundna síns emellan, att sedan dess fans intet, som stod den ena af oss närmare än den andre — — Det var något som grep hela min vilja, dränkte den och förlorade den i hans; något som grep *hans* hela vilja, dränkte och förlorade den i min med en liknande hunger, liknande begär; jag säger med sanning *förlorade*, ty vi förbehöllo oss intet, som var vår eget, hvarken han eller jag.» Kan man tänka sig en kraftigare, innerligare uppfattning af vänskap? Och ändå har man kallat Montaigne kall och egoistisk! Kanske beror dock detta bland annat derpå, att han som han sjelf säger visade sig torr och stel vid vanliga ytliga vänskapsförbindelser. »Jag är icke naturlig annat än när jag går för fulla segel, jag har svårt att meddela mig blott till hälften, med modifikationer och med den försigtighet och misstänksamhet, som är oss ålagd i umgänget med dessa talrika och ofullkomliga vänner.»

Montaigne gjorde aldrig något till hälften: »när jag äter, äter jag, när jag sover, sover jag.» Han kunde icke förstå de filosofer, som fordrade att själen skulle vara på ett ställe, när kroppen var på ett annat. Han älskade framför allt fulla, varma, verkliga lifsytringar, misstrodde konsten och hvad hans tid kallade vetenskap, men vördade naturen. Ingen last afskydde han till den grad som lögnen, ty »det är endast genom ordet som vi äro menniskor, som vi höra tillsammans med hvarandra». Hänsynslös uppriktighet var hos honom en drift, upphöjd till princip. Konvensansens förtegenhet fann han lika dåraktig som moraliskt skadlig, och många af hans tankar i denna fråga äro sådana, att man skulle tro dem härröra från våra dagars allvarligaste realister. »Jag har gjort mig till en pligt att våga säga allt hvad jag vågar göra; och jag finner ett misshag äfven i tankar, som äro af beskaffenhet att ej kunna offentliggöras: den sämsta af mina handlingar synes mig icke så ful, som jag finner det lumpet och fult att ej våga erkänna densamma. Den som ålägger sig att säga allt, ålägger sig i och med detsamma att icke göra något sådant som man är tvungen att förtiga. Man måste se och studera sin last för att kunna utrota den,

de som dölja den för andra, dölja den också vanligen för sig sjelfva. Likasom med goda gerningar, så är det ock med de onda, att det ligger en viss tillfredsställelse i blotta bekännelsen — jag plågas af att förstålla mig.» Och han tillägger med en tydlig hänsyftning på sin egen tillbakadragna ställning: »i furstetjenst är det icke tillräckligt att vara tystlåten: man måste ock vara ljugare.» Vid ett annat tillfälle säger han: »ett adelt hjerta bör icke förneka sina tankar och vill gerna låta se sig huru långt in som hälst, ty der finnes intet annat än godt eller åtminstone» — märkliga tillägg! — *»intet som ej är menskligt.»*

Montaigne visar sig hel och hållen, och just därför finner man hos honom många inkonsequenser; man får se alla de olika strömningarna i hans natur. Och att det der fans en strömning af epikureism, ja ibland af materialism kan man ej neka, om man ock kan framvisa lika många yttringar af en motsatt, nästan idealistisk tendens. I sin uppfattning om qvinnan och äktenskapet var han mer än i annat ett barn af sin tid. Gifttermålet anser han vara en nyttig och nödvändig, men tämligen betungande institution, som han för egen del gerna skulle ha undvikit, och hvartill han blifvit tvungen af omständigheterna. Qvinnan är en barnslig och oberäknelig varelse; utan förmåga att välja och omfatta det rätta låter hon alltid leda sig af naturdrifterna, och en klok man bör därför akta sig att visa henne för mycket förtroende. I äktenskapet finner hon ett nöje i att göra sin make emot, och dertill äro henne alla förevändningar goda nog. Då han en gång företager till behandling den viktiga frågan, huruvida verklig vänskap kan förekomma inom äktenskapet, utfaller svaret nästan afgjort nekande. »Qvinnorna hafva icke nog visdom och kunskap för att kunna underhålla det ömsesidiga utbyte, som ensamt är näringen för denna heliga förening (vänskap); ej håller synes deras själ hafva nog styrka för att uppbära ett så innerligt och varaktigt band. Men i annat fall, om det kunde finnas ett sådant fritt och frivilligt umgänge, hvarest icke blott själarne fullt hängäfvos sig åt

hvarandra, utan äfven kropparne voro förenade och hela meniskan sålunda upptagen, så skulle vänskapen deraf förvisso blifva så mycket fullare och rikare, men detta kön har hitintills aldrig kunnat nå dit och är enligt de gamla (filosofiska) skolornas enhälliga omdöme derifrån uteslutet.»

Oss förefaller det som om Montaigne här tviflade med smärta, som om det ändå hade föresväfvat honom en aning om möjligheten af en sådan vänskap, hvori den moderna kristna civilisationen ser sin yngsta och skäraste blomma. Han hade tviflat hufvudsakligen på de gamles auktoritet, men eget nog skulle lifvet sjelft upplysa honom om hans misstag och rikta hans erfarenhet med just den känsla, som hittills fattats för att göra hans väsen fullt sympatiskt för oss, nittonhundratalets människor. Qvinnoföraktaren Montaigne fann vid slutet af sin lefnad, att ingen hade så förstått hans tankar, så beundrat hans djerfva ärlighet och skarpa blick som en helt ung qvinna, Mlle Gournay Le Jars. Hon hade vid läsningen af hans skrifter fattats af en så stark beundran för honom, att hon gjorde allt för att blifva personligen bekant med honom och njuta af hans umgänge. Mellan dem båda slöts ett innerligt vänskapsförbund, och för hennes skull återkallade Montaigne sitt omdöme om qvinnorna såsom oförmögna af vänskap, »jag ser icke annat än henne i världen», säger han. Hon utbad sig som en äretitel att få kallas hans »fille d'alliance», och såsom sådan utgaf hon efter hans död hans samlade skrifter, beledsagande dem med ett mästervligt företal, hvori hon med förvånande djerfhed och talang drar i härnad mot dem som kallade Montaignes frispråkighet för »licence». Måhända voro likartade beskyllningar dock icke alltid så oberättigade.

Onekligen visar Montaigne många sidor, som ej äro tilltalande; mest har man klandrat hans ligkiltighet för det allmänna och hans allt uppslukande intresse för sitt sjelfstudium. Han hade icke denna heliga eld, som drifver vissa människor att gå utom sig sjelfva, glömma sig sjelfva samt kasta sig in i strid och oro med den svaga utsigten att kunna uträtta något godt för det

hela. Montaigne älskade människorna, men han älskade dem såsom amatör, ej som välgörare. Det var hans lifs största njutning att följa det mensklige igenom alla tider och alla folk, hvarom han kunde förskaffa sig kunskap, men han kände sig ej kallad att uppträda som reformator i en tid, som så föga passade för hans skaplygne.

I sitt tänkande gick han den väg, som hvarje empirisk forskare måste gå, en väg som han sjelf betecknar såsom ledande »från undran till undersökning, från undersökning till okunnighet». I sina moraliska spekulationer gick han en liknande utförsväg, i det han från allt som ansågs stort och ädelt skalade bort det som endast var flärd och konvens, hvarvid han fann den återstående kärnan i allmänhet försvinnande liten. Intellektuel och moralisk nihilism, förakt för människors vetande likasom för människors dygder och njutningar, blef sålunda icke just hans grundstämning, men en af hufvudstationerna för hans tankegång. Men från denna nihilismens däld leda flere vägar: stoikerns, som med sammanbitna tänder accepterar det en gång för alla gifna eländet, epikurens, som accepterar njutningarna, huru ömklige och förgänglige han än vet dem vara, samt den religiösa trons, som hemtar mod genom hoppet om ett »hinsides». Montaigne bestämde sig icke för någondera af dessa vägar; men han försökte sig ett stycke än på den ena och än på den andra. Än talar han som en epikuré, ja som en materialist, än som en stoiker, än som en ganska from kristen. I kristendomen tog han upp blott det enklaste; han synes hafva blifvit bortstött från protestantismen genom det myckna teologiska grälet. I grunden synes han hafva tänkt sig ett lif, som ej våldförde naturen genom askes, utan af naturens egna lagar hemtade motiv för sjelfbeherskning och sedlighet. »Lifvet blir angenämare genom enkelhet, men äfven bättre och oskyldigare»; »dygden är vällust, mer vällust än de sinlige njutningarna», så lydde två af hans favoritsentenser, och man förstår blott af dem hur nära han var befryndad med den moderna etiken. Individens utveckling hade han fått något så när klarhet öfver, men

samhällets, släktets, kunde han ej reda, och därför blef han också individualist.

Hans förakt för vetenskapen berodde helt och hållet derpå, att han insåg, att hans samtida ej voro mäktiga att taga de första stegen på en vetenskap, som i hans ögon förtjenade detta namn, d. v. s. en som byggdes på kritisk, empirisk forskning. Det föll dem nämligen ej in att pröfva *sanningen* af en uppgift: med vidskeplig tro omfattade de allt och kastade sig med passion öfver allehanda metafysiska förklaringar af ett faktum, som sjelft var alldeles obestyrt och mången gång aldrig hade existerat. »Om man förelägger menniskor några fakta, roa de sig hellre med att uppsöka orsaken till dem än till att undersöka noga konsekvenserna — de lemna derhän sjelfva saken och störta till orsakerna. Man säger vanligen så: Hvarpå beror det, att detta sker? I stället borde man säga: ja, men sker det verkligen? — Jag för min del tycker nu nästan alltid, att man borde säga: det sker *icke* — och jag skulle ofta använda detta svar, men jag vågar icke, ty då skulle man ropa, att en slik misstro beror på förståndssvaghet eller okunnighet. På detta sätt veta vi skäl och orsaker till tusende ting, som aldrig hafva varit.» Han fann med ett ord sin tids forskning sväfva i luften och därför misstrodde han den.

Det är påkostande att nödgas så ytligt behandla detta hardt när outtömliga ämne, men vi få vara nöjda om vi lyckats i någon mån tydliggöra, till hvilken grad Montaigne var kött af vårt kött och ben af vårt ben. Hans Essais handlar om hvad man kunde kalla »nutidslögner», eller kanske snarare »framtidssanningar», hvilka hans samtid ej var mogen att fatta. Sjelf egde han i förvånande grad många af de sjäsegenskaper, som vår samtid med rätt eller orätt är benägen att skatta högst: förmåga att obetingadt och innerligt hängifva sig åt en känsla, men detta utan en skymt af mysticism eller romantikdunkel, kraftig originalitet förenad med stor fördragsamhet, universel receptivitet förenad med skarpt kritiskt sinne, djup vedervilja för



allt hvad *våld* heter samt en liflig tro på lifvets vekare, i frihet verkande makter.

Det fins ett slagord om Montaigne, som läses i alla literaturhistorier, och det är, att han är så »älskvärdt naiv». Mot detta vilja vi opponera oss: han var alls icke naiv i den meningen, att han ej var medveten om hvad han sade och om hur mycket det stred emot gängse åskådningar. Han uppträdde fullt medvetet mot den dåvarande officiela, konventionela uppfattningen, och dervid stödde han sig fullt medvetet på *naturens* auktoritet. — Till och med i sin åsigt om *stil* var han modernt anti-akademisk. »Det språk som jag älskar är enkelt och naturligt, likadant på papperet som på läpparna, fullt af saft och kraft, icke putsadt och smyckadt, utan snarare kantigt och burdust, snarare benigt än uttänjdt, fritt från all förkonstling, oregelbundet, tvärhugget och djerft.» — Härmed har han ock träffande skildrat sitt eget skriftsätt.

Tyvär var han beslätad med den moderna anden äfven deruti, att han var väl mycket fallen för att låta sig »glida ut för naturens sluttning», som han sjelf så karakteristiskt uttrycker sig. Han var alltför förälskad i människonaturen såsom ett konstverk betraktad, alltför intresserad iakttagare af dess lugna utveckling för att gerna gå in på att tillfällen gifvas, då det blir nödvändigt för individen att begå brott mot sin egen natur, om han skall kunna fylla sin uppgift i högre och vidsträcktare mening. Men om Montaigne i våldets tid, då man med sorglöshet och lättsinne offrade både eget och andras lif, var något för mycket partisk för en lugn, harmonisk utveckling, så må det sannerligen förlåtas honom.

Hans vekhet var sådan, att han nästan blygdes för den, och den visade sig särskildt i ömhet om djuren. Djurskyddsföreningarna skulle säkerligen i honom funnit en ifrig anhängare. Denna vekhet är synnerligen anmärkningsvärd hos en man, som dock alls icke var hvad vi kalla hjertemänniska, utan som hufvudsakligen lefde i sin tanke, men den tjänar att ytterligare förstärka det moderna tycket af hans drag.

»Jag hatar», säger han, »såväl af naturen, som på grund af förnufviga skäl på det allra grymmaste grymheten såsom varande den högsta af alla laster, och denna känsla slår hos mig öfver till en sådan veklighet, att jag icke utan obehag kan se en kyckling affivas samt endast med otålighet ser en hare sucka under tänderna på mina hundar, och detta oakadt jag häftigt njuter af jagtens nöjen. Jag tager lifligt del i andras sorg och skulle lätt gråta för sällskaps skull, om jag blott kunde gråta. Det finnes intet som så framkallar mina tårar, som åsynen af tårar och det icke blott verkliga, utan äfven låtsade eller målade. Vildarnes sed att steka och äta de affidnes kroppar stöter mig icke så mycket som deras grymhet, hvilka pina och förfölja de lefvande. Till och med afrättningar, huru rättvisa de än må vara, kan jag icke betrakta med lugnt öga.» Han omtalar derjämte med välbehag, att turkarne hafva almosor och sjukhus för djuren.

Hans obenägenhet för allmänna uppdrag, embeten, med mera, berodde till en stor grad på hans begär att hålla sina händer rena från våld, oärlighet och falskhet. Guizot, som alltid är stark i antitetiska karakteristiker, förklarar Montaigne vara en hederlig man, men knappast en dygdig man. Men så mycket är säkert, att sin heder var han rädd om, och han är verkligen sublim, när han talar om sin glädje att hafva lyckats bevara den obefläckad.

Men, kan man fråga, hvarigenom har nu denne man gjort sig förtjent af att lyssnas till i fråga om uppfostran? — Han förtjänar det på grund deraf, att han är en den finaste och skarpaste psykolog, vidare därför att som han sjelf lifvades af ett brinnande kunskapsbegär, hade han med alldeles särskildt intresse studerat gången af människans naturenlige tillegnande af kunskap, vidare hade han en sällsynt universel lefnads erfarenhet och en universel öfverblick af det vetande som då för tiden fans att tillgå. Dessutom älskade han öfver allt annat det menckliga väsendet, der det framträder i ursprunglig renhet, hvilket ju obestriddigen är fallet hos barnen. Hvad man skulle

kunna kalla hans moraliska vecklighet, hans fasa för hvarje äfven i viss mån berättigadt brott mot utvecklingen kan ej skadligt inverka på hans omdöme i detta fall, ty under barndomen inträda sällan dessa våldsamma konflikter mellan pligten mot den egna naturen och andra högre pligter. Det är ej till *de små*, som Kristus riktat förmaningen att i nödfall rifva ut ögat eller afhugga foten.

Som man kan vänta af Montaigne, börjar han med att framhålla svårigheten af uppfostran öfver hufvud, i ty att den är riktad på en så skiftande varelse som menniskan, hvartill kommer svårigheten att igenkänna individualiteten hos barnet, något som dock är nödvändigt för att kunna rätt leda det. Han vill att man skall välja en guvernör, som snarare har ett »sundt» än ett »fullt» förstånd, som besitter goda seder och skarp uppfattning, snarare än vetenskap, ehuru bäst är om båda kunna förenas. »Han bör sköta sitt embete på ett nytt sätt. Nu för tiden tutar man oupphörligt i öronen på barnen, alldeles som om man öste i en tratt, och deras uppgift är blott att säga om hvad som blifvit dem sagdt. Jag vill att han härutinnan skulle göra en förändring, och att han tidigt, allt efter den själs förmåga, som han har att leda, skulle börja att låta lärjungen sjelf pröfva, låta honom lära känna tingen, välja ibland dem och sjelf urskilja; härunder skulle läraren stundom bryta väg åt honom, stundom låta honom bryta den sjelf. Jag vill icke att han ensam tänker och talar, jag vill att han i sin ordning skall höra lärjungen tala. Sokrates lät sina lärjungar tala först, och sedan talade han till dem. *Det är godt att låta lärjungen trafva framför sig, på det man må kunna bedöma hans gång och bedöma till hvilken grad man bör sänka sig för att lämpa sig efter hans förmåga.* Af brist på denna måttstock förderfva vi ofta allt; att kunna rätt iakttaga densamma är en af de svåraste uppgifter jag vet, och det är prof på en hög och mycket stark ande att kunna nedlåta sig till dessa barnsliga åthäfvor och leda dem. — Det som han har lärt sin lärjunge, bör han sedan låta honom se från hundra olika sidor och tillämpa på lika många olika ämnen för att

utröna om han verkligen rätt fattat det och rätt gjort det till sitt. Det är tecken till dålig matsmältning att gifva ifrån sig födoämnen i samma form som man har förtärt dem: magen har ej gjort sitt arbete, om den ej har ändrat form och skapnad på det som man gifvit den att bearbeta. Må allt föreläggas honom till pröfning, men må han icke gömma något i sitt huvud på blott auktoritet och god tro. Aristoteles' principer böra ej utan vidare blifva *hans* principer, lika litet som stoikernas och epikuréernas; må man förelägga honom denna mångfald tankar och åsigter: låt honom välja om han kan — om han ej kan, så får han förblifva i tvifvel. Om han omfattar Xenofons eller Platos åsigter med sitt eget förstånd, så äro de icke mer deras utan hans. Må han taga del af deras åsigter, icke lära utantill deras föreskrifter, och må han, om han så vill, helt djerft glömma hvarifrån han fått dem, om han blott förstår att tillegna sig dem. Sanningen och förnuftet äro gemensam egendom och tillhöra hvarken den som först uttalat dem, eller dem som sagt dem i en senare tid: det är lika mycket jag som Plato, eftersom han och jag se och uppfatta saken på samma sätt. Bien plundra blommorna än här och än der, men de göra deraf en honung som är alldeles deras egen; det är icke mer hvarken thimjam eller något annat blomster — så skall ock lärjungen omskapa och sammansmälta sina kunskaper för att deraf göra ett verk som är alldeles hans eget, det vill säga hans egen tanke, ty till att dana denna syftar hans undervisning, hans arbete och hans studier. Må han dölja allt hvaraf han begagnat sig och blott framvisa det som han har gjort deraf.»

Har väl någon i våra dagar på ett kraftigare sätt fört självverksamhetens talan? Han fortsätter och betonar det praktiska målet för undervisningen:

»Vinsten af studierna bör vara att man derigenom blir bättre och visare. Det är förståndet som ser och hör allting, det är förståndet som gör allt sig till nytta, som handlar, som herskar och regerar; alla andra ting äro blinda, döfva och själlösa. Men vi göra det (förståndet) fegt och slafviskt derigenom att vi al-

drig lemna det frihet att göra något af egen kraft. Hvilken lärare frågade någonsin sin lärjunge hvad han tyckte om retoriken och grammatiken, om den eller den sentensen af Cicero? Man pluggar in allt detta i minnet såsom orakelspråk, af hvilka bokstäfverna och stafvelserna äro sakens kärna. Att veta utan till är ej att veta — det är blott att gömma hvad man har gifvit i förvar åt minnet. Hvad man verkligen vet, deröfver kan man förfoga utan att betrakta mönstret, utan att vända ögonen till boken. Dålig kunskap är den kunskap, som blott är boklig! Jag anser att en sådan kan tjena till prydnad, ej till grund, och detta i öfverensstämmelse med Plato, som säger: själsstyrka, heder, uppriktighet utgör den sanna filosofien; de andra vetenskaperna och de som syfta på annat äro blott flärd! Man vill upplysa vårt förstånd utan att sätta det i verksamhet; hur skulle man kunna lära någon att maniera en häst, en pik, en luta eller sångrösten utan att öfva honom deri; men dessa vilja lära oss att tänka väl och tala väl, utan att öfva oss hvarken i att tala eller att tänka. Men vid ett sådant studium som det vi önska kan allt som uppenbarar sig för våra sinnen göra tjänst som bok: ett elakt spratt af en page, en dumbhet af en betjent, ett infall vid bordet, allt är lika många nya läroämnen.»

»För denna orsak är *umgänge med människor* underbart helsosamt äfvensom besök af främmande land, men detta icke för att i likhet med vår franska adel blott hemföra kunskapen om huru många steg »Santa rotonda» mäter i omkrets eller, såsom andra, om huru mycket Neros ansigte på någon gammal ruin är längre eller bredare än på någon liknande bild på ett annat ställe, utan hufvudsakligen för att lära känna dessa nationers lynnen och seder och *för att gnida och fila hjernan mot andras*. Jag skulle vilja, att man redan från den späda barndomen började föra lärjungen omkring på resor, och för att slå två flugor i en smäll borde han resa till de nationer, hvars språk är mest olikt vårt, och hvartill tungan icke kan böja sig om den icke öfvas i tid. — Då han är i sällskap skall man lära honom att hafva ögonen med sig *öfverallt*, ty jag har funnit att de första

platserna ofta intagas af de minst betydande männen, och att lyckans häfvor sällan äro förenade med kunskap; jag har hört huru man vid öfre ändan af ett bord samtalade om en vacker väfnad eller om smaken på Malvasirvinet, under det många skarpsinniga saker sades vid den nedre ändan. Han bör taga reda på hvad hvar och en går för; till och med andras dumhet och svaghet skall tjena honom till lärdom; genom att gifva akt på hvars och ens sätt att skicka sig skall hos honom uppstå lust till det goda, förakt för det dåliga.»

Alltså, *menniskokännet* bör lärjungen förvärfva, och han skall i allmänhet lära sig att öfverallt se sig om med öppna och vakna ögon: »Må man ingifva honom en ädel nyfikenhet att taga reda på allting; allt egendomligt som finnes i hans grannskap: en byggnad, en källa, en människa, platsen der en batalj utkämpats i forna tider, ett ställe, der César eller Karl den store öfvergått en flod. Låt honom göra sig underrättad om en viss furstes seder, tillgångar och bundsförvandter liksom ock om denne andres. Det är allt saker som äro mycket nöjsamma att lära och mycket nyttiga att veta.»

Men i detta vidsträckt umgänge med människor och verlden sätter Montaigne sitt älsklingsstudium, historien, på en dominerande plats. — »I detta umgänge med människor inbegriper jag, och det såsom en högst väsentlig del, umgänget med dem som blott lefva i böcker; lärjungen skall genom historien pläga umgänge med dessa stora själar från de bästa tidehvarven. Historien kan vara ett tomt studium för den som vill, men för den som vill är den ett studium som kan gifva oskattbar frukt. Hvilken vinst skulle han icke kunna hemta af läsningen af Plutarks lefnadsbeskrifningar! Men må min uppfostrare erinra sig hvad som är det egentliga målet för hans arbete, han bör ej så mycket inpräglad hos sin lärjunge dagen för Karthagos förstöring som icke mera Hannibals och Scipios seder, icke så mycket hvarest Marcellus dog som hvarför det stred mot hans pligt att dö just der. Må han icke så mycket lära honom sjelfva historien som lära honom att tänka deröfver.

Hon är enligt min tanke det ämne, till hvilket våra sinnen förhåller sig på det mest olika sätt: jag har läst i Livius hundra saker som en annan icke har läst der och som kanske är mer än hvad författaren satt dit; för några är historien ett rent grammatiskt studium, för andra är hon filosofiens anatomi, genom hvilken de dunklaste sidor af vår natur blifva belysta.»

Sedan Montaigne sålunda visat att för hvad han anser vara uppfostrans väsentligaste mål, vinnande af lefnadsvisdom, är historiens studium ett af de bästa medlen, går han tillbaka och visar hur en utvidgad, något så när universel kännedom om människor och ting tjenar att förebygga anspråksfullhet och inskränkthet, hvilka egenskaper han så mången gång sett leda till fanatism och grymhet.

»Det menskliga förståndet kan hemta en undransvärd klarhet genom bekantskap med världen. Vi äro alla instängda och hopklämda inom oss sjelfva och hafva en syn så kort, att den ej når längre än vår näsa. Man frågade Sokrates hvar han hade sitt hem, och han svarade ej: »i Athen», utan »i världen»; han som hade den rikaste och vidsträcktaste inbillning omfattade universum såsom sin stad, sträckte sina kunskaper, sitt umgänge och sin tillgifvenhet till hela människoslägtet och var icke såsom vi, hvilka blott se hvad som finnes vid våra fötter. Då vinet i min by skadas af frost, sluter min prest derifrån till gudarnes vrede öfver hela människoslägtet, och han är säker på att »hönstippen» redan anställer härjningar bland kannibalerna. Den som ser våra borgerliga krig ropar att hela världen är upp- och nedvänd, och att yttersta domen håller oss i kragen, och man besinnar ej att flere värre saker hafva tilldragit sig och att största delen af världen njuter af goda tider. För den, på hvars hufvud det haglar, tycks hela himlahalvvet svartna af storm- och åskmoln. — Vi befinna oss alla utan att märka det i denna villfarelse, en villfarelse af stort och högst skadligt inflytande. Men den som föreställer sig liksom i en tafla denna stora bild af vår moder naturen i hela hennes majestät, som läser i hennes ansigte en så allmän och beständig vexling, som på denna

taffa ser sig sjelf, och icke blott sig utan ett helt konungarike, taga sig ut som ett streck uppdraget med en ytterst fin udd — han uppskattar tingen enligt deras rätta storhet. *Denna stora värld är den spegel der vi böra betrakta oss för att se oss sjelfva i rätt belysning. Summa: jag vill att hon skall vara min lärjunges bok.* Alla dessa lynnen, sekter, omdömen, åsigtter, lagar och seder lära oss att sundt bedöma våra egna och lära vårt förstånd att erkänna sin ofullkomlighet och sin naturliga svaghet, hvilket icke är en lätt lexa. Alla dessa statshvälfningar och allmänna folkolyckor lära oss att ej göra för stor affär af vårt eget öde; alla dessa namn, alla dessa segrar och eröfringar som äro begrafna i glömska göra hoppet att föreviga vårt namn genom tillfångatagandet af tio usla bågskyttar till en löjlighet. Vårt lif, sade Pythagoras, liknar den stora och talrika folksamlingen vid de olympiska spelen, der somliga taga del i täffingarna för att vinna ett ärepris, der andra komma med varor för att sälja och förtjena: men der det också finnes sådana, och de äro icke de sämsta, som icke begära något annat än att se huru och hvarföre hvarje sak tillgår och att vara åskådare till andra människors lif för att deraf lära bedöma och ordna sitt eget.»

Till denna praktiska världskänedom vill Montaigne äfven foga en teoretisk etik och psykologi. »Med exemplen kan man lämpligen förbinda filosofiens gagneligaste lärdomar, under hvilka de menskliga handlingarna böra ordna sig såsom under sin regel. Man skall säga lärjungen hvad det vill säga att veta, att vara okunnig, hvad som bör vara målet för studierna, hvad man förstår med tapperhet, måttlighet och rättvisa, hvad det är för skillnad mellan äregirighet och girighet, mellan slafveri och underdånighet, sjelfsväld och frihet; hvarpå man igenkänner den verkliga och eftersträfvansvärda lyckan, i hvad mån man bör frukta döden, smärtan och vanäran, efter hvilka bevekelsegrunder vi vanligen handla och orsaken till de många förändringar, som försiggå i vårt inre.»

Men Montaigne, som betraktar denna så kallade filosofi som hufvudämne, vill derföre icke utesluta det mera strängt



vetenskapliga innehåll, som hans tid kände till. Han hyllar den realistiska mångfalden. Intressant är, att äfven han anställer jämförelse mellan den art studier han förordar och de blott och bart språkliga, hvilka äfven på den tiden visade sin föråga att lägga lärjungarne på sträckbänken.

»Sedan man undervisat lärjungen om det som tjenar att göra honom visare och bättre, skall man lära honom hvad logik, fysik, geometri och retorik vill säga, och *som han redan har sitt förstånd utbildadt, skall han snart göra sig hemmastadd med den vetenskap han väljer*. Undervisningen skall ske än genom samtal, än genom bok; än skall guvernören sätta i hans händer sjelfva den författaren, som är lämplig för hans syfte, än skall han deraf uttaga mærgen och kärnan och gifva honom det färdighackadt och tuggadt. Om han icke sjelf är nog förtrolig med böcker för att finna reda på alla de sköna lärdomar som de verkligen innehålla, så kan man ju gifva honom till medhjelpare någon boklärd man, som förser honom med det erforderliga materialet, hvilket han sedan har att fördela till sin lärjunge. Att denna undervisning skall blifva lättare och naturligare än Gaza (författare till en benig grekisk grammatika), kan väl någon tvifla derpå? *Der* finnas blott törniga och obehagliga regler samt tomma och meningslösa ord, som icke på något sätt kunna gripa sinnet; der är ingenting som lifvar och väcker förståndet — men i detta andra finner själen något hon kan bita i, ett fält der hon kan finna bete. Det är orätt att skildra filosofien såsom otillgänglig för barn och med ett surmulet, rynkigt och afskräckande anlete; hvem har varit nog fräck att maskera henne med detta falska ansigte, som är så blekt och afskyvärdt? Det gifves ingenting mera gladt, mera muntert, och jag kunde nästan säga, mera uppsluppet; hon predikar intet annat än fest och glädje; en sorgsen och stel uppsyn visar, att hos den människan hör hon icke hemma. Demetrius, grammatikern, träffade en gång i templet i Delphi en skara filosofer, som sutto tillsammans, och han sade till dem: Kanske bedrager jag mig, men då jag ser er sitta här och se

så sorglösa och glada ut, misstänker jag, att der icke talas mycken visdom bland eder? Derpå svarade en af dem, Herakleon från Megara: De som undersöka om futurum af verbet *βαλλω* har dubbelt  $\lambda$  eller som söka härledningen af komparativen *χειρον* och af superlativen *χειριστον* — dem höfves det visserligen att rynka pannan medan de samtala om sin vetenskap; men filosofiens lärdomar hafva för vana att glädja och muntra dem som deråt egna sig, icke att göra dem surmulna och dystra.» — Liksom Montaigne framhåller det tilldragande i kunskapen, så är han också mån om att borttaga allt fränstötande hos *dygden*. Han hatar det gängse uppfostringssättet, som med hugg och slag samt hotelser och tråkiga förmaningar vill amma upp ett dygdigt sinnelag. Han ville aldrig sända sin lärjunge till en af »dessa skolor som äro verkliga fångelser för de unge, der man gör dem lastbara genom att straffa dem innan de äro det. — Kom dit under arbetstiden och ni hör ej annat än skrik af misshandlade barn och af lärare som äro druckna af vrede.» Man skall i stället gifva dem kärlek till visdom, klassrummen borde vara prydda med blommor i stället för med blodiga vidjor. »Man bör lära dem att dygden icke, såsom somliga säga, är planterad på toppen af ett brant, skrofligt, otillgängligt berg, utan att hon tvärtom bor på en vacker, fruktbar, blomstrande slätt. Om man är klok, kan man komma dit på skuggiga, gräsbevuxna, ljuft blommande marker, hvilkas sluttning är jemn och lätt som de himmelska hvalfvens.» Guvernören bör fylla lärjungens själ icke blott med vördnad, utan framför allt med kärlek för dygden. Hela uppfostran bör ledas med allvarlig mildhet. »Tag bort våldet och råheten, det finnes enligt min tanke ingenting, som så förlamar och förnedrar en ädelt anlagd natur. Om ni vill att han skall frukta skam och straff, så vänj honom ej dervid, men härda honom att kunna utstå svett och köld och solgass och alla olyckshändelser, hvilka han bör lära att förakta; vänj honom af med all veklighet och granntyckthet i afseende på klädsel och sofplats, mat och dryck; härda honom, låt honom icke blifva en fager jungfrupilt, utan en vild och kraftig

gosse.» Som man ser, vill Montaigne ej veta af någon veklighet i fysiskt afseende; kroppen skall härdas, men på det den sedan må vara mindre utsatt för lidanden och sjukdomar.

Undervisningen skall icke försiggå på något bestämdt rum eller bestämd tid. »En kammare, en trädgård, bordet eller sängen, ensamhet eller sällskap, morgon- eller aftonstund — alla timmar äro lika lämpliga, alla platser äro studierum; ty filosofien, hvilken såsom uppfostrarinna af förståndet och sederna skall vara hans förnämsta lärdom, har det privilegiet att blanda sig med öfverallt.»

Anspråklöshet och sanningskärlek äro de speciella dygder som han önskar att lärjungen mest måtte vinnlägga sig om. »Bland människor har jag ofta lagt märke till det vanliga felet, att vi, i stället för att söka kännedom om andra, endast sträfvä efter att gifva dem kunskap om oss, och att vi äro mer ifriga att utbjuda hvad vi ega än att förvärfva något nytt: anspråklöshet och förmåga att tiga äro ypperliga egenskaper i umgänge. Man skall lära detta barn att vara sparsamt och återhållsamt med sina kunskaper, sedan det en gång förvärfvat sådana, att icke formalisera sig öfver dumheter och fabler som sägas i dess närvaro. — Må man framför allt lära honom att gifva sig och sträcka vapen för sanningen, så snart han ser henne, vare sig att hon uppenbarar sig hos hans motståndare eller att hon uppkommer hos honom själf, i det hon tvingar honom att ändra tanke. Man må låta honom förstå att erkännandet af ett fel, som han upptäckt i sitt eget tal, äfven om det icke skulle hafva märkts af någon annan än honom själf, är en handling af förstånd och uppriktighet, hvilka äro de egenskaper som han i främsta rummet eftersträfvat, att envishet och dispytlusta äro simpla egenskaper, tillhörande låga själar, men att den som erkänner sitt fel och ändrar sig, som öfvergifver en falsk sats midt under stridens hetta, han visar sig vara i besittning af en sällsynt, sant filosofisk själsstyrka.»

Utrymmet tillåter oss ej att längre fortsätta dessa citat. Ehuru knapphändiga i förhållande till det rika materialet, böra de dock kunna gifva en föreställning om Montaignes grunduppfattning

af uppfostrans mål och rätta ledning. Kommentarer behövas ej, Montaignes ord tala tillräckligt tydligt för sig sjelfva. Mycket kan vara att invända mot hans åsichter; bland annat skulle man kunna anmärka, att hans idealguvernör skulle hafva att göra med en elev, som aldrig behöfde befatta sig med bröd- och examensstudier, och att han derföre kunde röra sig ofantligt mycket friare än flertalet af vår tids uppfostrare. Montaignes förslag är kanske för vår tid opraktiskt, ty det syftar »blott» på grundläggandet af en djup och rik bildning med alla ty åtföljande egenskaper. Men nekas kan väl ej att han uttalat många af dessa odödliga sanningar, hvilka hafva det egendomliga ödet, att de, hvarje gång de efter en tids glömska åter upprepas, anses förargelseväckande såsom skadliga nyheter, men på samma gång ringaktas såsom varande gamla och förlegade.

Uffe.



## Literaturanvisningar.

Af svenska arbeten, som innehålla populära skildringar ur medeltidens historia må nämnas:

**H. Fortmann:** Galleri af de märkvärdigaste händelser i världshistorien. Stilen i detta arbete är ovanligt god, anekdoterna icke fristående och väl inpassade för att gifva bilden af den historiska personligheten eller tilldragelsen lif. Pris: h. 14, 50, inb. 20, 50.

**Korsfararne och korstågen**, historiska skildringar från kampen för det heliga landet, utarbetade förnämligast efter Michauds *Histoire des croisades*, är ett arbete afsedt för folkläsnung (utgör n:o 6 af böcker för folket på Hellstens förlag). Boken är opraktiskt detaljrik, naiv, icke kritisk, men orienterande för perioden.

Af allmänna historier öfver medeltiden eger V. Duruy *Hist. du moyen âge* förtjensten af att behandla ämnet modernt och grundligt. Der förnekar sig icke heller fransmännens vanliga förnåga af öfverskådlig het. Tionde upplagan utkom 1880. Duruys böcker förtjenade stor spridning bland de historiskt och pedagogiskt intresserade. Specialist i Roms historia, för hvilken hans stora arbete har ungefär samma betydelse som Grottes för Grekland, har han dessutom skrivit specialhistorier öfver den heliga historien d'après la Bible, den grekiska, den romerska, medeltidens, moderna tidens och Frankrikes historia, alla af ungefär samma omfattning och tillhörande samma ansedda bibliotek som de med svenska språket införlifvade Rambauds Rysslands historia och de la Jonquières historia om ottomaniska riket. Priset på hvarje del i detta bibliotek vexlar mellan 2,50 och 4 kr. (Hachettes förlag.)

Böcker som på ett populärt sätt meddela de nyare forskningarna inom en trång ram med personliga omdömen och liflig stil finner man i det franska godtköpsbiblioteket, *bibliothèque nationale* (Germer Baillière), der på hvarje häftes baksida finnes förteckning på seriens innehåll. Det icke minst behagliga vid dessa små handböcker är att man får hvarje tid som ett särskildt ämne behandladt af en med ämnet förtrogen person. (Hvarje häfte kostar 45 öre och innehåller ungefär 190 sidor i litet format.)

Af dessa kunna nämnas: **Buche**, *Les mérovingiens* och samma författares *les carlovingiens*. Torr och redig framställning af denna kaotiska period. Utmärkt skematisk redogörelse för Carl den store och feodalismen före honom.

**Frédéric Morin, La France au moyen âge**, anmärkningsvärd för sin utförliga framställning af feodalismen och konungamaktens strid med tredje ståndet.

Förf. är afsvuren fiende till Guizots optimistiska fatalism. Boken är polemisk, frisk och djerf, allt annat än opartisk, tesen att konungamakt och aristokrati äro ett lands förderf.

**Bastide, Luttés religieuses des premiers siècles**, ytlig öfversigt af religionsstriderna under medeltiden. God vägledning vid en återblick på de religiösa strömningarna. Förf. är f. d. minister. Ett annat bibliotek, hvilket är mera pedagogiskt praktiskt och som stält som sitt mål att bispunga läraren både genom lifliga skildringar och sträng historisk metod, är den engelska serien epochs of ancient and epochs of modern history. Hvarje del 2,50.

Arbetena äro naturligtvis ojemna, beroende på författarnes individualitet, men i de flesta finner man både kraftig generalisering och saftig detaljmålning. Öfvervägande generaliserande äro dock de böcker, som beröra den tidigare medeltiden af det skäl att källorna här i allmänhet äro torra krönikor. I begge biblioteken är det högt uppsatta lärde, som hafva medverkat, professorer och specialister, som icke hafva hållit sig för goda att skriva för en ovetenskaplig publik. Det förtjenar anmärkas, att man i Frankrike och England icke känner någon artskillnad mellan vetenskapligt och populärt skriftställerier och att man der icke anser att ledighet betyder ytlighet.

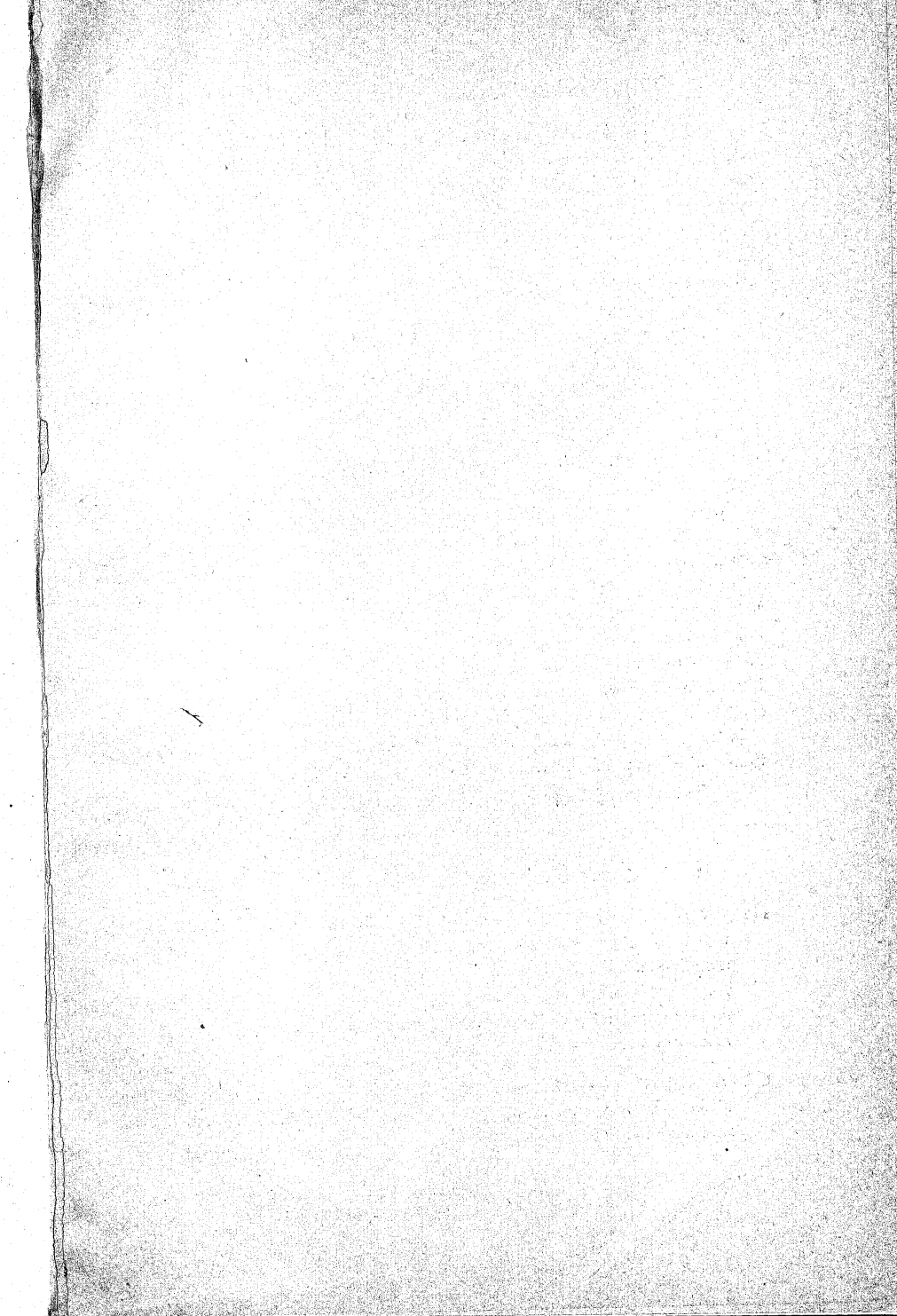
Med medeltidens första period sysselsätter sig *R. W. Church, the beginning of the middle ages*. Öfversigt af tiden till år 1,000, äfven den en grundritning med blott konturer, men denna tids formlöshet gör sådana grundritningar särdeles välkomna.

Vi skola i ett följande häfte sysselsätta oss med tiden efter frankiska väldets upplösning.

Som en inledning eller afslutning af denna historiska period torde Frankrikes geografi böra i skolan genomgås.

En förträfflig och lättsmält handbok i detta lands geografiska och etnografiska naturförhållanden, kortfattad, skriven utan pretention, nästan direkt som den befinnes lämpad att tjena som text till en lektion är *France, by Miss Roberts* (London Sampson Low pris: 3,50).

H. L.



## Till Red:n benäget insända böcker:

Ett ord i edsfrågan af O. F. Myrberg. Pris 25 öre. I Äktenskapsfrågan af L. H. Åberg. Pris 1,25. Mamma, hvad skall jag göra? Mönster för handarbeten i hem och skola af K. E. Palmgren. Pris 3,75. Från land och haf, 12 berättelser för barn och ungdom, öfversatta från Norskan af K. E. Palmgren. Pris 1,25. Räkneexempel lämpade efter normalplanen af P. P. Wistrand, I. för småskolan. Pris 25 öre. Facit jemte metodiska vinkar till Räkneexempel. Lämpade efter normalplanen af P. P. Wistrand. I. för småskolan. Pris 20 öre. Förberedande Lärokurs i Astronomi af d:r K. H. Sohlberg. Pris 1,50. Materien och Naturkrafterna. Förberedande lärokurs i Fysik och Kemi af d:r K. H. Sohlberg. Pris 2,25. Vägledning i Naturalhistoria närmast afsedd för skogs- och landtbruksskolor. Utarbetad af A. E. Holmgren. Pris 2,50. Om undervisningen i Modersmålet af J. A. Hallgren. Pris 1 Krona. Praktisk lärobok i elementarsång för folkskolor, elementarläroverk och seminarier af P. A. Godhe. Pris 1 krona. Handlingar och skrifter rörande undervisningsväsendet utgifna af P. A. Siljeström. Latinskole utan Latin af K. Knudsen, overlærer. Pris 2 kronor. Läsebok till C. T. Odhners svenska historia för skolans lägre klasser af J. O. Ekmark. Förra delen. Pris 2,25. Fransk språklära för nybörjare efter Ploetz af Gust. Elmqvist; Tysk öfnings- och läsebok af O. C. Löfgren. Pris 1,50. Mästerskapssystemet, en ny metod att på kort tid lära sig tala, skriva och läsa ett språk. Praktisk lärobok i engelska. Efter Rosenthal af d:r Alfred Svensson. Pris 3 kronor. Mästerskapssystemet. Praktisk lärobok i franska efter Rosenthal af d:r Alfred Svensson. Pris 3,75. Mästerskapssystemet. Praktisk lärobok i Tyska efter Rosenthal af d:r Alfred Svensson. Pris 2,75. — Biblisk kartbok till Folkskolornas och Elementarundervisningens tjänst utarbetad af J. E. D:sou Iverus och T. F. Rylander. Pris 35 öre.

Till flere af dessa skola vi återkomma så fort utrymmet medgifver.

---

## Nyutkommen svensk skönliteratur:

**När världen har sin gång.** Teckningar och funderingar i kakelugnsvrån af **Jochum Nüssler**. Pris 2,75. — N. I. T. slutar en längre anmälan af denna bok med det totalomdömet, att den *»hvar på en fond af iakttagelser, själsarbete och personlig erfarenhet, som är en borgen för att den skall väcka uppmärksamhet bland bildade läsekretsar i vårt land»*.

**Utan namn.** Berättelser af **Anna A.** Pris 2,50. — »Varmt och fint utförda skildringar af familjelifvet och en del sociala förhållanden i vårt samfundslif».



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

# VERDANDI

TIDSKRIFT

FÖR

UNGDOMENS MÅLSMÄN OCH VÄNNER

I

HEM OCH SKOLA

1884

Femte och sjätte häftena

*Häftenas innehåll:*

Från främmande land. Anteckningar om utlandets läroverk, af <i>Axel Drake</i> sid. 193	
Arbetsamt, men möjligt, af <i>Uffe</i> . . . . .	221
Praktisk lärarebildning i utlandet . . . . .	229
Kan skolan göra någonting för befrämjandet af själfständigt tänkande? Af <i>Isidor Flodström</i> . . . . .	239
Björnstjerné Björnsons: »Det flager i Byen og paa Havnen»; af <i>E-N.</i> . . . .	243
Om mångläseri, af <i>Sigfrid Almquist</i> . . . . .	255
Om värdet af de allmänna läroverkens militärofvingar, af <i>Gust. Nyblæus</i> . . . .	268
Aforismer ur en författarinnas efterlemnade papper . . . . .	270
Literaturavisningar af <i>Ch. A., Uffe</i> och <i>N. Ldt.</i> . . . . .	272
Bokanmälan . . . . .	282



STOCKHOLM 1884

LARS HÖKERBERGS FÖRLAG

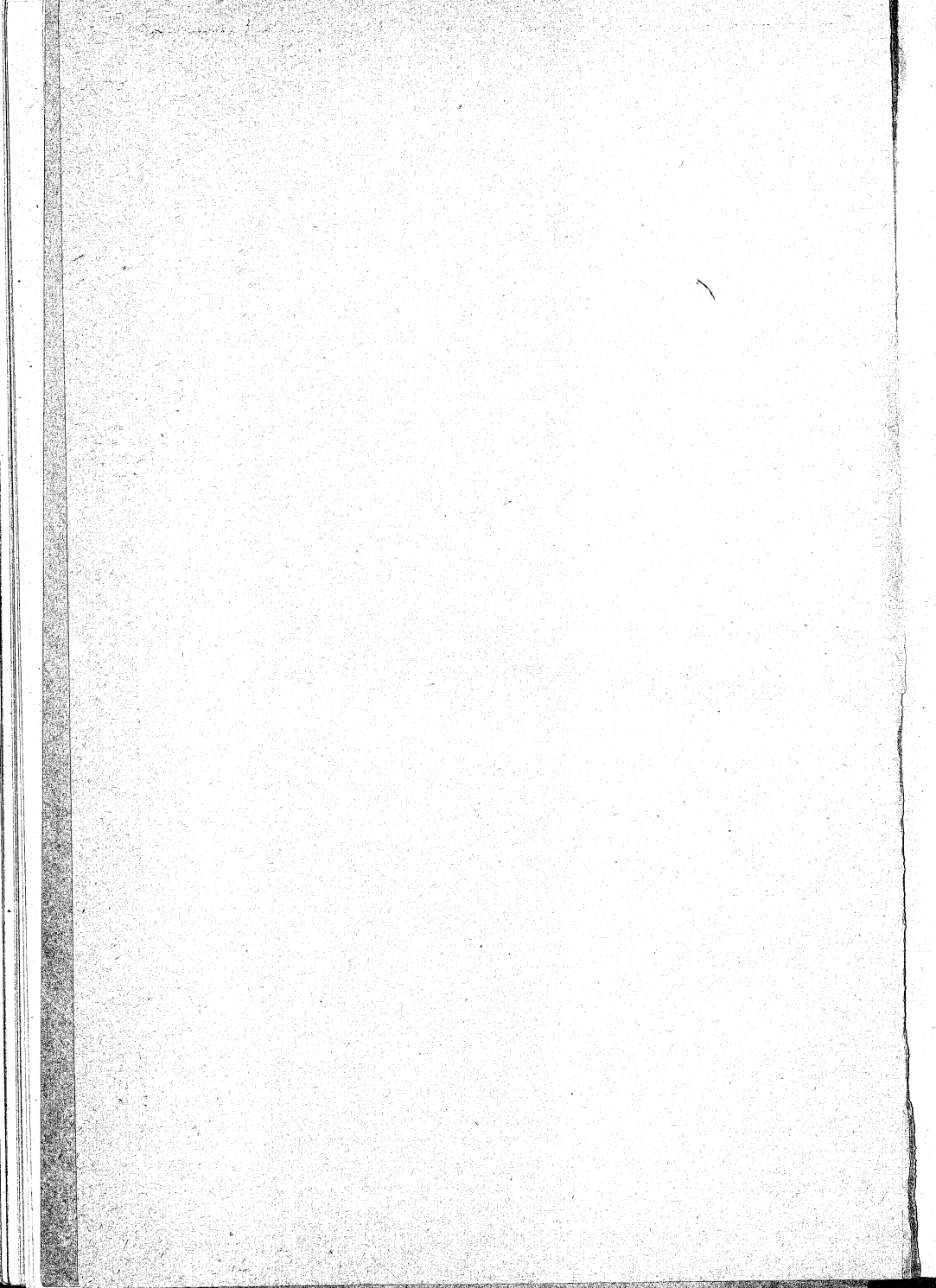
Utgifvare: "UFFE" och LARS HÖKERBERG.

Pris för detta häfte: 1: 50.

Lägg benäget märke till Anmälan å omslagets sista sida!

Prenumeration i närmaste bokhandel eller å närmaste postanstalt.

Prenumeration i närmaste bokhandel eller å närmaste postanstalt.



## Från främmande land.

### Anteckningar om utlandets läroverk.

Af Axel Drake.

Dessa anteckningar göra ej anspråk på att vara på något sätt uttömmande. Vi ha vid deras nedskrivande blott bemödat oss om att påpeka åtskilligt af det karakteristiska och på ett eller annat sätt för oss lärorika i de olika undervisningssystemen. Speciellt ha vi sökt framvisa de grundfel och orimligheter, som vidlådigt och fortfarande vidlåda de gamla språkens studium, och påpeka den stora lycka vi åtnjutit, framför t. ex. Tyskland, att dessa språks studium hos oss börjat uppskjutas, att barnåldern börjat befrias från dessa för densamma osmältbara och otjenliga ämnen. För denna lyckliga omständighet ha vi väl hufvudsakligen att tacka det under mera normala förhållanden betänkligen, att folk utom det egentliga undervisningsfacket haft så mycket att säga öfver skolorna.

Som skäl för ett skarpare åtskiljande af de båda hufvudlinierna vid läroverken, och stärkande af de gamla språkens ställning vid den ena af dem, åberopar man sig nämligen ofta på utlandets och särskildt på Tysklands exempel. (Förr talades äfven gerna om klassiciteten vid »det praktiska Englands» läroverk; men Hedins arbete »Om Latin-herraväldet» åstadkom häri ändring.) Det torde derföre vara skäl att visa huru mycket denna »klassiska» undervisning i Tyskland och andra länder egentligen är värd; huru som på den offentliga undervisningsområde i hela Europa råder en allmän oro och strid, ett allmänt missnöje med det gamla och häfdvunna, ett famlande och trefvande efter något annat och bättre; samt slutligen huru som den väg, på hvilken vi så lyckligt slog in 1849, och på hvilken vi togo det sista stora steget 1873, efter hand synes komma att beträdas af de stora länderna.

»Ingen kår reformerar sig själf»; och för impulsen till och riktningen af rörelsen hos oss ha vi äfven, som sagdt, hufvudsakligen ätt tacka män utom det egentliga undervisningsfacket, nämligen först majoriteten i 1828. års »stora uppfostringskomité» och sedan Riksdagen af 1845, hvilken i en skrivelse till K. M:t, deri dock ej presteståndet (= lärareståndet) deltog, anhöll om sammansläende af gymnasium, trivial- och apologist-skola.

»Det går ej an, att *det lilla* Sverige upphäver sig till bestämmande.» »Vi skola rätta oss efter andra folk.» D. v. s. sedan desse erfarit de goda verkningarna af reformer i undervisningen, då skola vi börja med sådana. Vi skola hålla oss på vördnadsfullt afstånd bakom »de stora» folken. Nej! må vi hållre handla enligt Fredrik Wilhelm III:s ord efter Tilsitfreden; må vi »genom högre\* intelligens söka ersätta, hvad vi förlorat i materiel kraft och politiskt inflytande». Den offentliga undervisningen är just det fält, på hvilket vårt, annars numera så undanskymda och i den stora politiken föga betydande, land kan skaffa sig vigt och inflytande. I afseende på folkskolebildningen äro vi redan en stormakt, tack vare F. F. Carlsons och andre insigtsfulle mäns bemödanden; och Tyskland är det enda af de stora kulturländerna i Europa, som deruti håller någorlunda jemna steg med oss och de öfriga skandinaviska rikena.

På den högre undervisningens område ha vi deremot ännu ej lyckats tillkämpa oss något allmännare erkännande. Tvärtom tyckes utvecklingen hafva afstannat och tecken till återgång hafva framträdt, under det såväl Tyskland som Frankrike visa tydliga tendenser till den sammangjutning af linierna, på hvilken vi redan 1875 hade hunnit ett godt stycke. Orsakerna äro flerfaldiga, såsom: a) vidhållandet, isynnerhet i språkundervisningen, af de från Tyskland importerade metoderna, hvaraf återigen klagan på öfveransträngning, om icke alstrats, åtminstone ökats;\* b) att sammangjutningens befrämjare fortfarande mest äro att söka bland den stora allmänheten utanför lärarefacket, hvilka återigen gjorts tveksamma och villrådigas genom latinvännernas ihållande rop om »mångläseri» och yrkan på »koncentration»; och slutligen c) det förhållandet att en långt gående radikalism fått insteg i den pedagogiska diskussionen.

\* Med deraf följande betydliga nedsättningar i kunskapsfördringarne, isynnerhet för de moderna ämnena, hvilka nedsättningar, efter hvad läroverkskomitén föreslår, ytterligare skola fortgå!

Vi böra visserligen ej försjunka till Tyskarnes och de danske, Grundtvigianernas nationella sjelfafguder; men vi böra å andra sidan motarbeta *vår* nationella svaghet att apa efter allt utländskt. Vi böra, oaktadt vi äro en »liten» nation, och just derföre att vi äro en liten nation, vara måne om bevarande af vår sjelfaktning. I en helsosam vevolverkan folken emellan ligger en af framåtskridandets förnämste häfstänger; men från det för hvarje land egendomliga, från »de historiska förutsättningarne» måste man i hvarje fall utgå. Särskildt kan man om det högre skolväsendet i de tre stora kulturländerna säga, att det väl i högsta grad är värdt vår uppmärksamhet, men att det icke innehåller så särdeles mycket att för oss efterfölja:

Vi göra början med **Jesuiternas** så följdriktiga, i sin art så fulländade samt fordom så prisade och ansedda undervisnings-system. Eftersom lifsuppfattning, tänkesätt och vilja hos dem helt och hållet beständes af påfliga läror och af den jesuitiska kasuistiken, var också hos dem de »klassiska» studiernas betydelse egentligen blott formell. Det »formbildande» låg dock här, såsom i alla klassiska läroverkssystem, till en icke ringa del deri, att de klassiska studierna äro så *svåra* och att man således med fördel kan använda den till *att utgallra förmågor*. Skrifning af latinska temata och högre upp af latinska tal samt dito verser var läroverkets förnämsta öfning, och lärandet af sådant var undervisningens kärna. Man infördes i retorikens konstgrepp, lärde sig använda granna bilder samt dialektiska finter. Humanismens riktning var ju från början »estetisk-aristokratisk och anti-nationell» och allt detta passade ju här utmärkt bra. I Jesuitskolorna realiserades verkligen den gamla humanismens undervisningsideal. Om man blott var något »spirituell» af naturen, fans intet, som så hjälpte en att lysa och inverka på dåtidens människor, som denna undervisning. Då man »i en konstgjord retorik såg bildningens blomma», följde ju gifvet deraf, att man lika litet vårdade sig om ett enkelt och naturligt uttryckssätt, som om några egentliga och positiva kunskaper.

Hvad det reela angick, så är derom icke heller mycket att säga. Nyare språk och nyare litteratur frågade man ej efter, nyare tidens vetenskap ej heller (utom en helt ytlig öfversigt i de öfre klasserna). Som latin studerades hufvudsakligen för att

skrifvas och talas, lästes inga hela arbeten, blott krestomatier och florilegier. Då man utom vid det rent språkliga endast fästade sig vid de literära meriterna, bedömda enligt den gamla humanismens traditionella regler, var den naturliga följden, att innehållet och det kulturhistoriska helt och hållet försumrades. Någon egentlig kunskap om antiken kunde väl således ej komma i fråga (undantag gjordes för gudaverlden och mytologien), och klassisk filologi i modern mening var äfven till begrepp och innehåll alldeles okänd, till och med för de mest framstående lärarne vid jesuitskolorna.

Allt det nyare, det nationella, det folkliga var enligt humanismen för simpelt att egna uppmärksamhet och studier åt, enligt Jesuiternas åsichter äfven farligt. Det fans således två viktiga skäl, hvarför man ej brydde sig derom, och hvarföre okunnighet ej kunde betraktas såsom en brist.

Men huru sporrade man till flit och ansträngningar, då egentlig kunskapsörst väl ej här kunde komma i fråga? Genom att man anlidade alla retelsemedel för fåfången, vädjade till egenkärleken och eggade ärelystnaden, vidare genom att man inplantade lydnad såsom den förnämsta dygden, och slutligen genom att man helt vackert satte såsom lifvets högsta uppgift »att verka för Guds rikets utbredande».

För dem, som kommo att befinnas värdiga att inträda i sjelfva Orden, behöfdes allt detta mycket väl, ty Jesuiten skulle ej allenast slita alla yttre band, utan ock, genom att lösgöra sig från samvetets för vanliga människor gällande förpligtelser, rent af döda sin personlighet; han skulle gå upp i sin Orden, bli ett »lignum et cadaver», ett blindt verktyg, i sina öfverordnades hand.

Då Jesuiterna, liksom Pius IX:s Syllabus, stält religionsväsendet i direkt motsats till civilisationen och den menskliga utvecklingen och således måste ha till syfte att motarbeta dessa, var ju helt naturligt frågan att finna ämnen och metoder, som både till en viss grad utvecklade intelligensen, utan att derför frigöra den, och lemnade människan oberörd af »tidens smitta». Svårligen hade något ämne härvidlag varit bättre än den antika literaturen och svårligen kunde några metoder ha uppfunnits, som i högre grad förenade dessa båda egenskaper, än dem Jesuiterna väl ej uppfunno, men utbildade.

Dessa metoder äro neml. intet annat än modifikationer af dem, hvartill Luthers lärjunge Johannes Sturm i Strassburg anses för uppfinnaren; och Sturm lär ha fått sina viktigaste

impulser från den gamla berömda skolan i den holländska staden Deventer.\* Men Neapolitanaren Aquaviva († 1615) anses såsom den egentlige skaparen af det jesuitiska undervisningsväsendet; det var han, som gaf följdriktighet och system åt det utkast, som benämnes: »ratio et institutio studiorum».

Liksom Jesuiternas undervisningsmetoder äro modifikationer af Sturms, så är äfven det undervisningsväsende, som vi vilja beteckna med namnet *Det Gamla Franska Undervisningssystemet*, och som räckte till d. 2 Aug. 1880, egentligen blott en modifikation af det jesuitiska. Det var på den grunden, som det demoniska snillet Napoleon I, hvilken visst icke var någon vän af folkets upplysning, genom dekreten af 1802 och 1808 skapade det mest centraliserade, mest reglementerade och kanske sämsta undervisningssystem som funnits i världen. Lärarkåren (l'université) fick karakteren af en administrativ tjänstemannakår, hvars förnämsta förtjänst var ordning och noggrant följande af de mest minutiösa reglementen; men, som den var nästan oberörd af den nyare tidens vetenskapliga arbete, var den, åtminstone ända till 1872, utmärkt för en nästan fullkomlig orörlighet, oaktadt flera ministrars försök att införa förbättringar. Man kunde ha väntat, att åtminstone latinska grammatikan, som i de franska lycéerna spelade en så betydande roll, hade blifvit föremål för vetenskaplig bearbetning, att man åtminstone skulle ha skyndat att tillgodogöra sig tyska filologers arbeten på detta område. Men ännu 1872 (och trol. till 1880) begagnades Lhomond's år 1780 utgifna arbete med sin i högsta grad barnsliga och ovetenskapliga uppställning. Detta förhållande förklaras deraf, att man i lycéerna endast hade (och möjl. ännu har) auktoriserade läroböcker, hvilket hindrade hvarje hälsosam täflan och derigenom utveckling af skollitteraturen. Så vidt på lycéerna ankom, var med ett ord det vetenskapliga lifvet i Frankrike dödadt; och dock beklagade Napoleon sedan på St Helena, att man missförstått hans befallningar, och påstod, att det vetenskapliga fått för stor plats, samt att »la doctrine nationale» (trol. = gamla nationella fördomar) rätteligen i läroverken borde

\* Eckstein säger, att Sturm dock på gamla dagar fick misstro till sin egen undervisningsmetod, då han fann, huru Jesuiterna begagnade sig deraf för sina syften.

vara enrådande. Den lifliga franska nationen var liksom slagen i jern af sin förfärliga skolinrättning, och af den beror till icke ringa mån Frankrikes fall från den ledande ställning, det förut onekligen hade, liksom ock dess olyckor i senare tider. Lärarekåren var dock ända till 1870 orubblig i öfvertygelsen om sin ofantliga öfverlägsenhet, ja absoluta förträfflighet, men då talade händelserna ett alltför tydligt språk angående folkets intelligens och resultatet af den meddelade bildningen; och Napoleon kan sägas hafva beherskat sitt »älskade franska folk» nära på ända till 1880. Emellan dessa sistnämnda år föresiggick emellertid en stor förändring i tänkesättet. Och ehuru Ferry's lag af 2 Aug. 1880 var vida mer radikal än Jules Simon's cirkulär af 1872, väckte det senare på sin tid långt mera ovilja i det klassiska lägret. *Huru mycket omstörtningar det än förut var på ytan, var det på djupet en dödslik stillhet*; det revolutionsälskande Frankrike var i vissa hänseenden ett China midt i Europa.

Bland andra goda följder af den exklusiva renässansklassiciteten vid läroverken kan märkas, att den, oaktadt landets ytterst demokratiska författning, bidragit till bibehållandet af en klyfta, ett riktigt sveg, emellan det bildade och det lägre folket, liksom att den lagt hinder i vägen för utvecklingen af någon egentlig folkpoesi, hvaraf åter kommer den torrhet, som utmärker den franska poesien i allmänhet i jämförelse med den engelska och den tyska.

Liksom i Jesuiternas skolor var latinet här allherskande. I de lägre klasserna och »medan minnet ännu var i hela sin friskhet möblerade man hufvudet med en mängd ord, exempel, tournurer och regler» (Albert Duruy). Sedan »vädjade man till de unges fantasi» och lät dem med tillhjälp af det sålunda insamlade materialet göra »compositions». I de öfre klasserna explierade man åtskilliga klassiska småbitar (ehuru ingen hel bok af någon enda författare); men den ojämförligt största vigten lades på och det mesta arbetet upptogs af skriföfningar. *Sex olika slag* af sådana bedrefvos till en del jemside: *öfversättningar till franska* (versions), *temata, berättelser, latinska verser samt främst af allt tal* (discours), *såväl latinska som franska*.

Dertill kom, att man, oaktadt vida mera öfveranstängning än som i allmänhet förekommit hos oss, fick högst obetydligt med faktiska kunskaper. Den ifrigaste af våra latindyrkare skulle säkert hafva »baxnats» för en sådan vanvettig frasdyrkan;



och det är egendomligt, att den gamla, nu lyckligtvis öfvergifna galenskapen fortfarande har rätt många försvarare. Så beklagar A. Duruy, att man öfvergifvit denna metod, som var »très pratique et très appropriée à de jeunes esprits!»

»Det gör åtskilligt till saken, huruvida något framställes på ett sätt eller på ett annat», säger Aristoteles. Framställningens konst är visserligen viktig; men man måste först *hafva något* att säga, först sedan kan bli fråga om att säga detta *väl*; och att drifva vältalighet såsom förnämsta skoldisciplinen kan väl aldrig försvaras. Göthes anseende som författare hade väl ej blifvit så stort, om han icke, i motsats till hvad som förut varit vanligt, till att börja med endast skrifvit om sådant, som han sjelf upplefvat och iakttagit. Uttrycken »fine talk» och »fine writing» brukas i England blott i ringaktande mening: vacker form värderas endast i förening med gediget innehåll. Men i Frankrike gick undervisningen hufvudsakligen ut på frasyrkan, verbalism och oratorisk humbug. Hufvudsaken af undervisningen låg ej i meddelande af faktiska kunskaper eller i utbildande af omdömeskraften utan i inöfvande af »vältalighet» på grund af *begäfvning* och inlärdas »tours de phrase».

Men huru kunde detta vältalighetskram med utantill lästa och memorerade figurer, allmänna satsar och »snillrika» yttranden, med ett ord hela denna humbugapparatur, huru kunde den få så högt anseende? Styrkan låg i detsamma här som hos alla »klassiska» system: man utgallrade förmågor och sedan eröfrade man dem förmedelst skolans alla lockelsemedel och förespegligen om framtida yttre fördelar. En af skolans hufvuduppgifter var ju att upptäcka och i en viss riktning utbilda talangerna; och dessa talanger ha utbredt ett visst skimmer öfver ett grundfalskt system. De, som hade starkaste minnet och mesta naturliga smaken, som bäst kunde skriva ett latinskt tal, kunde också antagligen bäst slå omkring sig med fraser, då det gälde modersmålet. Och uträkningen befans vara riktig. Också kunde man riktigt drunkna i vältalighet vid högtidliga tillfällen, vid valperioder o. s. v. Men bildningsnivån höll ej jemna steg med den i det germaniska Europa,\* och landets inflytande på allmänna tänkesättet i vår verldsdel hade länge varit på nedgående, då 1870 års åkslag kom öfver det häpna och liksom från en lång behaglig dröm väckta folket.

Bland fel i detta undervisningssystem var icke allena, att

\* Det franska Schweiz gjorde ett hedrande undantag.

det intellektuella själslifvet hos de mera begåfvade genom denna omätliga frasyrkan vreds på sned, utan äfven det, att man icke frågade efter annat än talangerna. Derfor blefvo också de mera medelmåttigt begåfvade långt sämre, än de eljest skulle blifvit. Men det är just dessa, som äro viktigast. Det stora nationella hufvudsyttet med de allmänna läroverken borde väl gifvet vara att höja den intellektuella medelklassens och derigenom den allmänna bildningens nivå.

*Jules Ferry's lag af den 2 Aug. 1880.* Det fordrades stora nationella olyckor, innan man lärde sig inse, att omvårdnad om det formella först bör komma i det andra rummet, d. v. s. att anskaffandet af ett innehåll till bearbetning bör föregå, och att omdömesförmågans utbildning är viktigare än vältalighetens. Om man förr i världen frågade bildade fransmän, hvarför de sysselsatte sig så mycket med latin i lycéerna, svarade de, att det icke funnes något bättre sätt att »lära sig tänka». I den nya lagen sättes nu omdömesförmågans utveckling främst. Å båda sidor afses således hvad vi kalla »formell bildning»; men den nya lagens i de flesta afseenden alldeles förändrade karakter visar, *huru mycket annorlunda uppfattning man nu fått af det »formellt bildande*. »Le peuple français est cultivé, mais il n'est pas instruit», är en bekännelse, som angifver somligas uppfattning af deras egen bildning. Förr var det fråga om regelrätt versmakeri, ciceronianism och retorisk vältalighet; ynglingen fick lära sig skriva granna latinska och franska tal om saker, angående hvilka han hade mycket liten kännedom. Han var dock lugn i medvetandet, att han alltid följde någon »stor förebild». Nu är meningen, att man skall inhemta faktiska kunskaper och att man skall få vanan att reflektera utbildad genom hvad man läser.

Tankegången i den nya lagen finnes i hufvudsak angifven i Jules Simon's omnämnda cirkulär; Ferry rättade sig ganska mycket efter studieplanen i ett par enskilda större läroanstalter i Paris (école Monge och école alsacienne), vid hvilkas undervisning han sjelf personligen varit närvarande och hvilkas vunna resultat han jemfört med dem i statens lycéer; dessutom fogade han sig efter de ändringar i hans eget förslag, som den för granskningen tillsatta komitén hade gjort; och likväl kan man med rätta säga, att en hänsynslös djerfhet karakteri-

serar hela lagen. Ett stort språng är taget, en alltför stor förändring i själfva karakteren af undervisningen är gjord för att den gamla lärareuppsättningen riktigt skall kunna genomföra den.

I inledningen heter det, att *undervisningen under hela skoltiden, ända från de lägsta klasserna, skall ha till mål att utveckla barnets omdömesförmåga samtidigt med dess minne, samt öfva det att uttrycka sina tankar.* Hvad metodiken beträffar, skall man gå från det konkreta till det abstrakta, ej tvärt om; hvad innehållet angår, bli Historia, Geografi, Lefvande språk, Matematik och Naturvetenskap befrämjade och få ojämförligt mycket mera tid än förut. Latinet uppskjutes till 4:de, ehuru det mycket väl här kunde passa till grundläggande språk, och det lefvande språket, d. v. s. antingen Tyska eller Engelska, börjar i 1:sta. *Den ofantligt tidsödande och mångfaldiga latin-skrifningen utom lektionstiden borttages alldeles,* och huvudvigten lägges här, såsom i andra språk, på författareläsning. Med latinets herravälde är det slut; då detta språk förut sannolikt upptog mer än halfva tiden, ha nu Latinet och Grekiskan tillsammans föga mer än en fjerdedel. Lektionstidens fördelning ämnena emellan är som följer: Latin har 39, Grekiska 20, Tyska (eller Engelska) 33, Historia och Geografi 36, Matematik och Naturvetenskap 38 och Franska 51 timmar.

I ett afseende har undervisningens karakter ej förändrats. Äfven förr, under latintiden, var Latinet endast medel och modersmålet själfva huvudsaken och slutmålet; och detta senare har ännu, såsom man finner af ofvanstående tabell, främsta platsen. Den stora ljuspunkten i den mörka tafla, som det gamla systemet förefrigt framvisar, är just den stora omvårdnad, man egnade åt modersmålet och dess prydliga och riktiga användande. Man lärde sig klart uppfatta och noga iakttaga alla dessa fina begreppsnyanseringar, i afseende på hvilka Fransmännen äro så ofantligt nogräknade; man egnade en ytterlig omsorg åt stilen, i hvilken, jemte den retoriska praktken, klarhet, korrekthet och enkelhet eftersträfvades, och hvari vidare utan all fråga en viss lyftning alltid måste göra sig gällande, då intet vulgärt och simpelt var tåldt.

Skolkursen består af 3 treåriga »perioder». Vid flyttning till en ny period eger en strängare pröfning rum, ehuru ej förefrigt vid flyttning till en högre klass. Förut flyttades man alltid upp utan vidare omständigheter efter skolårets slut, och den första strängare pröfningen var afgangsexamen. Deri blef också alltid omkring hälften af de anmälde kuggad, och ändå

ansåg man vanligen, att hälften af de approberade endast hade vissa konsiderationer att tacka för sin lycka. Den nyss nämnda anordningen måste i detta förhållande komma att medföra rättelse. Studentexamen på latinlinien, baccalauréat ès lettres, består, såsom förut, af *två afdelningar med ett års mellantid*.

Man får akta sig att mäta de nu varande franska läroverken endast efter undervisningsplanerna. Mycken humbug förekommer utan tvifvel. Så kan man t. ex. sannolikt ej på långt när hinna med det föreskrifna pensum i den tyska literaturen, om, man nämligen skall läsa väl och ordentligt samt ha någon nytta af hvad man läser. I latin och sannolikt äfven i grekiska blir det mera explikation än förr, och det är visserligen godt och väl. Men hvad det grammatiska angår, synes man dels litet oklar, dels hafva sigtat för högt. Det heter nämligen, att lärjungarne sjelfva, efter de texter de läst, skola sammansätta (composer) sina grammatikor. Skall detta tas efter orden, är det en komplett pedagogisk galenskap. Vidare tycks man rent af vilja införa komparativ språkforskning i läroverken; åtminstone ha de framstående män i komitén, som hade denna del om hand, stält allt för höga fordringar på lycéerna, isynnerhet om man tänker på den jemförelsevis ringa åt de gamla språken anslagna tiden.

Att döma af undervisningsplanen har man i historien gått till en motsatt önsidighet mot förr. Om deruti fordom fråga nästan endast var om kungar och fältherrar, staters förstoring och förminskning genom krig och fördrag o. s. v., så tycks nu tal om konstitutioner och lagar samt beskrifning på folkets inre lif komma att utgöra *allt*. Ett annat fel är, att Europas nyare historia försummas eller endast förekommer såsom ett slags bihang till den franska. Äfven de, som genomgått läroverket med största berömmelse, skola således ej ha någon egentlig reda på så betydelsefulla fakta som renaissancen i Italien, reformationen i Tyskland och utbildandet af den engelska konstitutionen.

Högst intressant skall bli att se, huru det kommer att taga sig ut i verkligheten, och huru nu nämnda uppgifter komma att lösas; och vi frukta verkligen, att de åtminstone skola ta i anspråk bättre utbildade pedagogiska förmågor än dem, Frankrike för närvarande i sin lärarekår disponerar.

Åtskilliga af de gamla kardinalfelen vidlåda dessutom fortfarande det franska undervisningsväsendet. I första rummet nämna vi, att det alls icke vid lycéerna är fråga om uppfostran

utan blott om disciplin, och detta orsakar åter, att det är mycket illa stäldt äfven med disciplinen.

Internatet, ett mellanting mellan kloster och kasern, är också en högst betänklig sak, som fransmännen väl icke så snart skola komma ifrån.

Den franska internen lefver ända till slutet af skoltiden i det mest fullständiga slafveri. Sträng öfvervakning vid hvarje ögonblick, förebråelser och straff! Ingen undervisning om pligten, ingen utveckling af rättsbegrepp, ingen ledning till frihet; endast den mest absoluta och blinda lydnad. Också har icke den stackars internen något annat nöje än att ställa till puts och spektakel; han betalar ofta lärarnes ständiga och oersonliga pedanteri med ett hjertligt hat. Förf. hade 1870 tillfälle att iakttaga och jemföra tysk och fransk skolungdom under fristunderna, och den senare föreföll i jemförelse med den förra, såsom en gemen pöbel. Många händelser i Frankrikes senaste historia kunna förklaras af det allmänt brukliga men genomruttna internatsystemet, som uppfostrar till insubordination och sjelfsväld i stället för till ordning och frihet. Man skyller ofta urskuldande de skandaler, som ständigt ega rum inom nationalrepresentationen, på den sydländska häftigheten; vi tro att de vittna om ett högst felaktigt uppfostringssystem vid de stora statsanstalterna för högre allmänbildning.

Ett tredje fel är lärarnes fullkomliga ofrihet och passivitet eller en till ytterlighet drifven centralisation. Det finnes egentligen blott *en* lärare, nämligen ministern för den offentliga undervisningen. Alla andra äro blott maskiner och instrumenter i hans hand.

Dertill kommer nu den fullkomligt vanvettiga inrättning, som kallas concours général: ett osundt paraderande med skolenier, som förstör undervisningen, läroplaner och metoder må för öfrigt vara hvilka som helst. Det oupphörliga eggandet af egenkärleken hos alla och isynnerhet de mera begåfvade kan ej undgå att högst skadligt inverka på hela folkets karakter. De högsta ledarne af undervisningen tyckas ej förstå, att begäret att utmärka sig äfven kan bli ett ganska farligt fel.

Huru sorgligt och beklagligt det än är, att man vill utdrifva det religiösa elementet ur den offentliga undervisningen, kan dock sådant lätt förklaras, liksom i allmänhet hatet till en religionsform, som, genom att förut söka utestänga »den nya tidens nya innehåll» från den offentliga undervisningen och rent af rekommendera »*opia ignorantia*», ej så litet bidragit till statens

senaste olyckor. Jesuiternas doktriner ha alltid varit fiendtliga emot stat och civilisation; och skall man tro Pius IX:s syllabus, äro kristendom och nutidens odling oförenliga. Syllabus är en formlig krigsförklaring mot den senare; franska presterskapet har hyllat den; deraf en helt naturlig fiendskap; och på denna fiendskap få både religion och religiositet sitta emellan.

Huru som helst kommer alltid Ferry's lag om lycéiundervisningen af 2 aug. 1880, liksom också lagen af 28 mars 1882, hvarigenom Frankrike för första gången fick en obligatorisk folkskoleundervisning, att bli epokgörande tilldragelser i den franska historien.

De af Napoleon I tillskapade **fakulteterna** voro domstolsmessigt ordnade kollegier, hvilkas ändamål nästan endast var att utdela grader och diplomer. Föreläsningarna voro nämligen endast en bisak och blott för att professorerna under mellantiden mellan examensperioderna skulle hafva något att göra. För dessa föreläsningar gälde ännu 1870 Napoleons dekret och statuter, som, åtminstone hvad facultés des lettres angick, noggrant bestämde både *hvad* och *huru!* Ibland det viktigaste var, att »skönheterna» hos de klassiske talarna skulle framhållas och förklaras.\* Man inser lätt, hvad sådana tjuvdrade universitetsmissfoster skulle uträtta för vetenskapernas framsteg och förkofran.

Fakulteternas hufvudsakliga egenskap af examenskommissioner har emellertid börjat upphöra, och flere åtgärder hafva blifvit vidtagna för att förmå de blifvande aspiranterna till lärareplatser vid lycéerna att mera allmänt begagna sig af undervisningen både vid facultés des lettres och facultés des sciences.

Då vi nu från jesuiternas och de gamla franska skolornas tomma och ytliga retoriska prål, deras utläsning af klassiska

\* Cicero t. ex. får således ej vara klok och beräkande samt känna sitt folks och sin tids lynne; bara »skönheter»! Dervid må vidare den anmärkning göras, att den »skönhet» gerna kan vara borta, som ej är en enkel och naturlig omklädnad åt ett innehåll. — Den, hvilken såsom lagstiftare så omhuldade latinet, skötte sjelf under sina studieår med så föga nit sina latinska studier, att han vanligen anlätade en kamrats hjälp för att få sina latinska skript i ordning. (Denne fick å sin sida den unge Bonaparte's hjälp för sina matematiska uppgifter.)

skönheter och spirituella yttranden, deras lumpna latinska versmakeri o. s. v., vända oss till **de tyska gymnasierna**, finna vi visserligen nära på lika ensidiga »klassiska» studier, men de äro ojemförligt mera gedigna och vetenskapliga, och äfven om stora fel vidlåda dem, kan åtminstone ingen komma och påstå, att här saknas innehåll och kärna.

Ännu i början af 17-hundratalet stodo sannolikt de tyska gymnasierna på ungefär samma ståndpunkt som de gamla franska skolorna. Men omkring midten af nämnda århundrade började en rörelse, hvartill *den närmaste* impulsen utgick från en rad framstående universitetsprofessorer, hvilka i sin ordning utbildade en mängd goda gymnasiilärare. Det var visserligen endast fråga om de gamla språken; men i dem utbildades ett studiesätt, hvilket var helt annorlunda än det hittills brukliga. Som den förste af dessa utmärkte män torde böra anses Gesner († 1761), prof. i Göttingen, af hvars grundsats, verborum disciplina a rerum cognitione nunquam separanda, man redan kan se, hvars andas barn han var. Den andre var Ernesti († 1781), prof. i Leipzig, bland hvars lärjungar Göthe en tid var. Hans stora arbete: *Initia doctrinæ solidioris*, utöfvade ett ofantligt inflytande. Chr. Heyne († 1812), Gesners efterträdare, utbildade under sin långa tjänstetid flere hundra gymnasiilärare. Slutligen kan man säga, att verket var färdigt och att de tyska gymnasierna i det hela hade fått sin särskilda form med den stora hellenisten Aug. Wolf (prof. i Halle 1783—1806). Böckh (prof. i Berlin något senare) utöfvade dock äfven ett mäktigt inflytande.

Det skulle föra oss för långt att nu söka redogöra för de omständigheter, som bidrogo till ett nytt studiesätt och en ny uppfattning af antiken. De nämnda antiktolkarne influerades naturligtvis mycket af och inverkade nog äfven i sin mån på de storartade andliga rörelser, som under detta tidevarf framträdde. Utan att nu tala om Rousseau, om Lessing, Winkelmann och Kant, vilja vi uttrycka den meningen att Amos Comenii skrifter, som under de tyska gymnasiernas utvecklings-tid voro väl kända, nog ej voro utan inverkan äfven på humanisterna och bidrogo att väcka dem ur deras säkerhetssömn.

Af de fem nämnda männen utöfvade den lysande och med många yttre företrädene utrustade Wolf utan tvifvel mesta inflytandet. Det var han, som först sökte bevisa, att kunskapen om den grekisk-latinska forntiden bör anses bilda en särskild vetenskap med afdelningar och underafdelningar, och att hvar och en af dessa förutsätter öfversigt öfver det hela för att rätt

kunna begripas (teorien utbildades sedan af Böckh). Detta är nu godt och väl, och den antika filologien bör nog, liksom äfven den engelska och den franska, anses för något mer och högre än »en hopgyttring af hvarjehanda strödda kunskaper». Men anspråket, att den skulle vara ett slags vetenskapernas vetenskap, och att riktigt grundlig kunskap i de gamla språken nu, sedan det mera allmänna behovet deraf långt för detta upphört, skulle vara ett oundgängligt och nödvändigt vilkor, för att man skulle kunna studera vår tids vetenskaper i allmänhet, ja för att man skulle kunna anses för en bildad människa, är ju höjden af orimlighet; men sådant är dock en förr ofta och ännu någon gång hörd jargon.\*

De tyska realläroverken kunna då bestämdt ledas tillbaka till Comenius († 1671), ty det var under inverkan af hans skrifter som Francke († 1727), ehuru först 30 år efter Comenii död, började med inrättandet af sina berömda realinstitut i Halle. Och en förutvarande lärare vid dessa, J. J. Hecker, grundade år 1747 i Berlin en realskola, som ännu eger bestånd och som, reformerad af Spilleke (efter 1821), blifvit mönstret för Tysklands högre realskolor eller, såsom de efter 1882 benämnas, realgymnasier. Dessa realgymnasier motsvara i det hela vår reallinie, ehuru latinets vid dem är det grundläggande språket. (Detta är deremot icke, tro vi, fallet vid motsvarande läroverk i södra Tyskland.)

Comenii mening var visst icke att uppgöra planen för något nytt och lägre slags skola; han ville endast gifva ett nytt underlag åt den högre humanistiska och reformera densamma både till innehåll och undervisningssätt. Men ehuru hans idéer genast väckte största uppmärksamhet, och ehuru han af många i vår tid vördas såsom pedagogikens fader, blef dock hans inverkan på hans egen samtids skolväsen så godt som ingen. Orsaken var den, att hans yrkanden inneburo raka motsatsen till det, som då fans, och att han ändå ej brydde sig om att framställa något medlings- eller ens öfvergångsförslag. Och i sjelfva verket är han dessutom icke så litet ensidig. Så förnekar han alldeles, att kunskapen om antiken har något värde för bildningen.

---

\* Läran framställes ofta i en annan form: Kunskapen om antiken är vetenskaplig, om den blott grundar sig på grundligt studium af originalen (och ej på öfversättningar). Dervid må dock anmärkas, att vetenskaplighet ju är en form, att anspråken ej få sättas lägre i afseende på ett antikt än i afseende på ett annat innehåll, att med ett ord ej »det höga ämnet» får ersätta brister i formellt hänseende.



I stället för studium af böcker vill han ha studium af naturen tagen i vidsträcktaste betydelse. »Bo icke vi lika väl som de gamle i naturens trädgård?» »Icke skuggan af tingen utan tingen sjelfva bör man visa för ungdomen.» De första kunskaperna böra bibringas barnet genom sinneas friska åskådning af sakerna, ej genom deras beskrifning i ord. Om föremålen icke äro till hands, bör man åtminstone visa bilderna af dem. Naturvetenskaperna skulle således vid undervisningen få en mycket framstående plats. Språken anser han ej såsom delar af den lärda bildningen utan endast och allenast såsom medel för bildning. Han vill dessutom, att de mera skola läras praktiskt än genom regler och att modersmålet grundligt skall inhemtas, innan främmande språkstudier börja.

Efter denna lilla blick på uppkomsten af de båda förnämsta slagen af läroverk i Tyskland, vilja vi söka visa, huru det kommer till, att de gamla språken ännu bibehålla sitt öfvervälde, att icke säga envälde, vid de tyska gymnasierna, genom hvilka förhållanden de tyska gymnasiilärarne förmått »göra motstånd mot tiden», och hvarföre ej i sjelfva Tyskland, pedagogikens förlofvade land, någon organisation allmänt\* kommit till stånd, som motsvarar den bildade samtidens fordringar och den praktiska psykologiens samt den antropologiska forskningens nuvarande ståndpunkt. Lika sant som, att människan består af själ och kropp, lika säkert är det, att i den högre allmänbildningen måste ingå kunskap både om det andliga och det kroppsliga, d. v. s. både ett humanistiskt och ett realistiskt element.\*\* Och hvad det förra angår, torde det ej blifva möjligt att bevisa, att ej de moderna folkens litteratur, både i och för sig sjelf och såsom uppfostringsmedel, är åtminstone lika god med den antika; hvarföre också den förra i alla händelser bör på undervisningsplanen hafva minst lika stor plats som den senare.

Man må ej föreställa sig, att den tyska gymnasiundervisningen är opraktisk från början till slut, den är tvärt om sannolikt så praktisk som det är möjligt under nuvarande förhållanden. För att nu ej tala om utgallringen af förmågor genom det att ämnena äro »svåra» och metoderna onaturliga samt följaktligen också de svåra, är det mycket till följe af patriotiska skäl som

\* Observera dock bland annat det moderna »Gesamtnitgymnasium» i Leipzig.

\*\* Det blir endast fråga om proportionen dem emellan.

intet samtida folks språk och literatur få spela någon förnäm-  
ligare roll vid den högre undervisningen. Något främmande  
skall man ha för att jämföra det egna med, så väl hvad språk  
som litteratur beträffar, så vidt man ej skall bli allt för bor-  
nerad och inskränkt.\* Och det ligger i sakens natur och den  
humanistiska undervisningens väsende, att så väl företräden hos  
det främmande språket (t. ex. i afseende på noggranna eller  
fullständiga grammatikaliska beteckningar) som det goda och  
efterföljansvärda hos den främmande literaturen då måste fram-  
hållas. Här ha vi ett skäl, hvarföre antikens språk och litera-  
tur användas och hvarföre de upphöjas. Om man sedan lika  
ensidigt och orimligt öfverdrifver det goda hos antiken som det  
bristfälliga eller felaktiga hos samtida rivaliserande nationer, så  
är skälet dertill i grunden detsamma: *antik-kulten är egentligen  
blott medel för Deutschthums-kulten.*

»Man måste hos barnet väcka glädje öfver att tillhöra det  
tyska folket och ej något annat» (Thilo). Hos hvarenda gosse  
eller flicka inplantas från första inträdet i skolan, att tysk dygd,  
tysk trohet, tysk vetenskap är något öfver all jämförelse med  
andra nationers. Jemt och samt utbreda sig lärarne med ett  
slags sentimental bombast öfver nationens företräden. Man är  
ej patriot, om man iakttaget något slags moderation i själv-  
berömmet. Hvar finnes nu denna öfverdrifna nationella blyg-  
samhet, hvarom ännu Kant talar?

Den historiska och geografiska undervisningen användes  
för att ytterligare uppdrifva tyskarnes redan alltför stora natio-  
nella själfkänsla, och det är dervidlag icke just noga med san-  
ningen. Historien är till en stor del en följd af taflor, som  
äro beräknade på att öka densamma. Så är det med Taciti  
germaner, gestalterna i Niebelungenlied, Carl den store, Fre-  
drik Barbarossa o. s. v. Man får äfven veta, att det är de  
små gruppernas (Holländarnes? Flamländarnes? Danskarnes?)  
»pligt» att underordna sig de större folkstammarna.

Allt är urgammalt eller åtminstone genuint »germaniskt»,  
också en följd af den genomgående sjukliga patriotismen! Den  
tyska gymnastiken, »Turnen», skall t. ex. vara ett fortsättande  
af traditionerna från de medeltida germaniska krigarne. Nu  
är emellertid saken den, att Jahn, turnkonstens fader, fick sina

\* Man finner också ständigt, att gemenskap med forntidens (den egna  
eller den grekiskt-romerska) eller samtida främmande nationers kultur för  
store författare varit en fruktbar källa till idéer och inspirationer.

förnämsta impulser från Rousseau, liksom händelsen var med hans samtida Pestalozzi. Man söker dölja eller förminska den skuld, i hvilken man står till de andra nyare folken. Det är egentligen endast till antiken, som den tyska kulturen står i förbindelse. Man annekterar för öfrigt med god smak främmande utmärktheter. Både Schéele och Berzelius ha flere gånger kallats Tyskar!

De tyska undervisningsverken med universiteter och gymnasier i spetsen äro nationens hjerta; de ha äfven till ändamål att öka den nationella enheten och storheten. Tyskland laborerar under många svårigheter: brist på naturliga gränser, söndringslusta till följe af religiös splittring, missnöjda jäsande elementer, gammal djupt rotad antagonism mellan Preussare, Hannoveranare, Bayrare m. fl. Jemte den starka militärandan behöfs nog såsom föreningsband läroverkens på antik-kult sig till en del stödjande Deutschthums-kult.

(Men såsom sanning gäller ej ett ensidigt påstående, hvilket en nation kan ha intresse af att drifva. Tyska rikets svårigheter röra ej oss. Vårt klassiska skolplugg leder föröfrigt blott till ökande af vårt andliga beroende af Tyskland. En god del af våra lärde se nämligen både antiken och nutiden genom tyska glasögon.)

Ifrigast och mest systematiskt nedsättas naturligtvis Fransmännen. Ätminstone i böcker, som äro ämnade för ungdom och undervisning, förekommer om dem ej annat än nedsättande ömdömen. Det är i full enlighet med allt det öfriga, som franska och engelska språken och literaturerna tas såsom »realämnena», hvarföre ock tillstånd att vid universitetet för lärareanställning studera matematik, naturvetenskap och — modern filologi\* långt för detta (Dec. 1870) gifvits realgymnasiernas f. d. alumner. Läroböckerna i historia upprepa fortfarande de beskyllningar mot Fransmännen, som under sista kriget tjänade att elda den patriotiska hänförelsen. Man gör spe af Fransmännens kärlek till »la gloire», men upphöjer på samma gång »der Ruhm der deutschen Waffen». Fransmännens »revanche» är ej mindre befogad än Tyskarnes »gerechte Vergeltung». Man borde kunna qvitta nu.

\* Ehuru, det är sant, man undviker benämningen »modern filologi». Dermed kunde följa anspråket på någon slags »vetenskaplig karakter» och likställighet med »den klassiska filologien». Våra lärde följa naturligtvis exemplet, men låta äfven sjelfva Tysklands språk och literatur följa med; man besinnar icke, att dessa »realämnena» i alla tider utöfvat vida mera inflytande på vår egen literatur än den antika klassiciteten.

Naturligtvis verkar här såsom annorstädes segheten i de gamla »klassiska» traditionerna, och denna är så mycket större här, som lärarekåren i sin helhet är mera ansedd i Tyskland än i något annat land, hvilket åter delvis beror derpå, att folket står i så stora förbindelser till densamma. På den tiden, då man i Tyskland saknade gemensam nationell medelpunkt och derjemte led brist på några allmänna nationella syftsmål att arbeta för, då dessutom den politiska ofriheten förbjöd sysselsättning med praktiska frågor, trädde undervisningsintresset och i förening dermed det literärt vetenskapliga intresset i förgrunden och blef det för alla Tyskar sammanhållande enhetsbandet. Så kom det sig, att Tyskland fick en andlig enhet, som, i trots af de af politiken lagda hindren, banade väg för statsenheten, och att lärareståndet och författarne fingo ledningen af den nationella rörelsen. Tysklands närvarande politiska storhet leder i icke ringa mån sitt upphof från skolorna; och dessas höjande i slutet af förra och början af detta århundrade bör, såsom sagdt, till hufvudsaklig del tillskrivas några klassiska filologer. Ej underligt då, att den klassiska filologien hålles i synnerlig vördnad! Och förmågan att motarbeta alla moderniseringar är så mycket starkare, som oupphörligt en god del af de bästa andliga krafterna rekryteras för dessa studier.

Huru stor för öfrigt ensamt vanans makt är, visar sig af förhållandet med den s. k. tyska skrifstilen. Denna fick en gång anseende och bibehölls såsom varande »urgermanisk». Men sedan det blifvit ådagalagdt, att den intet annat är än en af munkarne förderfvad latinsk stil, inläres den fortfarande och användes jemte den latinska och blott af gammal vana, ehuru den är både obehvämlig och ful. Möjligen kommer också den förenade Deutschthums- och antik-kulten i undervisningsväsendet att gå in crescendo, tills andra nationer riktigt öfverflyglat Tyskarne på undervisningens område eller någon stor nationell olycka inträffat. Kanske äro lärarekåren och isynnerhet klassici alltför sadelfasta för att med mindre besegras.

I Tyskarnes sjukligt stegrade nationella sjelfkänsla ligger för öfrigt en stark påminnelse om antikens hat till och förakt för »barbarerna». Inblandadt med försvar för näfrätten och tal om »kraftigare racers» rätt att underkufva och undantränga de andra, förekommer ofta qvasi-religiöst tal om tyska folkets höga uppgift och sändning. Med ett ord, den romerska våldspolitiken med litet kristliga tillsatser och förgyllningar!

Då den moderna bildningens målsmän funno motståndet

för starkt, ansågo de det för praktiskt att arbeta på utbildandet af de s. k. realläroverken, ehuru dessa visserligen hade mindre anseende och ej gäfvö kompetens till statens förnämligare embeten. De gamla språkens representanter och gymnasiernas lärare funno äfven snart å sin sida »praktiskt» att understödja realläroverken, då de funno, att dessa blott genom sin tillvaro utgjorde en nyttigt afledare för missnöjet med gymnasiernas öfverdrifna antikstuderande. »Man är i Tyskland så nöjd med liniernas delning!» Vid den allmänna direktorssammankomsten i Berlin 1873 voro *alla* de, som representerade realläroverken, missnöjda och påyrkade reformer, ehuru i de mest olika riktningar. Men gymnasiernas direktorer voro deremot deras varma försvarare och prisade dem, antagligen såsom sagdt isynnerhet derföre, att de åstadkommit ett minskande i häftigheten af anfallen mot de gamla språken.

Den helt olika ställning till läroverksfrågan, läkarekårerne i Tyskland och Sverige intaga, beror derpå, att hos oss realinien väl i allmänhet är lika svår att genomgå som latininien, och att det i Tyskland är en betydlig skilnad. De tyska läkarne motsätta sig på det bestämdaste att abiturientexamen från realgymnasium skall ge kompetens att idka studier för den medicinska graden. Ty eftersom det vanligen är de svagare hufvudena, de som äro rädda för de strängare fordringarne på gymnasierne, som genomgå realgymnasierne, ha också de, som ta afgangsexamen från dem, mindre anseende än de, som komma ifrån de förra; och man fruktar, att läkarekårens anseende skulle komma att lida genom en sådan tillåtelse. Der ha vi »de klassiska språkens formbildande kraft», hvilken befinnes egentligen bestå i utgallrandet af förmågor genom högt ställda fordringar. Läkarne och lärarne i de gamla språken uttrycka naturligtvis saken på helt annat sätt. Så heter det bland annat, att man endast vill ha »bildade» män till läkare, och bildad är ingen, som ej kan läsa Sofokles på grundspråket\*. Den, som genomgått gymnasiet skärseld, har med ett ord visat nog förmåga, eller i värsta fall nog energi, för att ej sedan skämma ut gymnasiet undervisning. Denna har äfven fått ett anseende, som den förofrigt, efter hvad vi längre ned skola visa, alls icke förtjenar.

---

\* Härvid må anmärkas, att det vanligen blott genomgås en enda pjäs af Sofokles; och då skall det allt vara benigt, åtminstone för de flesta, att utan lärares hjälp »läsa» någon annan.

Flere af våra yngre och medelålders läkare, och deribland just de egentliga vetenskapsmännen, önska deremot, att reallinien skall få en liten latinkurs, för att det icke må vara dess alumner betaget att egna sig åt läkarekallet.

Vi ha nu sökt visa några särskildt för Tyskland gällande skäl, till att de gamla språkens värde i undervisningen der kunnat så hålla sig uppe. Men äfven följande omständigheter ha medverkat till detta resultat.

En tid måste gymnasierna inrymma temligen mycket af de nya ämnena, ej allenast modersmålet och dess litteratur (som naturligtvis fortfarande der spela en framstående roll), utan ock historia, nyare språk, matematik och naturvetenskap. Men dels voro de nya ämnena i allmänhet föga pedagogiskt bearbetade, dels uppträdde deras representanter med ett visst öfvermod, hvarföre också å sin sida de gamla språkens representanter, med anledning också af den öfverhopning af kunskapsämnen, som deraf följde, samt med anledning af den under tiden underhållna, ja, ökade entusiasmen för antiken, ej hade svårt att snart få nästan alla åter inskränkta.

De reaktionära strömningarna i Tyskland, sedan oroligheterna af 1848—1849 väl blifvit kufvade, bidrogo också härtill i sin mån, isynnerhet som de i konung Fredrik Wilhelm IV hade ett kraftigt stöd.

Slutligen få vi nämna, att i Tyskland liksom i Sverige oppositionen i allmänhet utgjorts af män utom lärarefacket, som således ej varit fullt hemmastadda med undervisningsmaskineriets detaljer, som ej haft någon respekt alls för det bestående såsom sådant, icke ens då giltiga skäl kunnat anföras till dess försvar, och som speciellt ej erkänt eller ej förstått det formella momentets vikt samt derföre i stället för de gamla ensidigheterna velat sätta nya.

Alla nu påpekade omständigheter ha nog i sin mån bidragit och nog äfven behöfts för att frambringa ett så otillfredsställande förhållande, som det vi i Tyskland ha för ögonen.

Ty att de, på så många ställen såsom mönster återopade tyska gymnasierna äro behäftade med ganska svåra grundfel, liksom att, då våra latinläroverk från dem skilja sig, detta ej alltid är till det sämre, skall, som vi hoppas, här tydligt ådagaläggas.

I första rummet må vi då tala om öfveransträngningen. Emot denna bruka våra klassici såsom universalmedel rekommendera en stark »koncentration», naturligtvis omkring de

gamla språken. I Tyskland eger en sådan rum i ganska hög grad, och det oaktadt tyckes, att sluta af de ofta upprepade och häftiga klagomålen, öfveranstängningen vid de tyska gymnasierna vara *vida värre* än vid våra allmänna läroverk. De vid den preussiska landtdagen flera gånger anförda klagomålen ha visserligen ledt till vidtagande af åtskilliga anordningar; men dessa ha alltjemt visat sig kraftlösa.

Dr Carl Synnerberg, en klassicitetens målsman, som der till väl känner till de tyska gymnasierna, yttrar sig om orsaken till öfveranstängningen på följande sätt i Finsk Ped. Tidsskrift. »Om eleverna på de lägre och mellanklasserna så öfverhopas med skriftliga arbeten, att de ej få tillfälle att förlita sig på sitt minne och uppöfva detsamma, men deremot på de högsta klasserna, der reflexionen, det egna omdömet och det sjelfständiga arbetet borde blifva hufvudsak, allt för mycket betungas med inlärande af minneskunskaper, måste man utan tvifvel gifva dem rätt, som häri söka främsta anledningen till öfveranstängning och andlig trötthet.» Deremot finnas i Tyskland ansedda gymnasii-direktorer, som klaga på »elementarböckernas» öfver höfan stora vokabelförråd, hvilket ju antyder, att minnet i de nedra klasserna för mycket anstränges. Vår öfvertygelse är kortligen den, att orsaken dels ligger i det egenomliga sätt, hvarpå gamla språkens formbildande kraft ådagaläggas, dels deri, att hela språkundervisningen är onaturlig, såväl hvad angår den ordning, hvori de olika språken inträda, som *inom* hvarje af de resp. språken.

Det kan icke nekas, att ju det hela utgör ett »system», som ser mycket imponerande och vördnadsvärdt ut, men egentligen endast därför, att det ena felet sammanhänger med och beror af det andra, därför att ett slags vaxelverkan dem emellan eger rum. Så uppehålla de »formbildande» gamla språken och de i dem använda metoderna hvarandra ömsesidigt. Det kan visserligen vara »praktiskt» att genom stränga fordringar och svåra metoder jaga bort medelmåttorna, gallra ut samt genom perspektivet af yttre fördelar värfva och draga till sig de goda förmågorna, men då blir också den nödvändiga följden, att man alltid måste liksom snudda vid öfveranstängning. Och då de tyska klassici sjelfbehagligt visa på de utomordentliga följderna i formelt hänseende af de gamla språkens studium, synas de endast sammanblanda orsak och verkan. Vore verkligen dessa gamla språk af så välgörande verkan på intelligensens utbildning, så skulle det också vara ett brott och ett förräderi mot

nationen att lägga alla möjliga hinder i vägen för de klenare begåfvade att komma i åtnjutande af förmånen af närmare bekantskap med dem, och man förtjenade därför det hårdaste straff.

Om man ock tycker sig kunna försvara sina stränga fordringar och den barocka språkmetodiken med den satsen att »de intellektuella krafterna genom svårigheters öfvervinnande stärkas», så återstår likväl att försvara sig för den förskräckliga beskyllningen, att man i viss mån snedvrider det intellektuella lifvet hos de af naturen lyckligare lottade. Sådant kan endast urskuldast på grund deraf, att man är fullkomligt omedveten om sin onatur och *offer för ett själfbedrägeri!*

Enligt stadgan för afgangsexamen få *inga lästa ställen* i latinska prosaiker föreläggas i examen.\* Deraf blir följden, att fråga alls icke kan uppstå om förelagda arbetens innehåll, utan att förhöret hufvudsakligen rör sig omkring grammatik, antiqviteteter och mytologi, och att, såsom en följd af detta åter igen, själfva explikationsundervisningen måste förvridas. »Man kan i sanning icke förtycka lärarne, om de under de sista åren bedrifva sin undervisning i samma riktning och göra de lästa författarne till substrat för grammatiska och andra öfningar samt emellanåt hemta med sig på klassen ett icke läst arbete, i hvilket ställen på måfå uppsläs och extemporeras — en öfning, som ej annat är än en dressur och därför saknar all betydelse för den egentliga undervisningen.» Synnerberg.

Latinska krian är också ett otyg med högst olycksbringande verkningar. Oaktadt den stränga utgallringen af de mera begåfvade och fränskiljandet af de svagare, oaktadt det ofantliga arbete, som nedlägges på memorering af vokabler, uttryck och fraser, kan förrådet ändå aldrig blifva tillräckligt. Den tyska primanen (lärj. i 7:de) måste således vid sin latinska kriaskrifning vänja sig att mer eller mindre bortse från innehållet, han får hufvudsakligen öfva sig i det mosaikspel, som ett blott anordnande af fraserna egentligen är, ty hvad *tankarne* angår, måste de inskränkas till det hvarför han på latin har uttryck eller helst »klassiska» uttryck.

»Latinsk Stilistik»? Bilder och metaforer böra väl vara alster af den fria skapande fantasien, om de skola ha något värde; nu memoreras de pinsamt och magasineras noggrant för att vid tillfälle användas. *Vid tillfälle?* Ja, äfven om tillfället ej är just passande, strör man, såsom en rik slösare, ikring sig af sitt blomsterförråd. Man vänjer sig att om småsaker an-

\* Så var det åtminstone före 1882.



vända och till leda upprepa retoriska medel, som endast äro lämpliga att uttrycka stämningen vid viktiga och högtidliga tillfällen.\* Så förstöres känslan för det passande i stil och uttryck; och männe vi icke i dessa berömda »klassiska» studier ha en af de förnämsta orsakerna till den så vanliga tyska svulsten?

Följande fråga må äfven här framställas: Ha Tyskarne ännu riktigt kommit ifrån den tomma verbalismen, mot hvilken redan Gesner uppträdde?

Vi vilja ännu en gång låna ordet åt en författare i Finsk Ped. Tidskrift, som tydligen också är en klassicitetens målsman, och hos hvilken ej en skynt af tvifvel röjes derpå, att ju de gamla språken för evärdliga tider böra förblifva den humanistiska skolans hufvudämnen, hvarföre han ju ej kan misstänkas för att mot dem vara partisk. Han anmärker vid tal om elementarböckerna: »Minnets uppöfvande blir härvid hufvudsak, utbildandet af reflexionen och *tillbörlig näring åt barnets fantasi* (!) förbises deremot.» Och i afseende på språkstudiet litet högre upp: »Man vill i och genom grammatiken lära språk och ej, såsom väl förnuftigare vore, tvärtom.» (Vanligen sättes nämligen den grammatikaliska regeln i första rummet och exempel i det andra). »Det hela går ut på att i minnet inpräglade regler och undantag.» »Man bekymrar sig icke alls eller till högst ringa del om innehållet af det, som tjenar såsom underlag för grammatikaliska öfningar.»

Nu må slutligen, efter en i det franska undervisningsväsendet högst framstående man näml. Michel Bréal, ett exempel anföras på, huru högt de tyska antikstudierna stå i jemförelse med de svenska, och huru man, åtminstone vid de förnämsta gymnasierna, bemödar sig att göra dem tilltalande och trefliga. Bréal nämner i en reseberättelse, huru han sett Sofokles' Ajax uppföras af lärjungar vid gymnasiet »Das Graue Kloster» i Berlin. Den hade förut ytterst noga genomgåtts; så att man blifvit förtrolig med språket, och innehållet hade sedan instuderats. Representationen var en verklig fest, »som många räknade för sitt angenämaste skolminne».

Hvad våra läroverk för närvarande i de gamla språken pretera, är i de tyska klassici's ögon något rent af ömkligt, såväl i intensivt som extensivt hänseende, såväl i afseende på förmågan att i skrift (och tal) behandla språken, som i afseende

\* Också är bland klassici i Tyskland opinionen delad om lämpligheten af den latinska krian.

på mängden af genomgångna arbeten. Ej underligt, att våra klassici vemodsfult vända sina blickar mot Tyskland!\*

Vi arbeta emellertid fortfarande på att, om också på afstånd, följa Tyskarne på deras väg; men då således vårt klassiska läroverk är att anse såsom en mycket svag kopia af deras, blir från deras sida hela belöningen den, att de egna oss ett medlidsamt förakt, och de blifva ytterligare stärkte i tron på egen förträfflighet. Det enda sättet att af dem tilltvinga oss aktning är, att vi slå in på den enda väg, som är värdig nutidens kultur samt motsvarar den antropologiska och kunskapsteoretiska forskningens nuvarande ståndpunkt. Denna äro de sjelfva förr eller senare tvungna att beträda; på längden kämpar ingen ostraffadt emot tingens ordning. Det kanske dröjer ett tiotal år med erkännandet; men det kommer ofelbart.

Redan hafva mäktiga röster höjts i Tyskland, hvilka, äfven i afseende på ordningen mellan språken, fordra tillämpning af grundsatsen: från det närmare till det aflägsnare, från det lättare till det svårare; sål. Engelska, Franska och först sedan Latin! Så t. ex. K. Schmidt i sin »Gymnasialpädagogik» och Klopp i »Reform der Gymnasien in Betreff des Sprachunterrichts.» Redan länge har undervisningen vid det moderna »Gesammtgymnasium» i Leipzig varit baserad på en sådan ordning. Det är möjligt, att, liksom impulsen till reformen förra gången utgick från Leipzig (Gesner hade, innan han blef professor i Göttingen, varit direktor vid Thomas-Schule i Leipzig), så äfven i en snar framtid blir fallet. Det är likväl kanske mera sannolikt, att det blir real-gymnasiet, som kommer att spränga det n. v. systemet; och ordningen för reformen blir i så fall: först tillkämpa sig de moderna ämnena större utrymme och betydelse i de högre humanistiska läroverken, och först sedan blir det fråga om en naturligare och förnuftigare succession språken emellan.

Den skriftliga afgångsexamen från gymnasiet här, åtminstone till 1882, bestått af följande 6 arbeten:\*\* 1) en tysk upp-

---

\* Såsom ofvan är visadt, äro dock de tyska gymnasierna i det stora hela icke värda något särdeles beröm! Och äfven om deras enda ändamål vore att utbilda fackmän och lärare i gamla språk, kunde vi ändå ej egna dem erkännande såsom ändamålsenliga.

\*\* Ehuruväl det i pedagogiska kretsar varit fråga om borttagande af den latinska krian och det grekiska temat, ha vi åtminstone ej sport, att någotdera egt rum.

sats, 2) ett latinskt tema, 3) en latinsk kria, 4) ett grekiskt tema, 5) ett franskt dito, 6) ett matematiskt arbete.

I afseende på cirkuläret af 31 Mars 1882 äro några saker rätt anmärkningsvärda. Vid samma tid som man vid Örebro-mötet efter Tysklands exempel föreslog att från första början skilja linierna, ordnades här undervisningen i de tre nedersta klasserna (sexta-quarta) på gymnasiet och realskolan af 1:sta ordningen på samma sätt. Meningen är naturligtvis att öfvergång från det ena till det andra skall obehindradt kunna ske, och att det definitiva valet åtminstone skall uppskjutas till 4:de (tertia). Dessa anordningar vidtogos redan sommaren 1881, således innan cirkuläret utkom.\*

En anmärkningsvärd omständighet är också, att det moderna der något mera än förut får komma till sin rätt, ehuru det visserligen ej går fort. Latin, Grekiska och Dogmatik hafva nämligen, om vi ej missminna oss, förlorat tillsammans 12 timmar, under det Franskan fått en tillökning af 4, Historien af 3, Naturalhistorien af 2 o. s. v.

Vidare säges att realskolorna af 2:dra ordningen, hvilka ännu i skolordningen af 1859 betraktades såsom »till lägre ordning hörande läroanstalter», i hela Tyskland »tillvunnit sig ett stigande erkännande såsom skolor för allmän bildning» och således fått erfarenheten på sin sida. Realgymnasierna ha alldeles upphört att anses såsom fackskolor. Men ännu få deras f. d. alumner ej vid universitet aflägga juridisk eller medicinsk examen, ehuru de, som sagt, ända sedan Dec. 1870 fått aflägga examen i fil. fakulteten näml. i matematik, naturvetenskap och — lefvande språk, hvilka senare ju äro ett »realämne»!

Oaktadt realgymnasiet egnar ett vida mindre antal timmar åt matematik än den svenska reallinien, står, om man får sluta af der lösta uppgifter, undervisningen vid dem nästan högre än hos oss. Huru kommer det till?

Såsom karakteristiskt kan slutligen ur undervisningsplanen anföras, att, medan latinet i hvardera af 1 och 2 klasserna har 9 timmar, historien deremot, d. v. s. biografiska berättelser, i hvardera klassen har 1, säger en hel, timme (geografien har dock 2 i hvardera klassen). Först i 3 börjar egentlig historisk undervisning med 3 timmar.

Den stora allmänhetens sympatier äro naturligtvis på real

---

\* I detta benämnas de gamla realskolorna af 1:sta ordningen för första gången realgymnasier.

skolornas sida; men man sänder dock helst sina söner till gymnasierna, som ge bättre framtidsutsigter; dock öfvergå, som sagdt, många efter den 3-åriga prøfvotiden till realgymnasierna. (Noga taget börjar denna pröfning redan i »Vorschulen», der man går från 6 till 9 års ålder.)

Man måste nu, vid bestämmandet af de gamla språkens och den antika litteraturens vikt för och utrymme i den högre humanistiska undervisningen, icke allenast betänka, hvilken vikt de i och för sig, ideelt eller filosofiskt taget, kunna ega, utan snarare söka besvara den frågan, huru stor deras betydelse är *just för vår tid*. Det är icke endast fråga om deras vikt ur själsodlingens och den högre bildningens synpunkt i *allmänhet*, utan specielt om deras vikt för en tid, då ännu hela undervisningsväsendets karakter af dem är bestämd, då alla dess förhållanden så att säga fogat sig efter dem. De praktiska svårigheterna skulle uppstå först, om man ville ignorera utvecklingens gång eller söka ställa sig utanför och oberoende af densamma. Specielt är kunskap i latinska språket tydligen en lärdoms- och högtidsskrud, som ännu är ansedd alltför oundgänglig, för att icke dess afläggande skulle vara till men i flera fall; men derunder är kanske också en andlig hvardagsklädning, för hvilken vi, åtminstone nu, ej på annat håll kunna finna någon fullgod ersättning.

Huru som helst måste vi betänka, att flera anledningar, som gälla för Tyskarne att så mycket hålla på dessa gamla språk, ej gälla för oss, samt dessutom att endast *ogynsamma* historiska förhållanden — sammanstötningen af två rakt motsatta ensidigheter — orsakat att de kommit in på orätt väg. De hafva, liksom äfven vi, *till försvar för denna väg skapat* en så orimlig teori som antagandet af två slags till innehållet rakt motsatt bildning. Lärdomsfacken äro vida flere; ensidigt och boreradt framhållande af hvarje sådant skulle kunna ge oss icke två utan många, många slags »bildning»! Lyckan har i visst fall varit oss blidare än den har varit Tyskarne. Vi ha redan för 35 år sedan kommit att slå in på den rätta vägen, derpå ha vi tagit flera steg och deribland ett särdeles stort och betydelsefullt under vår nu regerande Konungs första regeringsår. Då under Wennerbergs kontrasignation 1875 undervisningsplanen för 4:de och 5:te klasserna utkom, syntes den gemensamma »bottenskolans» träd hafva skjutit temligen mycket i höjden. Men reformen var för litet förberedd och hade för litet fäste i lärarekårens förutvarande åsigter. Latinet är visserli-

gen uppskjutet men den abstrakta metoden är öfverflyttad på annat. Barnen skola nu plugga in stora svenska grammatikor, de skola öfversätta till det främmande tyska språket *redan första året det läses*, redan innan de kunna reda sig något med explikationen (hvarjemte många anse, att tyskan är för lik svenskan för att inleda de främmande språkens studium med, också ett föreställningssätt, som kommer från latintiden) och dessutom få de börja naturalhistoriens studium med läran om *människokroppens bygnad* samt med öfversigter af hufvudafdelningar och klasser. Man låter ej åskådningen komma till sin rätt, man hänger upp sig på frågan om grammatisk reda, man går »systematiskt» och tror sig derföre gå vetenskapligt och rationellt tillväga!

När skall vår dyrkan af tomma ord, af abstrakta undervisningsmetoder och dogmatiska märkesregler upphöra? När skola vi ej allenast med munnen erkänna utan äfven i handling tillämpa det riktiga och goda i Amos Comenii och Henrik Pestalozzis grundsatser? När skall undervisningsväsendet verkligen ställas i enlighet med nutidens forskning? Och slutligen — när skall fördom, flärd och högmod tillåta att det enkla och naturliga i afseende på dylika angelägenheter får göra sig gällande?

Oaktadt i Tyskland använda eller försökta metoder äro mångfaldiga, oaktadt den pedagogiska literaturen der är rikare än i något annat land, och oaktadt en lefvande sträfvan till utveckling der är skönjbar, kan man sålunda med rätta påstå, att sjelfva hufvudriktningen der ännu är mycket felaktig, hvilket utom på de historiskt politiska orsaker, vi här sökt påpeka, beror på, att man stält pedagogiken i beroende af filosofiska systemer, hvaraf åter orsakats visserligen mycket djupsinnigt men också mycket opraktiskt och *för egentlig diskussion hinderligt* orerande. Men vi ha utan tvifvel i alla fall mycket att lära af Tyskarne.

Ibland annat är vårt gymnasii- och student-lif mycket klemigt i jämförelse med det i Tyskland. Här har länge inskärpts den riktiga grundsatsen, att gymnastik och stärkande kroppsöfningar ej böra vara en specialitet för några få, utan att hvar och en bör efter omständigheterna utbilda sin styrka, sin vighet och sin uthållighet. Enligt många Tyskars åsigt har man isynnerhet att tacka gymnastik- och fäkt-salarne för framgångarne 1870—1871. Den för hvar och en påbjudna militärtjensten är dessutom ett viktigt komplement i uppfostringsy-

stemet; den lär en böja sig under pligten mot samhället och anse den oeftergiffig.

En god sak är också att befordringsväsendet i fråga om läraresysslor hvilat på riktiga grundsatser, och att nepotism, intriger och kottetiväsende aldrig fått något vidare insteg deri.

Slutligen är en orsak, till att lärareståndet är så uppbytt af den allmänna opinionen och till att det, oakadt alla skefheter och missriktningar, förmår hålla sig så högt, den, att undervisningen hvarken vid mellanskolorna eller i allmänhet vid universitetet är kostnadsfri, hvilket, då en hvar vill ha valuta för sina pengar, och allmänheten således utöfvar en verksam kontroll, gör, att någon sådan sömnig likgiltighet, som den, hvilken här stundom påträffas bland lärarne, är otänkbar i Tyskland. En Svensk, som med en viss stolthet omnämde, att undervisningen hos oss är i det närmaste kostnadsfri, fick en gång af en Tysk till svar, att det, som icke kostar något, väl ej heller är värdt något.

\* \* \*

En annan gång torde tillfälle yppa sig att åt dessa anteckningar gifva fortsättning och afslutning.

Axel Drake.

---

## Arbetsamt, men möjligt.

Reformer behövas, ja visst, det äro vi ju alla ense om! Men hindren äro så många. »I nyhetsiffrare», så ropar man till oss, »I förebrån det gamla systemet att ha öfveranstängt barnen, men sen I då icke, att I sjelfve arbeten på att öfveranstänga *lärarne*? I viljen ju beröfva dem det trygga stödet af läroboken. I viljen tvinga dem att sjelfva uppsöka det vetande, som de skola meddela, och I fordren derjämte en framställning, som skall gifva en lefvande bild af verkligheten. Med ett ord, I fordren, att läraren skall beherska sitt ämne som en vetenskapsman och framställa det som en konstnär! Dertill behövas i ovanlig grad både kunskaper och begåfning, och dertill behöfves framför allt tid och ro. Och icke nog med att en sådan undervisning som den I fordren är mödosam första året, andra året — skall den väl någonsin kunna utbildas till vana, skall den någonsin kunna blifva *routine*?» Ja, det är ordet, derpå hänger i mångens tanke hela spörsmålet om undervisningsreformen. Kan den blifva routine eller icke? Menar man med routine förmåga att halfsofvande, mekaniskt uträtta ett arbete, så måste vi uttala som vår bestämda åsigt, att en lefvande undervisning aldrig skall kunna förvandlas till routine. Men menar man med detta uttryck en färdighet, förvärfvad genom vana, underlättad genom traditionerna från andras arbete, då tro vi att den mycket väl kan förekomma äfven utom det gamla systemet. Att det är svårt för den nu lefvande generationen af lärare att helt plötsligt egna sin uppmärksamhet åt ting, som de förr aldrig hyst intresse för, och betrakta saker från helt olika synpunkter än de förr varit vana — det medgifva vi gerna. Hela deras intellektuella varelse är så insnärjd i abstraktion, att de måste skaffa sig två par ögon, då de i en bok eller i ett natursceneri skola hemta något för sin undervisning; det, som vid första ögonkastet väcker deras eget personliga intresse är vanligen just det, som skulle lemna lärjungarne alldeles oberörda. Detta beror till en del på deras

oöfvade, ja, ibland rent af förqvädda *föreställningsförmåga*. Man kan icke utan besvär göra reda för sig hvilka drag det är, som göra en bild klar och fullständig, sådan som ett barn vill hafva den, och hvarför kan man det icke? Jo, därför att man sjelf är så van att nöja sig med sväfvande bilder. — Men denna brist kan arbetas bort, föreställningsförmågan kan uppövas äfven hos äldre personer, isynnerhet om man låter barnen uppfostra sig. Man kan förvärfva sig en vana att hastigt liksom af instinkt urskilja hvad som lämpar sig för barnet eller ej. Här liksom öfverallt är det första steget det svåraste, och den, som aldrig gjort sig besvär att taga ut detta, har ingen rättighet att tala om omöjligheten att vinna färdighet. De flesta svenske lärare ha också stora svårigheter att öfvervinna i fråga om *framställningssättet*. Det faller sig svårt för dem att göra en sammanhängande, episk skildring; de yttra sig helst staccato, i aforismer. Och det är helt naturligt; så måste den tala, som har godt om tankar, men ondt om föreställningar. Den uppöfvade föreställningsförmågan skulle som konsekvens medföra ett lifigare och mer sammanhängande föredrag.

Med ett ord, det är en orimlighet att antaga, att vana och färdighet icke skulle kunna förvärfvas äfven inom en naturenlig undervisningsmetod. Men — det är så godt vi säga det först som sist — *alla* kunna icke vinna färdighet i den samma; *bland de många, som i både gångna och nuvarande tider ansett sig sjelfva och af andra ansetis såsom lämpliga till lärarekallet, måste en stor gallring ske*. En lärare behöfver naturligtvis icke vara ett geni, men lika strängt måste vi fasthålla, att det för lärarekallet fordras en viss särskild begåfning, hvilken dock icke alls sammanfaller med begreppen »godt hufvud», »hög intelligens». En medelmåttigt begåfvad person med föga anlag för strängare teoretiska studier kan genom fast karaktär, ett jämnt och gladt lynne, praktiskt sinne och naturlig psykologisk blick vara en god lärare. En annan med djupa studier och originel tankeförmåga kan deremot, som erfarenheten många gånger intygat, vara en högst dålig lärare. De egenskaper, som bilda en god lärare, äro många och ha ofta blifvit framhållna. I vårt tycke har man, när man velat skildra hvad som fordras af en god lärare, ställt de allmänna fordringarna för högt och de speciela för lågt. Man har velat i läraren se en riktig focus af allsköns dygd och vishet, »upphöjda tänkesätt», »djup bildning», »upplyst religiöst nit», »kraft parad med mildhet», etc. Alla dessa allmänna fordringar innebära



ingenting annat än hvad som väl kan vara på sin plats hos hvarje människa i hvilken lefnadsställning som helst. En fader — d. v. s. ett fader-ideal — skulle icke han behöfva alla dessa egenskaper? Det finnes ingen corps af människor, som i minsta mån skulle kunna uppbära sådana fordringar. Men den sanningen innebära de dock, att det vore önskligt, att ett lands lärarecorps rekryterades från landets sedliga och intellektuella aristokrati.

Men hvad är då specielt och psykologiskt kännetecknande för en verklig lärarenatur? Männe icke det mest betecknande är ett *medfödt begär att inverka på andra, meddela andra sina kunskaper och sin öfvertygelse?* Det kan antingen vara kolerikerns begär att herska, att rycka med sig, eller sangvnikerns kraf på medhåll och sympati, eller ock flegmatikerns välbehag vid återgifvandet af hvad han sjelf sett, läst och erfarit. Men det måste vara en natur, som är riktad på att *meddela*, ej en sådan som helst i drömmar och reflektion sluter sig inom sig sjelf. Men till denna senare kategori höra många af de högst teoretiskt begåfvade, de egentliga forskarenaturerna.

Vidare kräfvés det af en lärare en viss *finkänslighet*, en viss andlig smidighet, förmåga att modifiera sig efter barnens olika naturer och sinnesstämningar, att icke envist fasthålla vid en teori, utan styra med lätt hand och oupphörligt vara färdig att ändra taktik. Denna egenskap saknas hos de många lärare, som valt sitt yrke utan all inre håg, blott som förvärfskälla, och hvilka af förvända sociala förhållanden kastats in på studiernas väg, då de med sin mången gång kraftiga, fast grofva anläggning borde ha hört hemma i den rent praktiska världen. De borde ha handskats med döda ting, ej med späda, ömtåliga människosjälur.

En naturenlig undervisning kan alltså aldrig omskapas till ett reglemente, som hvem som helst lär sig utantill, den fordrar särskildt för undervisning anlagda, men icke hvad man menar med i allmänhet ovanligt begåfvade naturer. Fordringarna på lärarne måste icke så mycket höjas som icke snarare specialiseras. Man måste göra mera skilnad mellan de egenskaper som fordras för lärarekallet och dem, som krävas för annan, äfven intellektuel sysselsättning. Det är en strängare arbetsfördelning, som vi yrka på. Skolarbetet borde ej vara en bisysselsättning för vetenskapsmän, som önskat, men ej lyckats erhålla plats vid universitetet, ej heller borde det vara den stående utvägen för alla unga qvinnor, som längta efter

ett sjelfständigt arbete eller också efter sjelfförvärfvade nålpen-  
gar. En utgallring måste ske — framför allt måste de prak-  
tiska yrkena återtaga en god procent af de arbetare, som af  
fördomar eller andra skäl kommit in på lärarebanan. Äfven  
vilja vi hoppas, att utvägar till förtjenst genom andra arter af  
intellektuellt arbete måtte öppnas för de många »goda hufvud»  
utan lärareförmåga, som nu gagnlöst öda både sin egen och  
lärjungarnes tid. Undervisningen får ej längre betraktas som  
ett arbete, hvilket hvarje bildad person, som är utrustad med  
tillbörligt tålmod, kan med framgång utföra, blott han förut  
gjort sig det besväret att lära läroboken utantill. Den bör  
höjas till anseendet af en verklig konst, hvars utöfvande kräf-  
ver en särskild gifva.

Men antag, att vår nuvarande lärarecorps utgjordes af så-  
dana verkliga lärarebegåfningar: det skulle dock fordras rätt  
mycket arbete, för att de skulle kunna öfvervinna de svårigheter,  
som deras egen uppfostran lägger i deras väg. Men nog torde  
i en framtid mycket kunna göras för att underlätta detta arbete.  
Det psykologiskt-pedagogiska studiet är ungt; vi ha ännu sett  
blott begynnelsen af dess forskningar; för hvarje år skall allt  
mer blifva undangjort, och ur allt det, som nu är sväfvande,  
skall slutligen dana sig en fast kärna af säkra iakttagelser och  
bepröfvadt lämpliga åtgärder. Förhållandet mellan vetenskapen  
och undervisningen skall blifva ett annat. Hitintills har den  
senare ensidigt sökt arbeta den förra i händerna; skolan har  
sökt uppfostra lärjungar, mäktiga att mottaga vetenskapens inne-  
håll, i hvilken hård form det än bjödes dem; numera tyckes  
vetenskapen börja inse, att hon utan att förnedra sin värdighet  
kan gifva sitt innehåll i en tillgängligare form, som gör det  
åtkomligt äfven för dem, som fordom stöttes tillbaka af formen.  
Denna vetenskapens börjande tendens till popularisering skall äf-  
ven minska arbetet för lärarne att tillägna sig forskningens resultat.

Arbetet skulle vidare kunna utföras med mindre möda, om  
en större *samverkan* åvägabragtes mellan de framåtsträfvande  
lärarekrafterna, så att den ene finge del af den andres erfaren-  
heter. En sådan samverkan skulle också mycket bidra till  
arbetets glädje.

Vidare borde det anskaffas lättare tillgång till den ofta  
dyrbara *litteratur*, som läraren behöfver, särskildt för sina pre-  
parationsstudier,\* och i sammanhang dermed borde man taga

\* Ett stort steg i denna riktning är redan taget genom inrättandet af  
ett »pedagogiskt bibliotek» i hufvudstaden.

reda på hvad som i utlandet är undångjordt i fråga om för undervisningen lämpadt urval af vetenskapligt innehåll. Utan att slafviskt efterapa, borde man dock kunna ha mycket att lära deraf.

Ett stort hinder är den nuvarande i flera afseenden bristfälliga *lärarebildningen*. Många anse, att allt skulle vara hjälpt med inrättandet af en profession i pedagogik vid ett af våra universitet. En sådan åtgärd skulle vi visserligen helsa med glädje, *framför allt såsom en nationens aktningsgärd åt det pedagogiska studiet*, men snabbare och påtagligare resultat skulle vi vänta oss af mer vidsträckta och omfattande praktiska öfningar för de blifvande lärarne samt af ett sådant anordnande af deras studier, att dessa komme att stå i direkt samband med undervisningen. Blifvande lärare borde sjelfva få inhemta visserligen icke *endast* det, som de skola meddela sina lärjungar, men detta borde dock förekomma bland deras studieämnen och der intaga en ganska framstående plats, icke såsom nu snart sagdt systematiskt uteslutas.

En viss lärare undervisar torrt, håller sig strängt till läroboken, afvisar nervöst och snäsande lärjungarnes frågor. Hvarför? Vet han ej mer än detta fattiga kompendium? Jo, han vet mycket mer, men det han vet ligger alldeles utom lärjungarnes synvidd, och han har nog takt att ej använda det. Är han intresserad af sitt arbete, så plågar det honom att trots alla sina universitetsstudier stå der inför lärjungarne med okunnighetens dåliga samvete och vacklande hållning. Det kan hända, att han rent af förbittras vid tanken på hur hans tid och krafter blifvit, såsom han nu kanske något öfverdrifvet uttrycker sig, bortkastade och förspilda. En undervisningsreform i realistisk riktning tro vi i allmänhet har att påräkna de unga lärarnes sympatier, men dess utförande stöter på hindret icke af deras okunnighet, utan af deras för skolarbetet oanvändbara kunskaper. De känna med sig att de, i den mån de vilja taga sitt undervisningsarbete på allvar, måste samtidigt med tjänstgöringen i skolan ålägga sig alla mödorna af en ny studietid.

Men — bevisar det väl något mot riktigheten af de nya principerna, att de endast med arbete och svårighet kunna tillämpas af de lärare, som genomgått alla graderna i en uppfostran, ämnad att göra dem till tillämpare af det gamla systemet? Låt oss besinna, att de af vår lärarecorps, som nu gerna skulle vilja införa en ny anda i skolan, sjelfva till sin intellektuella varelse äro alstren af den till sin höjdpunkt drifna

formalismen! De hinder, som möta genomförandet af det nya, äro icke beroende endast på beskaffenheten af detta, utan först och främst derpå, att alla våra förhållanden äro så genomsyrade af det gamla, hvilket icke längre tillfredsställer oss.

De framåtsträfvande lärarnes och lärarinnornas arbete blir tungt hufvudsakligen på grund af deras tryckta *ekonomiska ställning*. Denna ålägger dem så mycket arbete, att en god del deraf *måste* göras mekaniskt. Ingen kan under 30 à 36 lektioner i veckan hafva den psykiska och fysiska spänstighet som erfordras för att vara en banbrytare. Äfven i detta fall torde temaskrifningen vara den största stötestenen; mycket skulle vara vunnet för lärarne, om den dels inskränktes, dels ställdes på ett annat sätt. Den ekonomiska frågan har ju så ofta blifvit afhandlad både i tal och skrift, och ofta har det yttrats från lärarnes sida, icke utan en viss trotsande harm, att skolan aldrig kommer att höjas, så länge skolmännen af samhället aflönas så dåligt. Å andra sidan är det icke tvifvel om att samhället, d. v. s. representationen, skulle vara mycket mer benäget att tillmötesgå lärarnes fordringar, om undervisningen anordnades på ett sätt, som tillfredsstälde *dess* fordringar. Framför allt gäller väl detta sista om folkskolan, ehuru det äfven eger sin tillämplighet på elementarläroverken. Båda parterna uppställa sina vilkor — ingendera vill gifva vika. Vore det dock icke skäl att lärarne såsom den mest tänkande och klart medvetna parten toge första steget och — icke bråd-störtadt, men i mån af tid och krafter — införde i sin undervisning de förbättringar, som yrkas så väl af deras eget samvete som af de flesta föräldrars önskningar? Ty föräldrarne stå endast sällan på formalismens ståndpunkt. Om allmänheten verkligen märkte en stark rörelse inom skolan, skulle dess sympatier för henne ökas, och följderna skulle icke uteblifva.

En annan, bättre bevekelsegrund att oförtrutet sträfva: den naturenliga undervisningen är ett så *tacksamt* arbete! En lärare af den gamla skolan, som pèle-mêle stufvar in sina kurser i barnahjernorna, eller som ideligen gifver dem hårda förstånd-nötter att knäppa, kan visserligen känna sitt arbete belönadt af pligtkänslan och samvetets vittnesbörd, men han får aldrig den omedelbara fröjd af sitt arbete som den, hvilken trängt in i barnasinnets organism. Den allmänna uppfattningen af en lärare är — trots alla vackra festtal om motsatsen — icke just den, att han är en lycklig varelse. Den populära typen af gammal lärare är en uttråkad pedant, torr, häftig och otålig,

oskön i klädedrägt som i åtbörder, betraktad med en blandning af förakt och medlidande. Och dock borde intet arbete kunna vara så »soligt» som just lärarens! Om det är hvad vi vilja kalla *organiskt*, har det den fördelen framför mångt annat, att säningsmannen snart får skörda hvad han sått. Vi tänka ej här på tacksamheten — den är föga att bygga på — utan vi mena att hvarje lyckligt grepp i behandlingen af barnnaturen belönar sig genast genom afslöjandet af en mängd nya sidor i densamma, genom upptäckten af en mängd nya anknypningspunkter för det fortsatta arbetet. En lärare har den fröjden att veta, när han lyckats. En författare kan arbeta i årtal på att väcka, förädla och upplysa sin publik — han märker ingen skörd, han sitter ensam i sin kammare och vet ej, att ögon fuktas och hjertan klappa vid beröringen af dessa tankar som han skickat ut i den vida världen, men som nu nästan upphört att värma honom själf. Det eko af allmänhetens åsigt, som möter honom i tidningsrecensioner, innebär vanligen intet för hans sinne vederqvickande, ty de härröra ej från den mottagande, tacksamma delen af hans läsekrets, utan från dem som »ingen bättring behöfva» och ingen upplysning håller.

Låt oss deremot tänka oss en lärare i hans verksamhet! Han kommer en dag trött och nedstämd till sin lektionstimme, skulle gerna för denna gång vilja göra undan sitt arbete mekaniskt och slentrianmässigt, men — pligtkänslan segrar, och han gör en allvarlig ansträngning att vinna lärjungarnes intresse. Antag att han har icke blott vilja, utan äfven förmåga och — lyckas. Han märker icke nu sin seger, men nästa gång han står inför samma lärjungar, kommer honom till mötes en friskhet, en arbetsifver, som han aldrig förr varit vittne till. Nu behöfver han ej anställa stormlöpning mot deras lojhet: det är de som fråga, begära upplysningar och liksom storma hans kunskapsförråd. Undervisningen går denna gång af sig själf; lärjungarnes ifver verkar i sin ordning upplifvande på läraren, han blir inspirerad, han säger saker, som äro tusen gånger bättre än dem han ämnade säga, och denna hans stämning återverkar i sin tur på lärjungarne.

Det ligger en stor uppmuntran deri, att hvarje skott som man lyckats uppdrifva på det unga trädet tillika innesluter knoppen till ett nytt. Glädjen öfver ett lyckligt grepp är beslätadt på en gång med vetenskapsmannens hänryckning öfver en upptäckt och en älskande människas ljufva fröjd öfver en kärleksgering som hon fått utföra. Lycklig den lärare, hvilken

det förunnats att upptäcka den fina punkt i barnasinnets, der grodden vill skjuta fram: har han väl funnit och omhuldat den, får han sedan glädja sig åt blad efter blad!

Undervisningens fält är i våra dagar tacksamt äfven derfor att det ännu är så ouppodladt. Utan tvifvel har naturvetenskapen på senare tiden dragit till sig så många idkare bland annat derfor, att forskaren här kan få ett område för sig, kan göra upptäckter. Det samma är fallet med undervisningskonsten. Här är ofantligt mycket att göra, hvarje arbetare kan och måste betrakta sig som en nyodlare, med nyodlarens hårda, men intresseväckande och spännande möda. Och slutligen må en uppfostrare besinna, att hans uppgift är en af dem, som vår samtid särskildt har hjerta för. Uppfostran har alltid ansetts som en vigtig sak, men det fins tider, då människoslägtet mer än annars har blicken öppen för sammanhanget generationerna emellan och den ena generationens ansvar för den andra. En sådan tid är otvifvelaktigt vår. Denna ansvars-känsla synes stå tillsammans med känslan af egen skuld, sorgen öfver egna misslyckanden. Vål vore om vår tids pessimism mynnade ut i sträfvan att låta det växande slägtet vandra bättre vägar, än dem vi sjelfve trampat! I tider som dessa är det på en gång tungt, ansvarsfullt och stort och ärofullt att vara lärare, och detta mena vi i någon annan mening än det vanligen brukar sägas i festtal vid terminsafslutningar och läraremöten.

Några af de synpunkter vi här framställt hoppas vi kunna uppväga olägenheterna af en metod, som har föga utsigt att förvandlas till routine.

Uffe.

## Praktisk lärarebildning i utlandet.

Följande uppsats ur en ansedd engelsk tidskrift har förfallit oss synnerligen beaktansvärd.

»Vi börja erkänna, att en definitiv lärarebildning af annat slag än den, som många ibland oss hafva förvärfvat, såsom jag fruktar, på våra första elevers bekostnad, skulle vara ovärderlig för alla lärare.» Så skriver deanen af Westminster i sista numret af *The Nineteenth Century*, sålunda erkännande en brist, hvilken i ännu kraftigare ordalag framhållits af Dr Abbott, Mr Bell, Dr Butler och Dr Percival.

Kabinettsministrarna hafva nästan alla förklarar sig vara anhängare af den nya rörelsen till förmån för lärare med särskild yrkesbildning, somliga tveksamt och med vissa reservationer, andra öppet och bestämdt; en eller två hafva på ett verksamt sätt befrämjat den samma och bemödat sig att tillämpa sina teorier i praktiken. Det stora flertalet fortfar att betrakta den i nästan samma ljus, som en praktisk politiker betraktar qvinnans rösträtt. Den är för dem ett hugskott, ett fantasifoster; men om tillräckligt stort tryck utöfvas på dem af deras eget parti, äro de icke beredda att hålla stånd. Eller vi kunna låna en lämpligare bild från läkarekonstens område. De likna den generation, som lefde, då skyddskopporna infördes. De medgäfvö, att mycket kunde sägas till förmån för det nya skyddsmedlet — åtminstone vore det ju värdt att försöka: låt barnen i fattighusen vaccineras och se till, huru det afflöper, hette det, och hvad dem sjelfva beträffade, hade de lefvat det förutan, och de ville visst icke låta sina barn underkastas att vara föremål för några experiment.

De, som verka för lärarebildningens främjande, hafva visligen satt sig in uti förhållandena, och i stället för att anställa stormlöpningar emot motståndarnes kortsynthet och brist på logik, hafva de förskaffat sig tillåtelse att pröfva den nya metoden, alldenstund de äro öfvertygade att den, om den pröfvats

på lämpligt sätt, skall vinna framgång. Det första experimentet har nu pågått i nära sex år, och det är tid att afgifva redogörelse för utgången deraf. Följande berättelse om det arbete som blifvit utfördt och de metoder, som blifvit följda, skall, såsom vi hoppas, öfvertyga dem, som ännu tveka, att arbetet icke varit fåfängt.

Seminariet vid Skinner Street öppnades år 1878 af »Teachers' Training and Registration Society». Dess ändamål är att förena och sätta i förbindelse med hvarandra de två väsentliga delarna af all lärarebildning — nämligen en fullständig undervisningskurs i uppfostringskonstens (pedagogikens) teori och historia samt praktisk erfarenhet i undervisning. För det förra har man dragit försorg genom att anställa de inom sitt fack skickligaste lärare. Föreläsarens corps upptager sådana namn som Canon Daniel, Mr Sharpe, Mr Sully och Mr Quick. För det senare har man sört genom att sätta seminariet i förbindelse med »Bishopsgate Ward School for Girls». Detta har skett med rektorns vid Bishopsgate bifall och medgifvande. Dessa skolor räkna 340 flickor mellan åtta och sjutton år.

Härvid torde någon invända: »Men huru kunna seminariets och öfningsskolans så vidt skilda och mången gång stridiga syften samtidigt tillgodoses?» Det kan icke nog ofta upprepas, att intet seminarium kan hafva framgång, ej håller förtjänar att hafva det, om skolbarnens intressen glömmas eller åsidosättas. Lyckligtvis bevisar en praktisk kändedom om konsten att uppfostra lärare, att seminaristernas verkliga intressen sammanfalla med barnens, och att samma system, som bäst utvecklar de förras lärareförmåga, ock är det som befordrar lärjungarnes sanna utveckling.

Seminariet och öfningsskolan vid Bishopsgate äro visserligen icke under samma tak, men de äro belägna i samma kvarter och äro endast åtskilda af en genomgång öfver goss-skolan och den stora gård, som utgör denna skolas lekplats. Genom denna genomgång och öfver denna lekplats gå nu seminaristerna till skolan några minuter före klockan tio på de förmiddagar i veckan, hvilka antingen helt och hållet eller delvis äro egnade åt undervisning. Dessa förmiddagar vexla i antal, enligt seminaristernas och skolans behof, men antalet förblifver alltid det samma under loppet af en termin och förändras endast vid de tillfällen, då seminaristerna åter samlas efter ferierna.

De dagar, då eleverna skola undervisa, uppsamlas de skriftliga »lektionsanteckningarna» och öfverlemnas till föreståndar-



innan, biträdande föreståndarinnan eller öfverlärarinnan, hvilka sålunda äro i stånd att på hvilken timme som helst veta hvilken lektion som gifves i hvilken klass som helst, äfvensom att egna särskild uppmärksamhet åt de seminarister och de läroämnen, hvilka äro i behof af särskild omsorg och öfvervakande.

»Lektionsanteckningarna» innehålla alltid såsom öfverskrift seminaristens namn, antalet elever i hennes klass, timme och ämne för lektionen, klassens föregående kunskap i det ämne, hvaruti undervisas, och lärarinnans särskilda uppfostrande syfte, då hon behandlar just detta ämne. Det är just i fråga om detta korta och tydliga sammanfattande af lektionens syfte, som unga lärarinnor vanligen mistaga sig; och det kan såsom en allmän regel sägas, att dessa anteckningar, hvilka angifva ett tydligt och bestämdt syfte, hafva frambragt goda resultat både för den undervisande och de undervisade. Skalet är lätt att uppfatta; ty så länge lärarinnan sträfvar mot ett visst mål, hafva hennes metodiska åtgärder ett inre sammanhang, och hennes klass erfar en känsla af intellektuel tillfredsställelse, på samma gång som den omedvetet gör intellektuella eröfringar.

Utän sådana anteckningar, som äro resultat af en bestämd förberedelse, gifves *ingen* lektion i öfningsskolan, och denna regel tillämpas utan undantag. De yngre seminaristerna göra sig gerna den föreställningen, att det ligger någon trollkraft uti sjelfva anteckningarna, och det är först längre fram, som de komma under fund med att trolleriet är af enklaste slag. Vanan att aldrig uppträda för en klass för att gifva den enklaste lektion, vare sig i handarbete eller läsning, utan att förut hafva egnat en grundlig eftertanke åt det ämne, hvaruti man skall undervisa, och derjämte sökt utgrunda bästa sättet att undervisa deruti, är en vana af ovärderlig vikt för hvarje lärare eller lärarinna, och den blir ock under seminariielevernas studier så införlifvad med hela deras varelse, att de såsom vi hoppas aldrig förlora den samma under sin senare sjelfständiga bana.

Under det seminaristerna samlas på seminariet och begifva sig till sitt arbete i öfningsskolan, äro skolans lärarinnor sysselsatta med att ordna sina stora klasser och sönderdela dem i smärre grupper för de unga lärarinnorna. Dessa grupper äro af olika omfattning, innehålla aldrig mindre än *sex* och sällan öfver tolf elever, och antalet uti en seminarists klass vexlar allt efter hennes förmåga att upprätthålla disciplin. Hvarje seminarist bibehåller sin klass för hela terminen, så vida icke, hvilket någon gång, ehuru mera sällan, inträffar; föreståndar-

innan och öfverlärarinnan finna, att både lärarinna och lärjungar taga skada af någon viss, bestämd brist i seminaristens kunskaper, undervisningsgåfvor eller förmåga att upprätthålla disciplin. Vid slutet af hvarje termin få seminaristerna alltid byta om klass, hvarigenom det gifves dem tillfällen till mångsidigare erfarenhet under årets arbete. Ingen seminarist lemnar seminariet, utan att hafva uti de första grunderna undervisat de små, som nyligen lemnat »Kindergärten», men derjämte meddelat undervisning uti de högre ämnen, som studeras af de flickor, hvilka innan kort skola lemna skolan.

På samma gång som hvar och en har tillfälle att lära känna och älska sina barn under sin termins regelbundna och stadigvarande arbete med dem, skörda barnen verklig fördel af tre månaders fortsatt och sammanhängande undervisning.

Angående de ämnen, hvaruti undervisas af seminaristerna, äro dessa ett föremål för mycket allvarlig öfverläggning mellan föreståndarinnan och öfverlärarinnan. Den senare har att taga hänsyn till sina barns behof, och den förra till sina seminaristers förmåga; men under det att man drager all möjlig fördel af någon viss intellektuel begåfning eller talang hos den enskilda seminaristen för att uppöfva hennes förmåga uti någon viss riktning och öka klassens kunskaper, tillåtes ingen seminarist att under sin seminariikurs utbilda sig till specialist genom att endast undervisa uti det ämne, i hvilket hon är synnerligen stark. Hvar och en måste lära att undervisa i de vanliga ämnen, som förekomma på skolans läsordning, såsom: räkning, historia, geografi, franska språket, grammatik etc. etc. Det ligger för öppen dag, att eleven genom en dylik mångsidig praktik vinner förkofran i allmän undervisningsförmåga; men det är måhända mindre sjelfklart, att den deraf följande tillväxten i intellektuel mogenhet är minst lika stor. Mången seminarist, som i början undanbedt sig att undervisa i det ena eller andra särskilda ämnet, har genom det uppfostrande skolarbetet sedermera lärt att inse det sköna och förträffliga uti den kunskap, som hon en gång föraktade, och har för hela sin lifstid blifvit riktad genom den erfarenhet, som hon i början så mycket fruktade.

Under det att seminaristerna sålunda utföra sitt förmidlingsarbete, stanna klasslärarinnorna i rummet med sina barn, men de blanda sig alls icke uti disciplinens upprätthållande, så vida icke något större brott deremot skulle förekomma. Föreståndarinnan, öfverlärarinnan och biträdande föreståndarinnan

äro alltid närvarande i skolan, göra anteckningar och nedskrifva promemior. Så att om en seminarist sedermera skulle beklaga sig öfver klassens dumbet eller dåliga uppförande, är man i stånd att visa henne huru det kom sig, att hon misslyckades i att göra sig förstådd eller åtlydd. De allmänna lagarne för undervisning, sådana de af föreläsarne framställas för seminaristerna, lemnas icke håller ur sigte, utan man förklarar omsorgsfullt deras särskilda tillämpning, hvilket är väl behöfligt, ty de unga flickorna äro eljest ganska benägna för att betrakta dessa abstrakta lagar såsom något, som omsorgsfullt bör nedskrifvas i anteckningsböcker, samvetsgrant inläras för examina och grundligt glömmas, så fort det allvarliga undervisningsarbetet börjar.

Vanan af sjelfkritik, hvilken man kan säga är alla lärares första pligt, uppodlas genom enskilda samtal mellan föreståndarinnan och seminaristerna och framför allt genom de anmärkningar, hvilka offentligt framställas af henne och öfverlärarinnan angående »lektionsanteckningarna». Dessa lemnas korrigerade tillbaka till seminaristerna en gång i veckan, då de alla samlas i föreläsningssalen för att åhöra kommentarier öfver sina egna och andras arbeten. De uppmanas då att gifva skäl för sina lektionsplaner, och denna vana att gifva skäl är den viktigaste och svåraste sidan af deras uppfostran: sådana frågor afhandlas, som hvarföre de ansett vissa sanningar vara mera lämpliga föremål för undervisning än andra; hvarföre de framställt dessa sanningar på det ena eller andra särskilda sättet. På sådant sätt bringas de till insigt om sin ansvarighet, och genom diskussionen öfver egna och kamraters anteckningar lära de att få fram det bästa slags kunskap och de bästa metoderna att bibringa andra det samma.

Sida vid sida med den vanliga undervisningen i skolan fortlöper och en serie af mönsterlektioner — dessa gifvas icke såsom föredömen, de der skola slafviskt efterföljas, utan såsom antydningar, hvilka bereda seminaristerna tillfällen att lära, huruledes andra personer, isynnerhet sådana som under längre tid sysselsatt sig med undervisning, bära sig åt för att inlära ett visst räknesätt, förtydliga ett svårare ställe i Shakespeare, förklara betydelsen af en stor historisk tilldragelse eller begagna ett lands geografiska förhållanden för att derigenom sprida ljus öfver dess befolknings historia och lefnadsätt samt visa, hurusom dessa förändras och omskapas af de stora lagar, hvilka ega sin tillämpning på jordens hela omkrets. Dessa

lektioner gifvas af erfarna lärare; noggranna lektionsplaner uppsättas alltid och cirkulera ibland seminaristerna, medan lektionen pågår. Man gör sig stor möda att illustrera dessa lektioner genom planscher, fotografier, kartor o. s. v. I allmänhet egnas under hela arbetsåret mycken uppmärksamhet åt den åskådningsmateriel som begagnas i skolan, men som de särskilda ansträngningar, hvilka göras i denna riktning, vanligen nedläggas på förberedelsen af de s. k. *proflektionerna*, torde det vara på sin plats att mera vidlyftigt dröja vid den saken, då vi nu komma till dessa viktiga stunder i seminaristens lif.

Dessa lektioner gifvas en gång i veckan i ett stort rum, hvarest alla seminaristerna äro församlade, tillika med föreståndarinnan, öfverlärarinnan och en utomstående person, hvilken fungerar såsom kritiker, och hvilkens särskilda befattning det är att öfvervara dessa lektioner.

Under loppet af en och samma eftermiddag gifva tre seminarister hvar sin lektion; klasserna följa hastigt efter hvarandra i rummet, så snart som de åt hvar och en anvisade tjugo minuterna hafva förflutit. Hvarje seminarist undervisar den klass, som är hennes egen för den löpande terminen, och det fordras af henne, att hon under årets lopp skall gifva proflektioner, hvilka till beskaffenheten äro vidt skilda från hvarandra och således lemna en profkarta på hennes undervisningsförmåga i de särskilda kunskapsgrenarne. Åskådningsmaterialet för dessa lektioner är ofta af en noggrant utarbetad beskaffenhet, och stor möda nedlägges alltid på anskaffande af densamma. En historisk lektion illustreras med kartor, vanligen uppritade af seminaristen sjelf, med porträtter af förekommande personligheter och ofta äfven med afbildningar af omnämnda ställen. En stads eller en flods geografi åskådliggöres genom en modell i piplera, förfärdigad af seminaristen sjelf; räkningen måste på de första stadierna belysas af konkreta exempel; »the object lesson» (åskådningsöfningen) genom en mångfald af föremål till iakttagelse och jämförelse; naturalhistorien med uppstoppade foglar, döda insekter och planscher, som tydligt angifva den förstörade eller förminskade skalan af afbildningarna. Sedan de tre klasserna alla hvar i sin tur troppat in och ur rummet, börjar lektionsgranskningen. En af seminaristerna, som förut är tillsagd derom, öppnar kritiken; derefter talar föreståndarinnan och påpekar lika mycket kritikerns som den kritiserade lärarinnans misstag. Till sist uppträder läraren i pedagogik och avslutar granskningen med att afhandla den allmänna lag, hvilken,

derigenom att den antingen förbisågs eller iaktogs, förorsakade lektionens misslyckande eller dess framgång.

Seminaristens kritik får icke vara blott och bart nedrivande — det är icke nog om hon säger, att lärarinnan missat sig, hon måste också förklara hvarföre, och hvad som är vida svårare, påpeka, huru hon skulle ha burit sig åt för att lyckas. För att kunna utföra detta, måste kritikern omsorgsfullt tänka efter, hvilka de allmänna lagar äro, som skola iakttagas vid undervisningen i detta särskilda ämne, och huru dessa praktiskt skola tillämpas, när hon står gent emot en verklig klass med dess svagheter och behof. I början af kursen äro högst få seminarister i stånd att uppfatta ens grundbegreppen af hvad som fordras af dem — seminariets hela syftsmål är att leda dem att upptäcka behofvet af dessa sanningar och hjälpa dem att lära sig använda dem. Huruvida seminarier lyckas att uppnå detta sitt syfte, kan väl intygas af dem; som hafva tillfälle att jämföra de yttliga, obestämda, meningslösa anmärkningar, hvilka utmärka årets första proflektioner, med den klara, sammanhängande, logiska kritik, som förekommer vid slutet af seminaristernas kurs.

(«*Journal of Education*», April 1884.)

Så långt den engelska tidskriften. För jämförelsens skull bifoga vi här några tankar och erfarenheter af en *fransk* skolinspektör, hvilka äfven de ådagalägga ett allvar vid de blifvande lärarnes pedagogisk-psykologiska uppfostran, som hos oss torde vara mindre vanligt.

Vid seminariet i N. är det vedertaget bruk, att eleven under den vecka han tjänstgör vid tillhörande normalskola har till uppgift att särskildt följa ett af skolans barn; när veckan är slut sammanfattar han sina iakttagelser och lemnar dem till föreståndaren, som bedömer och antecknar dem. Detta bruk synes mig förträffligt. Efter studiet af menniskonaturen sådan den genomgått och framställt under föredragen i psykologi, studiet af *en* menniskonatur; efter det allmänna, det enskilda; efter det abstrakta, det konkreta — hvari de flesta sinnen känna sig mera hemmastadda än i det abstrakta. Dessutom vinnes den fördelen, att detta arbete måste framkalla sjelfverksamhet hos eleven, han måste göra sig möda att se, att iakt-

taga och bilda sig en egen själfständig åsigt — och själfverksamhet är ännu i denna dag, oakadt allt hvad man gjort för att utveckla den, en sällsynt företeelse vid våra seminarier.

Jag har studerat några af dessa små skizzer i praktisk psykologi, och de hafva lifligt intresserat mig. Utan tvifvel vittna de ännu om mycken oerfarenhet och oförmåga, bildens drag (karaktersdragen) äro ofta otydliga, ordnade, men de finnas dock, man känner att detta har eleven sett, detta är taget ur verkligheten. I de bästa af dessa studier återkommer samma sorts plan: först det yttre sättet att vara, det som först faller i ögonen: hållning, snygghet, höflighet; sedan intellektuel begåfning; »den och den har godt eller dåligt minne; den och den har eller har icke fallenhet för teckning»; slutligen komma moraliska anlag. Det som fattas är sambandet mellan dessa olika sidor — ty ett sådant finnes vanligen — det förhärskande elementet, det som utgör karaktärens enhet, dess grund och förklaring; den stora driffjädern, det må nu vara dygd eller fel, men allt detta är så lätt att förvexla, till och med för de skickligaste! Jag sade dygd eller fel, afståndet från det ena till det andra är ofta ej långt; det fattas föga, att ej af felet kan blifva dygd eller af dygden ett fel.

Det som också fattas, och som framför allt fattas, det är den praktiska slutsatsen. Jag läser väl: »denne är ointresserad, bör väckas; denne är yr, flyger alltid omkring med tankarne, behöver stadgas». Men huru detta skall åstadkommas säges ej med bestämdhet och klarhet. Det är här som föreståndaren skulle gripa in med sin erfarenhet, hjälpa eleven, föra honom på rätta vägen, hjälpa honom att finna medlen. En praktisk öfning bör leda till en praktisk åtgärd. Det är icke nog för läkaren att känna den sjuke på pulsen, att lyssna på hans bröst: han måste ock föreskrifva ett läkemedel, som botar honom eller åtminstone försöka att bota honom. Det gäller det-samma för oss uppfostrare; vi studera icke menniskonaturen för blotta nöjet att utransaka eller känna den; vi studera den för att veta huru vi skola förbättra den.

Kanhända gå mina båda anmärkningar egentligen ut på ett och detsamma. Har man väl upptäckt den stora driffjädern, hvarom jag nyss talade, detta väsentliga och behärskande karaktersdrag, så vet man på samma gång hvar man bör sätta fingret för att påskynda eller återhålla rörelsen, för att reglera den.


Huru fångslande är ej studiet af menniskonaturen! Man

kan väl säga att det är det förnämsta af alla studier och säkerligen det som är af största gagn för menniskan.

Jag har hört en lärare i detta ämne yttra, att barnets psykologi ännu icke är skapad. — Hvarför? Är barnet svårare att utforska än den fullvuxne mannen? Om jag härvidlag skulle tro mina personliga minnen, skulle jag säga nej. Som barn lefde jag tillsammans med en mor och en syster, för hvilka jag ej kunde dölja något; de läste i mig som i en stor öppen bok, jag skulle förgäfvos hafva försökt att förställa mig för dem, de skulle genast hafva vädrat mina små lister, mina undflykter; när deras ögon fäste sig på mig (o, denna klara blick ser och känner jag ännu efter så många år) kände jag mig på förhand besegrad och gaf mig genast. Dessutom kände de mig bättre än jag kände mig sjelf; huru många gånger ha de ej tvingat mig att nysta upp hela härfran af mina inre advokatyror och att djupt under de undanflykter hvarmed jag ville afspisa andra och mig sjelf återfinna den sanna bevekelsegrunden till mitt handlingssätt, den bevekelsegrund som verkligen bestämt mig. Detta är kanske endast ett undantagsförhållande, framkalladt af en likhet i natur som hos så nära anförvandter är lätt förklarlig och af en iakttagelse, som blef intensiv genom att koncentreras på ett enda så högt älskadt föremål. Kanske kan man tänka sig, att tillgifvenheten fördubblade skärpan hos ett förut genomträngande förstånd och förlånade ett väderkorn som mer liknade instinkt än reflexion; det kan ju ock hända, att min inbillning nu på afstånd öfverdrifver denna klarsynthetens fruktansvärda styrka. Huru dermed än förhåller sig, måste man besinna, att det icke är på iakttagelser öfver *andra* (huru skicklig man än må vara, kan man bedraga sig deri) utan på direkta iakttagelser på *sig sjelfva* som psykologerna hafva grundat psykologien; utan sjelfmedvetande gifves ingen psykologisk vetenskap. Nu är det icke barnets vana att studera sig sjelf, det utbreder sig snarare utåt än det ingår i sjelfpröfning, det handlar, men söker icke att göra sig reda för sina förmögenheter, det känner, men det analyserar icke sina känslor. Och jag kan ju ej på annat sätt återfinna och fatta det barn, som jag en gång har varit, än genom minnet, men när minnet måste gå så långt tillbaka, blir det nödvändigtvis oklart; om det vore klart, skulle jag misstro det och misstänka, att inbillningskraften hade blandat sig deri, bearbetat och rättat det. Om det ej kan finnas en barnets psykologi i samma mening som mannens psykologi, så kan det dock

Åtminstone finnas en vetenskap om barnet, ty mannen kan fatta barnet på samma sätt, som han kan fatta allt annat utom sig, det vill säga genom iakttagelse. Om, som man påstår, denna vetenskap ännu icke är skapad, så är det af vigt att den blir det, och den skall kunna skapas genom mångfaldigade iakttagelser af den art, som dem man nu försöker vid seminariet i N. — Detta är ytterligare ett skäl till att uppmuntra dessa iakttagelser.

(*Revue Pédagogique*, September 1884.)





## Kan skolan göra någonting för befräm- jandet af själfständigt tänkande?

I en uppsats (*Hvad är den högre skolans hufvuduppgift?*) i förra årgången af denna tidskrift har jag sökt häfda den åsigten, att lärdomsskolans ändamål, lika väl som fackskolans, är att meddela kunskaper, och att detta ändamål städse bör hållas i sigte, då fråga är om dess organisation, samt att sålunda den åsigten, hvilken fattar skolans hufvuduppgift såsom en formell intelligensöfning, är oriktig. Men däraf följer naturligtvis icke, att man bör helt och hållet förbise denna senare. Kunnna båda ändamålen förenas, är det så mycket bättre.

Klart och själfständigt tänkande, detta är formalismens fältrop. Att äfven nyttiga kunskapers inhämtande befrämjar klarhet i tänkandet, lär väl ingen på allvar vilja bestrida. Men det är ej detta jag nu vill göra till föremål för pröfning. Det är den senare delen af frågan, nämligen *själfständigheten* i tänkandet och om skolan kan göra någonting för denna, hvarpå jag nu vill ingå.

Med yrkandet att skolbarnen skola lära sig själfständighet i tänkandet, torde man vanligen mena att de skola lära sig tänka på egen hand. Detta ändamål befordras genom en riktig metod vid undervisningen, en metod som numera lyckats åtminstone i teorien kämpa sig fram, nämligen metoden att gå från det konkreta till det abstrakta och ej tvärt om\*.

\* Det synes mig dock som om man vid tillämpningen af denna regel stundom är alltför ängslig. Så t. ex. fordrar ett strängt iakttagande däraf, att man vid studiet af literaturhistoria skall läsa en författares arbeten innan man öfvergår till karaktäristiken af hans skaldskap. Så gör man också. Men för att med framgång kunna draga abstrakta slutsatser ur ett konkret innehåll, måste man känna detta senare något så när fullständigt; af de få profbitar våra läseböcker innehålla af hvarje författare kan dock lärjungen omöjligen bilda sig en föreställning om den allmänna arten af hans diktning. Detta måste ske med lärarens eller lärobokens tillhjälp, hvarvid hänvisningar till det nyss lästa äro af nöden för att förtydliga saken. Men nu måste dikterna läsas om igen för att fattas. Utan den dager, som sprids öfver dem genom karaktäristiken, begripas de ej als, och den första läsningen kan betraktas såsom i det närmaste helt och hållet förspild möda. Har man tid till en sådan upprepad läsning af samma sak, så ligger dock naturligtvis intet ondt

Hvad som förnämligast lär en att tänka på egen hand, är dock knappast metoderna i skolan, utan det är den stränga nödvändigheten, som möter en vid inträdet, i lifvet och som ej någonsin lämnar en i fred under detsammes lopp, förrän dess kraf äro tillfredsställda.

Med själfständighet i tänkandet menar jag dock någonting annat. Jag menar därmed förmågan att upptäcka felaktigheter i de förutsättningar, hvarifrån man utgår i sitt tänkande, att frigöra sig från dessa och att ersätta dem med nya och såsom vi städe hoppas — riktigare. Helt och hållet falska förutsättningar äro ej så farliga; deras konsekvenser röja dem vanligen lätt. Men det är de delvis falska som äro så hinderliga. Jag behöfver ej närmare påpeka, huru viktigt det är att kunna frigöra sig från dem. Hvilken ställning intar skolan till denna fråga? Det radikalaste medlet att undvika falska förutsättningar kunde synas vara att undvika *alla* förutsättningar, att sålunda skicka ut barnen i lifvet utan några förutfattade meningar, utan några kunskaper als. Men detta skulle blifva ett misslyckadt experiment. Det vore att låta dem genomgå samma misstag och förvilleelser ännu en gång, genom hvilka mänskligheten så mödosamt kämpat sig fram. Det kunskapsförråd vi samlat och de slutsatser, hvartill vi kommit, äro, om än bristfälliga och stundom oriktiga, dock den bästa ledning vi för närvarande ega vid vårt handlande, och det bästa, hvarmed vi kunna utrusta ungdomen, är altså en så fullständig kännedom som möjligt om de resultat, hvartill den mänskliga forskningen kommit. Men detta kan, ju mera kunskapsmättet tillväxer, endast ske mer eller mindre auktoritetsvis, och därigenom växer faran för att fastna i de inlärdas föreställningarna — så vida den ej af någonting motverkas.

Det synes mig dock som om ett sådant motverkande medel finnes. — Se vi oss något om, under hvilka tider tankens själfständighet mest framträder, skola vi snart finna, att detta är förhållandet just i det århundrade, hvori vi själfva lefva, ja, närmare bestämdt just i de senare årtiondena däraf; och att de yttringar af tankefrihet, som forna tider hafva att uppvisa, äro tämligen obetydliga i jämförelse därmed. Väl är det sant, att den s. k. nya tidens början utmärkes af flere sådana

däri. — Samma omdöme gäller om förhållandet mellan en grammatikregel och de ett eller två exempel, som i nu nyttjade grammatiska läroböcker anföras. Det kan just komma på ett ut om man går från regeln till exemplet eller tvärtom.

yttringar af tankefrihet, hvilka pläga särdeles starkt framhållas; men det synes mig, som om dessa ej i och för sig vore så betydande. Det är snarare deras storartade praktiska följder, som låta dem falla så skarpt i ögonen. Så t. ex. vittnade väl Johan Hus' och andra kättares uppträdande mot romerska kyrkan i och för sig om lika stor tankesjälfständighet som Luthers, men de förra anses dock ej såsom kännetecken på någon epok i historien. Däremot äro de yttringar af tankesjälfständighet, som i vår tid framtråda, rent af häpnadsväckande. Det gifves knappast någon vetenskap, hvarken gammal eller ny, hvars grundvalar ej blifvit omlagda just på den senaste tiden, ja, det gifves vetenskapsgrenar, som hunnit både bildas och ombildas på tjugu år. Hvad kan orsaken vara till detta? Att antalet arbetare inom tankens område blifvit större än förut, tör nog hafva bidragit, men detta har dock ej skeft i så betydande grad, att det ensamt kan vara orsaken. Nej, hufvudorsaken synes mig vara den utvidgning, som forskningsfältet fått. De rikare iakttagelser, hvartill det i förra århundradets senare del nyvaknade intresset för naturstudier gifvit anledning, hafva vidgat blicken, gifvit upphof till nya forskningsgrenar och satt principerna för både gamla och nya sådana i en rikare belysning. Därigenom hafva felen i principerna blifvit lättare både att upptäcka och att rätta\*.

Tankesjälfständigheten har en nära släkting, lika farlig som den själf är gagnbringande, nämligen tviflet. Äfven detta upptäcker felaktigheter i principerna, men har ej såsom det själfständiga tänkandet någonting nytt att sätta i stället. Tviflet är en negation, alstrande i bästa fall dådlöshet, annars förstörelse. Upplysningstidehvarvet med dess praktiska fortsättning, revolutionen, gifver oss ett exempel på en tviflets blomstringsperiod. Ej håller kan vår egen tid fritagas från de beskyllningar för skepticism, som så ofta utslungas mot densamma; vi hafva redan sett praktiska uttryck däraf. Det går tvänne strömningar genom tiden, som ej alltid skarpt åtskiljas och som kanske ej håller alltid fullständigt kunna det: den ena är fritänkeri, den andra otro (båda orden nyttjade ej endast i religiös mening).

\* Att det allmänna förhållandet är sådant, framgår också såsom en nödvändig följd af psykologiska och kunskapsteoretiska grunder. Det är genom vidgad erfarenhet, som människorna lärt sig att skilja mellan sken och verklighet, dikt och sanning. Och hvad är boklig kunskap annat än erfarenhet i andra hand, andra människors erfarenhet, som man tillgodogör sig? — Jfr Høffding, *Psykologi i Omrids*. Kbhvn 1882, sid. 251—254 m. fl. st.

Af den rena konservatismen, som ej vill se några fel, förblandas de städse och stämplas båda såsom lika fördärflika.

Under det *mångsidigheten* enligt min åsigt är tankesjälfständighetens förnämsta källa, under det *ensidigheten* gifver upphof åt slentrianmässigheten och den blinda belåtenheten med det bestående, synes mig *fåsidigheten* vara tviflets moder. Den är tillräcklig att öppna blicken för att det finnes fel, men ej tillräcklig för att visa, hvaruti de bestå.

Att skjuta hela skulden för nutidens skepticisism på ett föräldrads skolväsen torde väl vara förhastadt, likasom att tro, att själfständigt tänkande vore omöjligt utan en genomgripande ombildning däraf. Men inrättningen af ett lands offentliga undervisningsväsen måste dock vara af stor betydelse för de kulturriktningar, som inom detsamma skola göra sig gällande, särskildt inrättningen af de högre läroanstalterna, ty det är ur dem som ledarne utgå.

Undervisningens koncentrerings på ett par hufvudämnen, huru önskvärd den än i och för sig må vara, kan därför ur den synpunkt, som här behandlats, ej anses vara att rekommendera. Man måste påyrka mångsidig bildning. — Det tör invändas, att den bildning, som skolan kan meddela, aldrig kan blifva af den grundlighet, att den verkar befrämjande för tankesjälfständigheten, och att i ytligheten snarare ligger en fara för skepticisism. Visserligen kan det ej förnekas, att det ligger en fara däri, men den torde mer än väl uppvägas af fördelarna. Det är ej af skolgossen man fordrar, att han skall vara själfständig tänkare, utan det är af mannen, sedan han trädt ut i lifvet. Och denne skall själf förvärfva sig de vidare insigter i olikartade ämnen, som erfordras för en mångsidig profning af hans eget verksamhetsobjekt, sedan hans intresse för dem blifvit väckt genom den smula kännedom han om dem i skolan erhållit. — Det är ej heller sagdt, att hvar och en genom en så anordnad undervisningsplan skall uppfostras till själfständig tänkare. Men deras antal skall dock blifva större än eljest. Och hvad de öfriga beträffar, så skola de på sådant sätt erhålla både större vilja och förmåga att sätta sig in i det ledande fåtalets tankar. Man behöfver ej fördjupa sig i detaljstudier för att kunna vinna en ganska klar uppfattning af hvarjehanda. Och det är detta som är hufvudsaken.

Isidor Flodström.

## Björnstjerne Björnsons: "Det flager i Byen og paa Havnen".

Björnsons nya bok tillhör uppfostringslitteraturen lika mycket som skönlitteraturen, ja, är en af de mest betydelsefulla tilldragelser på uppfostrans område, som vi upplefvat. Den är betydelsefull, icke så mycket därför, att den lär de uppfostrare, hvilka följt med tiden, något egentligen nytt. Den undervisningsplan Björnson framställer är Herbert Spencers, och med honom flere engelske och amerikanske pedagogers, ideal; de lärdomar, som Björnson drar ur århundradets vetenskapliga upptäckter rörande arfsanlagen och naturens förmåga af modifikation och perfektibilitet, hafva före honom diktare begagnat och uppfostrare beaktat. Men då en skald med Björnsons eldiga, positiva, idealistiska skaplynne omhändertar en nyupptäckt eller nyuppväckt sanning, så blir den, från att hafva varit fåtalets egendom, med ens flertalets; den flyttar från teoretiserandets jämförelsevis ofruktbara område in på verklighetens alstringsrika; den blir ingens ensak utan en sak alla måste ställa sig i förhållande till: från att hafva varit »sagd i örat» blir den »predikad på taken».

Den oemotståndlighet, en sanning sålunda genom en stor diktare erhåller, motverkas icke af de misstag vid tillämpningen, som han kan hafva begått. Dessa göra endast lifaktigheten större, ty de väcka den utredande motsägelsen, egga till den noggranna pröfningen, hvilka båda krävas innan man ur boken in i handlingen flyttar de omdanande tankarne för att låta dem visa sin användbarhet i lifvet. Och är diktaren en äkta siare, röjes väsentligheten i hans förkunnelse bäst under meningsbrytningarne kring densamma. Diktaren får derunder allt fler medarbetare bland sina samtida, medarbetare, hvilka mottaga hans framtidssyner — en stor diktares idéer äro alltid i någon mån framtidssyner — som ett ansvar och en uppgift, hvilken de känna sig kallade att söka förverkliga. Men

detta samarbete blir innehållsrikt endast i den mån det blir själfständigt och icke blott eftersägende. Till ett sådant samarbete afser det efterföljande att mana.

Att lemna någon egentlig redogörelse för Björnsons bok faller i dubbelt afseende utom mitt syfte, dels emedan jag vill påvisa alla föräldrars och uppfostrares pligt, att i detta fall ej nöja sig med referat, utan endast med boken själf; dels emedan det uteslutande är ur uppfostrans synpunkt, icke ur den litterära, som denna uppsats är skriven.

Björnson vill i sin bok ej blott skaffa vissa åsikter användning i skolan. Han vill först och främst *uppfostra uppfostarne*. Han vill lära dem religiös tro på deras eget värf. Och detta gör han genom bokens hufvudhandling. En större seger har aldrig uppfostran vunnit, än när Tomasine Rendalen genom vaksamhet, själförsakelse, kraft och tålmod lyckas göra sin, men äfven Kurtska ättens, son, Tomas, i lif och lära till kämpe mot fäderneärfda onda anlag och mot de ur dessa förut ohejdade anlag härflutna samhällsolyckorna. Ty tyngre fädernearf än Tomas' ätt lemnat honom har ingen haft att lyfta; Björnson har använt en skaldekraft, som kanske aldrig förr, på att lefvandegöra dessa ättfäder, hvilkas lidelser hos Tomas blifva lifsskapande i stället för ödeläggande. *Moderns* slägtanlag motverka omedelbart fädernearfvet hos gossen, men man inser att hennes medvetna uppfostringsarbete gör det mesta. Tomasine Rendalen är en modern Monica, fylld af samma pathos, men af en annan lifsåskådning och vill ej blott sin sons omvändelse från det onda, utan omdaning så, att han ej hemfaller till det onda. Emedan hon förstår att ättens lidelser innerst varit *krafter*, fast missriktade, således intet som borde helt undertryckas utan ledas, blir hon segrare i den, som hon i början fruktade, hopplösa kampen. Visserligen har Björnson icke åt Tomas Rendalens ungdomsår och personliga strid för att nå sedlig renhet egnat det utrymme, som här skulle varit bättre brukadt än på en del mer ovigtiga episoder längre fram i boken. Men genom Rendalens mod att offentligt upptaga kampen mot samhällets osedlighet i sin barndomsbygd och på det gamla ättgodset, från hvilket våld och last fordrottima strömmat genom alla samhällets lager, får man en fast förvisning om att han var en segrare i det enskilda innan han blir det i det allmänna.

Björnson har genom detta resultat af uppfostran gifvit lif åt sin på annat ställe i boken uttalade, ledande grundsats:

*Arv er bare Betingelse, ikke Bestemmelse.*

Och Björnson har sålunda blifvit *evangelisten* på det område der naturvetenskapen och i dess spår diktningen endast kommit med de lagiska domarne, genom att sprida nytt ljus öfver »arfsyndens» begrepp, öfver det naturbegrundade sammanhanget mellan fädernas missgerningar och barnens hemsökelse.

Björnson är — utom George Eliot — den ende store diktare, som ur dessa vetenskapens resultat hemtat hopp för släktet. Han delar deremot icke deras förhoppningar, hvilka anse att en allt genomträngande kristendom skall ensam kunna besegra det onda i världen. Det skäl han anger för sin härvidlag afvikande åsigt är att »religionen endast påverkar ett mindretal». Jag tror att Björnson härvidlag icke träffat alldeles centralt. Det ideal af sedlig renhet, som kristendomen redan för 1800 år sedan uppstälde, är ju i Björnsons mening samma ideal, som Tomas och hans mor vilja förverkliga, det till hvilket den nutida vetenskapens slutsatser, diktens skapelser, samhällsförbättrarnes arbete mer eller mindre medvetet sträfvar. Den drifkraft, som kristendomen gifvit och ger individerna till hjeltomodiga renhetsstrider, är omätlig; den, mer än något annat, har medelbart som omedelbart hindrat tillväxten af det onda. Kristendomens sedlighetsideal liksom dess »altruism» höra således till de ännu lefvande religiösa sanningarna, ja, till dem, hvilkas inflytande ökats, och när så är fallet, blir äfven *flertalet* af dem påverkadt, om än endast *fåtalet* ställer sig i lifsförhållande till *hela* läran. Men just *derför*, att nästan ingen alldeles undgår kristendomens inflytande och dock kristendomens renhets liksom dess kärleksideal är så långt ifrån förverkligadt i våra s. k. »kristna» samhällen, manas man att söka orsaken till detta sakförhållande. Jag tror den finnes deri, att kristendomens bärare riktat sina krafter på naturdrifternas undertryckande och satt lyckan i den sålunda vunna personliga helgelsen, men att detta medel och motiv icke ensamma kunna föra till målet, ja, oftast äro maktlösa mot verklighetens daning. Att för mycket betona frågans *andliga* och *personliga* sida har varit den ensidighet, mot hvilken den lifsåskådning reagerar, hvilken framhåller den kroppsliga och slägt-synpunkten; hvilken sätter i rörelse sjelfbevarelsens berättigade egoism och solidaritetskänslans förbindande altruism, och hvilken hoppas att småningom kunna *omdana* naturen så, att den nuvarande stridens psykiskt och fysiskt hämmande lidanden skola bytas mot de från sinlighetens öf-

vermakt frigjordes lycka. Det bör ej väcka förvåning, att i en sådan slägtets lifsfråga man ser sig om efter nya medel för att främja målet, då man finner att de gamla ej visat sig nog kraftiga.

*Omdanade arfsanlag framförallt i fråga om slägtets förhållande till sedligheten och derigenom danandet af ett sundt och lyckligt släkte*, detta är hvad Björnson hoppas nå genom en ändrad uppfostran särskildt för kvinnorna, slägtets mödrar och första uppfostrarinnor. Men liksom frågan är en för båda könen gemensam, vill han att uppfostringsarbetet skall vara det, och visar detta i och med Tomasine Rendalens och hennes sons samfälda arbete i den af dem grundade skolan, under hvilket man finner att hvarken de qvinliga eller manliga krafterna hvar för sig äro tillräckliga, och att hvaradera könet behöfver det andras hjälp för att utfylla sin ensidighet.

Den storartade skaldeingivelse, som kommit Björnson att göra det gamla Kurtska »Godset», med dess mörka minnen af mäns brott och kvinnors lidanden, till utgångspunkt för en mäns och kvinnors gemensamma strid mot de anlag hos hvarandra och den uppfattning af hvarandra, som varit grund till dessa brott och dessa lidanden, den är bokens starka underström af poesi; man känner huru det för diktaren sjelf strömmat glädje ur denna tro, den mest skaldiska i lifvet: *att öfvervinna det onda med det goda*:

Denna troskraft har hos Björnson ingen tillsats af öfvertro. Han vet, att det är århundradens arbete hvarom det är frågan, och han visar därför huru hos Tomas Rendalen arfsanlagen i hans lynne lemnat outplånliga spår och striderna djupa ärr; huru de fyra unga flickor, hvilkas utveckling under och efter skoltiden han följer, icke allenast bevara många af sina större eller mindre qvinliga svagheter, utan huru trots uppfostran två af dem falla för samma okyskhetens frestelse, nämligen att utan kärlek kasta bort sig till en man. Den ena, Tora, gör det utom, den andra, Milla, inom legalitetens form, men båda emedan de hade så dåliga hem och anlag, att uppfostran ej kunnat mer än delvis motverka dem. Ty detta är väl hvad Björnson egentligen haft för afsigt att säga genom dessa tilldragelser, ehuru han söker mildra Toras skuld genom att göra hennes förförare till en samvetslös usling, som genom ett slags magnetisk makt fångslar sitt offer, och ehuru han genom andras mellankomst räddar Milla från att med vigseln fullborda sitt fall: att ge sig åt den man hon vet vara sin väninnas förförare.



Men ej blott som varning mot en öfverdrifvet optimistisk tro på uppfostrans *snabba* verkningar äro dessa flickors öden tankeväckande. Man gör deraf också andra slutsatser, slutsatser, vid hvilka anknyta sig några af de invändningar boken väcker.

Innan jag kommer till dessa måste jag emellertid ge en framställning af den uppfostringsplan Tomas Rendalen genomför på det gamla »Godset».

I det programtal inför barnens föräldrar och målsmän, i hvilket Tomas Rendalen utvecklar sitt lifsmål — ty detta var ett med skolplanen — uttalar han först och sist sin brinnande tro på den sanning, om hvilken han sjelf är ett vittnesbörd: att uppfostran kan modifiera arfsanlagen. Men han påvisar derjämte att detta, särskildt i fråga om sedligheten, icke varit nog pååktadt samt att okunnighet i dessa afseenden fortfarande är uppfostrans svaghet, särskildt qvinnouppfostrans, ty denna har enligt de flesta qvinnors åsigt bort grundas på okunnighetens oskuld. En fullkomlig ändring i denna åskådning säger han vara vilkoret för hela släktets höjande i sedligt afseende. Denna ändring borde först och främst visa sig genom ett fullt förtroende i dessa ämnen mellan föräldrar och barn å ena sidan, mellan föräldrarne och skolan å den andra. Dernäst bör den yttra sig deri, att skolans hufvudämne blir det, som Spencer angifvit med orden: *den viktigaste kunskap för människan är att lära huru hon skall sköta sig sjelf och dernäst huru hon skall sköta sin afkomma.* Och Tomas Rendalen vill göra det till hufvudämne framför allt därför, att denna kunskap har sedligheten som mål, ja, är det enda medel, som kan grundlägga sedlighet hos *alla*. Om ungdomen får veta huru människans organism är danad och huru den arbetar; veta på hvad sätt hon kan gagna eller skada sig sjelf och derigenom det kommande släktet, så blir denna kunskap icke blott hvar enskilds bästa skydd mot osedlighet, utan ger ock viljekraft att bruka skyddet. Ty kunskap väcker, mer än något annat, ansvarskänslan. Derfor skall allra minst det viktigaste — som brukar döljas — undanhållas de unga; de skola få veta hvarifrån frestelserna komma och huru de skola besegras; huru helsa i alla afseenden skall uppbyggas, och genom helsan karaktären och lyckan; de skola lära sig inse att deras egen och släktets framtid beror härpå.

Hem och skola böra bestämma den lefnadsordning, den diet, de kroppsöfvelser, hvilka ungdomen behöfver som hjälp mot öfvergångsålderns faror. Skolan skall genom det yppersta ma-

teriel vara i stånd att införa lärjungen i *hela* naturens rike, ingen sida deraf undantagen, och derunder framkalla lärjungens själfakttagelse och själfarbete, samt fostra honom till helig vördnad för naturens lagar och helsans skönhet. — — — —

I detta program finnes intet, hvare ej flertalet uppfostrare borde kunna instämma. De, som intala sig att okunnighetens oskuld kan bevaras genom den unga flickans »ton» år, äro nu mera få. Qvinnorna veta nog, att den undran, som barnet redan hyser rörande livvets uppkomst, i öfvergångsåldern blir så stark, att vetgirigheten tillfredsställes, men vanligen genom någon tjenarinnas eller väninnas upplysningar, som införa den unga flickan på det hemlighållna området, men ställa henne inför detta det allvarligaste i naturen, som inför något lockande, men också något att blygas för, att förtiga sin vetenskap om. Hennes sålunda instängda inbillning, ej upplyst genom verklig kunskap, och hennes vaknande jungfruliga instinkter ha ofta blifvit grumlade — medan enkla, kyska meddelanden ej blott skulle lärt henne nu försummade helsovårdspligter, utan ock att inse naturens helgd och kyskhetens rätta art, i stället för att anse naturen oren och pryderiet liktydigt med renhet. De qvinnor, som alldeles ovetande ingått i äktenskapet, äro ej de mest rensinnade utan blott de senast utvecklade, och bli oftast de, som söka spara sina döttrar de själslidanden okunnigheten vållat dem själfva. Hvad männen angår, så är ej länge okunnigheten deras oskuldsideal. De vilja att qvinnan skall veta allt hvad hon ger med sin kärlek, om denna skall kunna anses vaken och äkta. Hvarken qvinnor eller män kunna således på hållbara skäl motsäga Tomas Rendalens uppfostringsteori, ifall de på verkligheten grunda sina åsikter om uppfostran.

Men när Björnson sedan kommer till det praktiska utförandet af teorien, då märkes det att det är en man, hvilken tagit om hand ett ämne, som kräfver all en qvinnas finkänslighet, och en man hvilken hyllar den nu gängse hänsynslösa frittaligheten inom litteratur och umgängslif, der allt utsäges och afhandlas män och qvinnor emellan, en frittalighet, hvilken är en lätt förklarlig reaktion mot det forna pryderiet, men tyvärr snart torde framkalla ännu en reaktion till dettas förmån.

Det är af en amerikansk läkarinna, som de äldre flickorna i skolan undervisas i allt, som hör till en qvinnas konstitution, helsa och barnens vård, och så långt är allt väl. Men denna miss Hall inför tillika eller främjar dessa unga flickors offentliga diskussioner och enskilda samtal om mannens och kvin-

nans naturer och olika förhållande i fråga om kyskhet, om hvarderas frestelser och om ohållbarheten i de skäl, med hvilka mannen försvarar sin osedlighet o. s. v. Dessa ämnen blifva de, kring hvilka de unga flickornas tankar, samtal, tvister oupphörligt vända sig, och i tämligen hänsynslösa ordalag. Detta tillvägagående framkallar, jämte det goda som kunskapen medför, ett *icke* godt: oblyghet på ett område, der försynthet är sedlighetens början. Frånvaron af blygsel i ord och åthäfvor hos vilden, och delvis hos folket, är en orsak till, liksom en följd af, bristande sedlighet, och blygsamheten är icke en förvånd kulturs alster, utan är vorden *natur* under kulturens fortgång till allt högre sedliga ideal. Genom ingenting kan den sanning Björnson vill häfda skadas mer, än genom sådan amerikansk gåpåaraktighet, som onekligen framskymtar i skolans undervisnings- och uppfostringssätt. Ännu ett annat ondt främjas derigenom, nämligen det qvinliga högmodet och fariseismen vid bedömandet af det andra könet och dess frestelser, om hvilka miss Hall och hennes eftersägerskor yttra sig minst sagdt ensidigt. Icke med afseende på *målet* — mannens slutliga uppnående af samma sedliga kraft och renhet som qvinnan — men med afseende på de för handen varande möjligheterna för honom att nå det. Det är icke genom öfvermodiga domslut, utan genom tro på sanningen af mannens renhetslängtan, och genom tålmod under samarbetet för att förverkliga den, som qvinnan begagnar sin kunskap till *hela* slägtets bättnad.

Än mera: kunskap i dessa ämnen är ett obetingadt godt, endast då den vuxit *långsamt*, från meddelandet af naturkunnighetens första grunder, och genom meddelanden afpassade efter hvarje ålders utvecklingsgrad. Men att, som här i boken sker, oförberedt och just under öfvergångsåldern göra alstringsprocesser till unga flickors hufvudämne, dagligen mest af allt sysselsättande deras tankar, det *kan*, under för handen varande förhållanden, öka de faror, mot hvilka Björnson genom kunskapen vill skydda slägtets framtida mödrar. Och tilldragelsen med Tora, ur hvilken Björnson med rätta drar slutsatsen, att qvinnans nerver böra stärkas, framkallar ovilkorligt den undran: manne icke denna flicka, skildrad som en genom arfsanlag sinlig natur, just genom undervisningens och kamratlivets oupphörliga och ofta hänsynslösa sysslade med dessa ämnen fått sitt nervsystem försvagadt snarare än stärkt?

Björnson har icke hyst öfvertro med afseende på snabba.

resultat af uppfostran, men han har ej hållit sig lika fri från sin lärare Spencers öfverdrifna optimism med afseende på naturvetenskapens *allena* hjälpande förmåga. Kunskapen behöfver många andra bundsförvandter, jämte musik och gymnastik, hvilka ingå som viktiga delar af Rendalens skolplan. Särskildt vill jag påpeka det viktigaste af allt, för att komma könen att redan från späda åren få en sund, af det okändas lockelser ej snedvriden, ställning till hvarandra: *samuppfostran*. Björnson har endast vidrört detta ämne så till vida, att Tomasine Rendalen undervisar Tomas tillsammans med flickor, något som väl får anses hafva bidragit till de lyckliga resultaten af hans uppfostran. *Samuppfostran* borde emellertid tagits med i programmet, som en af det nya systemets grundvalar, åtminstone till 13—14 år, efter hvilken ålder den från Amerika vunna erfarenheten i fråga om flickornas helsa ej är obetingadt gynnsam.

En annan tanke, som hör till de lefvande i Grundtvigs uppfostringssystem, hvilket Björnson en gång omfattade lika troende som nu det Spencerska, hade bort få följa med på programmet: nämligen att det myckna intellektuella arbetet, den ihållande skoldisciplinen, alls icke lämpar sig för öfvergångsåldern, utan att *skolkursen* vid den tiden bör ha nått sin avslutning, samt att helst resor, i alla händelser öfvervägande praktiska arbeten, då är det lämpliga, och att de allvarsamma, mera sjelfständiga studierna först efter ett par års hvila böra upptagas. Särskildt när det var fråga om en flickskola, der examensmaran ännu ej behöfver qväfvande lägga sig öfver all frihet, hade detta bort beaktas.

En annan brist är att Björnsons i programmet uttalade insigt om nödvändigheten af hemmets och skolans samverkan sedan visas endast negativt genom hemmens dåliga inflytande. Allt det positiva flyttas öfver på skolan. Detta är kanske en nödvändig öfvergångsform, liksom småskolan varit det. Men man måste sträfva till det mål, att mödrarne, sedan de sjelfva njutit den förbättrade skoluppfostran, ej blott skola taga om hand det lilla barnets första undervisning utan också den unga flickans, i de framtida tillämpningsfrågor, som ansluta sig till skolans fysiologiska undervisning. Ty modern är härvidlag den enda fullt naturliga och lämpliga lärarinnan — så som hon också var det i forntiden och medeltiden, då det mått af insigt, som egdes såväl om kroppens daning och funktioner som om läkekonsten, egdes af qvinnor lika väl som

män, ja företrädesvis af qvinnor, och detta ända till dess 1700-talets pryderi gjorde okunnighet liktydig med oskuld.

En annan väsentlig anmärkning mot Björnsons behandling af frågan är att han, kanske omedvetet reagerande mot sin egen innersta idealism i dessa ämnen, tagit kyskhetsfrågan för yligt eller åtminstone för kroppsligt. Han inser, att ungdomen måste *entusiasmeras* för kyskheten, om dess sak skall segra, men tror att detta kan ske endast — eller hufvudsakligen — genom naturkunskapen. Ty musikens stämmingsbärande inverkan måste i detta afseende väl anses mycket medelbar, och hvad religions- och historieundervisningen i skolan angår, har Rendalen just i programtalet påpekat deras oförmåga att påverka *fjertalet* till entusiasm för renhet. Ändå mindre rum ger han åt den erotiska idealismens inverkan på de unga flickorna. Den fullkomliga frånvaron t. o. m. af all erotisk *illusion* gör Toras och Millas syndafall psykologiskt orimliga, och frånvaron af erotisk idealitet gör alla fyra flickorna mindre verkliga. De äro, i förbigående sagdt, mera typer än personligheter, och de många fina små drag med hvilka de skildras flyta så samman, att man sällan vet hvem af de fyra det var, som genom det eller det skulle karaktäriseras. Björnson har emellertid med romanförfattarens psykologiska skarpsblick, snarare än med agitatorns politiska klokhet, åskådliggjort, ej blott som jag redan visat, skuggsidorna af sitt eget system, utan ock det i flickskolor med manliga lärare vanligen uppstående pratet om och koketteriet för desse, det erotiska svärmeriet från såväl lärarinnors och elevers som lärares sida, liksom han ej heller förbisettt de svagheter och småaktigheter, den svartsjuka och afund, som kamratlifvet och kamratvänskapen ofta alstra i större skolor.

Men Björnson har deremot icke brukat det positivt hjälpande, som finnes för hans uppfostringssystem, genom att den erotiska idealismen hos den unga flickan får en sund riktning och ledning. I *detta* afseende fela uppfostrare nästan lika mycket som i det fall Björnson påvisat. Att barn eller helt unga flickor tala om kärlek, anses i de flesta fall som något brådmoget, hvilket bör undertryckas — hvaraf följden blir, att också om detta ämne samtalas i hemlighet och fåvitskhet jämnåriga emellan. Redan från och med sagoberättandet och under hela historieundervisningen samt genom litteraturläsningen kan skolan, såväl som hemmet, hos flickan utveckla eller stärka den idealism, som ger ett själiskt innehåll åt den kroppss-

liga kyskheden, tron på den hängifna kärlekens allena berättigande som äktenskapets grund. Ty kroppslig kyskhet är icke något yttersta mål, den är ett medel också den, för individernas lycka i allt fullkomligare äktenskap, ur hvilka ett allt herrligare slägte skall framväxa. Från denna punkt — vördnaden för det på kärlek grundade, kyska hemmet — är det som kvinnans entusiasm kan lyfta all jordens tyngd af synd och sorg, och för att elda till denna entusiasm är en enda berättelse, sådan som den om Lucretia t. ex., värdefullare än det bästa åskådningmateriel i naturkunnighet. Huru mycket Björnson försmått idealismen som bundsförvandt visar sig i skildringen af Tomas Rendalens förlofning med en af de fyra flickorna i »Generalstabens», Nora. Han har åt denna förlofning knappt gifvit ett spår af erotisk motivering: man får intryck af att en fast lärarinna engageras till skolan — det är allt sammans. Här hade annars varit stället att förherrliga den med allt annat ojämförliga lycka tvenne människor erfara, som, *båda* med kropp och själ bevarade i renhet, kunna gifva hvarandra sitt lif och bygga sin framtid tillsammans. Detta är hvad vi egentligen behöft *skalden* Björnson för att uppenbara.

Hvad han skaldiskt verkliggjort i sin bok är emellertid förbindande till en stor tacksamhet hos alla uppfostrare. Redan det att en *man* på detta sätt uttalat också männens renhetslängtan, är oändligt mycket värdt. Och att denna längtan tillika är full af tro och hopp, tro på det nutida medvetandets mest religiösa tanke: människoslägtets enhet och de deraf väckta sjäsliga och kroppsliga pligterna mot de efterkommande; hopp om att denna stränga lagiskhet i framtiden skall leda till frigörelsens glädje — detta är, som förut är sagdt, det hela boken genomströmmande skaldiska elementet, för hvilket man förbiser att tankarnas pedagogiska tillämpning icke alldeles motsvarar tankarnas storhet.

Men en sida af skolplanen återstår att granska, en som man icke allenast ej kan förbise, utan tvingas att stanna inför, såsom varande uppfostrans svåraste dilemma i vår tid. Björnson har — på den grund att »kristendomens lära ännu är bärare af det etiska idealet» — gifvit riklig plats åt religionsundervisningen i Rendalens skola. Under hela skoltiden — 6 till 16 år — börjar hvarje dag med bön och religionsundervisning och läraren i detta ämne är en ung prest, Karl Vangen, Rendalens fosterbror, en mild och from natur, hvilken meddelar kristendomen »så fullt och varmt» som möjligt. Sko-

lans andre hufvudlärare är Tomas Rendalen sjelf, som öppet säges *icke* vara en kristen, men som deremot söker ge sina lärjungar insigt i och tro på naturens lagbundenhet och den historiska utvecklingens förlopp. Båda lärarne äro hvar på sitt sätt varmt troende, båda äro personligt med i hvad de förkunna, båda skildras som görande djupt intryck på ungdomen.

Men Björnson skulle, om han en dag kunnat åhöra lektionerna i skolan, hafva funnit att just derigenom att undervisningen sköttes af i båda fallen fullt troende, hvilket i grundsats är det enda rätta, förhållandet skulle te sig så: att Rendalen fick frågor, som religionsundervisningen väckt, och Vangen frågor, som naturkunnighets- och historieundervisningen väckt. Rendalen, som sjelf stält sig skeptisk mot resultatet af religionsundervisningen med det yttrandet, att »blott hos fåtalet kan den komma att grundlägga ett skönt och djupt religiöst förhållande», skulle finna sig lika litet kunna grunda något verkligt förhållande till kunskapen, på hvilken *han* bygger sin uppfostringsplan. Både i ena och andra fallet skulle han sanna sina egna ord: »det behöfves icke mycket för att få barn att tro, men ej heller mycket för att få dem att tvifla.»

Grunden för Björnsons kompromiss är det ur en viss synpunkt berättigade tänkesättet: etiken behöfver för barnet bäras af en religionslära, men den moderna, på analogier med naturens organiska utveckling och lagbundenhet grundade, etiken har ännu ingen sådan. Full konsekvens finnes ej någonstades, och då kan inkonsekvensen att ge barnen såväl naturlagarnes som uppenbarelsens och undrets begrepp vara mera berättigad, än att ensidigt beröfva dem någonderas hjälp vid utvecklingen.

Men min mening är, att en sådan kompromiss icke utan största skada kan genomföras i en skola, der båda lärarna äro varmt troende och utdraga konsekvenserna af sin tro, så att t. ex. Tomas Rendalen i sina lektioner om naturlagarna och den historiska utvecklingen »rubbar åtskilliga judiska traditioner» i religionsläran, bland andra dem om paradiset och syndafallet, medan Karl Vangen i sina framställer »frälsningen genom Jesus» och »människoslägtets historia som ett verk af Guds styrelse».

Man kan i en och samma skola meddela kyrklig kristendomsundervisning och ett visst mått af kunskap om och kärlek till naturen och historien. Man kan i en och samma skola meddela naturlagarnes och den historiska utvecklingens hela förlopp samt en utförlig religionshistoria, hvarvid juden-

dom och kristendom få främsta platsen, med bibeln som underlag, samt derunder inge barnen vördnad och kärlek för Jesu personlighet och kristendomens sedelära. Man kan på fullt ärliga, allvarliga, skäl välja *ettdera af dessa tillvägagående*. Men *Björnssons* tillvägagående skall, mer än något annat, leda just till »det sammanhangslösa», till »den moraliska slapphet och karaktärlöshet, som icke orkar, icke vill», mot hvilket hela hans uppfostringsplan är riktad. Denna »sammanhangslöshet» i nutidens uppfostran är yttersta orsaken till fall sådana som Millas i hans egen bok eller Abrahams i *Kiellands Fortuna*.

Om än en kompromiss som *Björnssons* ur *skolundervisningens* synpunkt vore den bästa, så finnes det ett högre hänsyn än skolans: nämligen lifvets. Det viktigaste är icke hvilken lifsåskådning vi omfatta — huru viktigt *det* än kan vara — utan att vi hafva troskraft för att omfatta en lifsåskådning och handlingskraft för att i lifvet förverkliga den. Men intet finnes som mera minskar denna det uppväxande släktets etiska energi än den dualistiska lifsåskådning, som de nu mera i skolan inhemta, fast denna dualism sällan är så ytterligt drifven som i *Björnssons* tänkta skola.

Det gäller således, enligt min mening, för skolan att göra ett val och aldeles icke en förmedling mellan två uppfostringsplaner och två lifsåskådningar, ifall icke ungdomens trosförmåga och viljestyrka skola sönderbrytas. Frågan om en kompromiss i detta fall är således icke blott en tillämpningsfråga: den är uppfostrans viktigaste principfråga.



## Om mångläseri.

Man stöter på detta ord nästan öfver allt, der undervisningsfrågan i skrift eller tal behandlas. Allmänt är man ense om, att dermed betecknas ett ondt, som väsentligen förminskar de goda frukterna af det högst betydliga arbete ungdomen i våra dagar får nedlägga på förvärfvande af kunskaper.

Så mycket underligare har det förefallit mig, att jag ingestädes, så vidt jag kan påminna mig, lyckats få se någon närmare utredning af detta begrepp. Det användes vanligen som ett slagord, då man i en diskussion vill mätta ett rätt effektivt hugg åt en motståndare, och det toges för alldeles gifvet att dess betydelse liksom förderfligheten af det dermed betecknade tillståndet skall vara af alla tänkande fullt insedd.

Ett sådant användande af ett uttryck kan emellertid lätt hafva till följd, att det nedsjuncker till en tom fras, hvarmed mer afses att verka på fantasien än det klart skådande förståndet; eller att, sedan dess kärna, jag menar de dervid fästa riktiga föreställningarna, småningom gått förlorad, i stället allahanda falska föreställningar under det tomma skalets skydd kunna insmugglas hos den läsande eller hörande allmänheten, för hvilken de till sist, om de ostördt få rotfästa sig, genom vanan öfvergå till trosartiklar. Sådana falska föreställningar leda sedan till förvända försök, som antingen gifva alls intet resultat eller rent af förvärra den sak, som skulle bättras. Den som vill verka för sant framåtskridande och bestående reformer, bör därför göra sig noga reda för den verkliga halten af de föreställningar, som äro gängse på det ifrågavarande området.

Ser man nu på den fullkomliga resultatlösheten af allt det myckna ordandet om mångläseri, kan man då ej misstänka, att det ej står så alldeles rätt till med det allmänna föreställningssättet just på denna punkt? Jag tror därför, att nämnda begrepp väl förtjenar en närmare utredning.

Hur gammalt detta ord är vet jag icke, ej heller känner jag, i hvilken betydelse dess uppfinnare tagit detsamma. Den föreställning, som man nu allmänt tyckes fästa dervid, är, att det betyder läsning af en mängd olika och olikartade läroämnen. Och det synes vara nästan en trosartikel, att läsning af så många ämnen, som skolan nu faktiskt upptager, måste stämpelas som ett mångläseri, hvaraf lärjungarne gifvet skola hafva skada.

Vore nu detta föreställningssätt fullt riktigt, så borde man vid inträdandet af de läroämnen, med hvilka lärjungen under skoltiden sist får göra bekantskap och hvilka således skulle, så att säga, utgöra rågen på mångläseriet, kunna direkt iakttaga några menliga följder af det ökade antalet ämnen. Men jag har aldrig hört några sådana ens uppgifvas. Sjelf har jag haft synnerligen godt tillfälle till iakttagelser i denna väg, då jag i snart 10 års tid med 1—2 afdelningar (7:de kl.) årligen börjat filosofi, åtskilliga gånger äfven börjat kemi (6:te kl.). Båda dessa ämnen äro af den natur, att de starkt anstränga lärjungen förmåga, och därför synnerligen passande för iakttagelser af här i fråga varande slag. Det intryck jag fått är, att ett nytt ämnes inträdande, långt ifrån att verka tröttande eller förslappande, i stället har ett afgjordt uppriskande inflytande. Man kan nu visserligen invända, att detta är endast skenbart, en följd af den retelse allt nytt för med sig. Men i så fall skulle mycket snart en reaktion inträda, så att i det på onaturligt sätt uppjagade intressets ställe håglöshet och förslappning skulle visa sig. Något sådant har jag emellertid alls icke kunnat märka. Man kunde då tänka, att den ökade arbetsbördan, som mångläseriets rågande genom de nya ämnena enligt den gängse åsikten nödvändigt måste föra med sig, skulle falla på de öfriga ämnena, så att intresset för det nya skulle tagas igen på dessas bekostnad. Vore detta händelsen, så skulle det kunna lämpligast iakttagas i realliniens nedre 6:te kl., der på en gång två ämnen inträda, kemi och fysik, hvilka båda i synnerligen hög grad lägga beslag på ungdomens intresse. Men någon menlig inverkan häraf på öfriga ämnen har aldrig visat sig. Min tro är tvärtom, att ett sådant ökad intresse på en särskild punkt verkar godt för hela undervisningen.\*

\* Ett enda fall har jag hört uppgifvas, der intresset för ett ämne trädte hindrande i vägen för andra ämnen. En min vän, som är lärare vid ett la-

En vid universitetet gjord erfarenhet synes mig bestyrka min nyss uttalade sats om ett nytt ämnes uppfriskande verkan på studierna. Det klågas och helt säkert med rätta öfver det menliga inflytande den »Carlssonska graden» haft på studieintresset och studieresultatet. Men under det allmänna tillbakagåendet hafva två ämnen lyckats hålla sig mycket väl uppe. Dessa äro nordiska språk och kemi, således två ämnen alldeles nya för dem, som från skolorna inträda vid universitetet. I sanning ett märkvärdigt faktum, ur flere synpunkter väl värdt att beakta af hvar och en, som på grund af erfarenhetens vittnesbörd vill bilda sig en åsigt i undervisningsväsendets svåra frågor.

Ännu en anmärkning i samma riktning. Man får höra talas om våra skolprogramms brokighet. Men hvad är denna i jämförelse med sjelfva lifvets, verklighetens brokighet? Och likväl anse alla, att en rätt mångsidig och mångfaldig bekantskap med denna är för den intellektuella bildningen i högsta grad välgörande. Man tänke på den brokighet af bilder och intryck, som en resa gör! Och likväl anses resor sedan gammalt såsom ett af de yppersta bildningsmedel, hvaraf man visst icke har att befara vare sig öfveranstängning eller ett förvirrande inflytande på själslivet. Hvarför skulle då en mångsidig och mångfaldig bekantskap med bokverlden vara för ungdomen ett ondt?

Detta om hvad jag anser vara erfarenhetens vittnesbörd i frågan om ämnenas mångfald såsom mångläseriets egentliga väsen. Jag vill nu med teoretiska grunder söka försvara mina hittills gjorda påståenden.

Då tal är om mångläseri, får man ofta höra sådana uttryck som »minnets belastande», »hjärnans fullproppande» o. d., hvilka visa, att man föreställer sig den menliga kunskapsförmågan som ett tomt rum, hvilket tjenar som förvaringsställe för allahanda, hvart och ett i sitt fack, således ungefär som ett magasin med en mängd afdelningar, ett skåp med en mängd hyllor eller något dylikt. Men sådana bilder liksom hela detta föreställningssätt är mycket vilseledande. Det är inom den

---

tinläroverk, har iakttagit, att inträdet af litteraturhistoriens studium och lärjungarnas dermed följande införande på det ästhetiska området märkbart minskar hägen för undervisningsämnen med ett mer exakt innehåll. Själf har jag i en flickskola gjort liknande erfarenheter. Men detta öfverhandtagande af det ästhetiska vid en viss period i ungdomens utveckling har, som nog är allom bekant, sin förklaring i helt andra förhållanden, än de som äro föremål för denna uppsats.

organiska naturen vi böra välja, om vi vilja hafva några verkliga upplysande bilder för sjäslifvets företeelser. Hvad särskildt kunskapsförmågans förhållanden beträffar, så tror jag, att kroppens näringsförhållanden dertill visa i ögon fallande motsvarigheter; födoämnenas väljande och behandlande, för att blifva kroppen till näring, kan vara oss en synnerligen lärorik bild för kunskapsämnenas väljande och behandlande för att gifva själen en sund näring. Icke lägga vi nu, då det gäller att skaffa våra barn en lämplig föda, någon vigt dervid, att de ej få äta af allt för många slags födoämnen. Det viktiga är, att födan är afpassad för de olika åldrarnas smältningsförmåga, att den är af god beskaffenhet, på ett passande sätt tillagad, att lagom stor kvantitet intages, att ej för många saker tagas tillsammans för hvarje måltid, slutligen att magen får hvila ordentligt ut innan nästa mål. Iakttages ej i allt detta den nödiga ordningen, så inträda rubbningar i matsmältningsorganens tillstånd, hvilka gifva sig till känna genom bristande matlust och svårighet att smälta maten. Hvertända af dessa grunddrag af kroppens dietetiska förhållanden har nog sin motsvarighet på sjäslifvets område.

För att tala utan bild, så hvilat den vanliga åsigten om mångläseri på den falska föreställningen, att de olika kunskapsämnena förhålla sig till hvarandra likt döda ting, hvilka hindra eller utestänga hvarandra, så att i den mån det ena intager mer rum, i samma mån minskas utrymmet för de andra. I stället är det menliga vetandet en organisk enhet, der hvarje del är det hela till gagn, der följaktligen vetande i en kunskapsgrän för alla andra kunskaper tjänar direkt eller indirekt till stöd och belysning, hvarest deremot hvarje lucka eller brist måste, i mån af sin betydelse, förorsaka en större eller mindre torftighet och inskränkthet hos det hela; derför måste man också, då en sådan lucka fylles, röna den lifliga känsla af fullhet och harmoni, hvarigenom allt verkligt framsteg på det andliga området ger sig till känna. Men väl att märka, jag talar här endast om sant vetande, kunskaper, som verkliga införlifvats med medvetandet, ej om det slags kunskap, som betingar ett nödtorftigt approbatur i den nuvarande graden eller studentexamen.

Men, torde någon invända, om också ej det stora antalet ämnen i sig själf är något ondt, kommer det ej med nödvändighet att hafva ett skadligt inflytande derigenom, att arbetstiden måste delas på så många områden, att den omöjligt kan

räcka till för att på alla förvärfva verkliga, gedigna kunskaper, som kunna lemna en värderik insats till den allmänna bildningens totalresultat? Blir ej den nödvändiga följen af ett sådant söndersplittrande en betydlig förlust af tid och arbete? Så viktig jag anser denna invändning vara, och så afgjort jag anser det nuvarande skolsystemet drabbas af rättvist tadel i detta afseende, är jag likväl säker på, att tiden, om den blott väl användes, ganska väl skulle räcka till att i alla de nuvarande ämnena lemna de för allmänna bildningen nödvändiga elementarkunskaperna — hvilka i själfva verket alldeles icke behöfva vara så vidlyftiga som man vanligen föreställer sig —, och derjämte till att inleda de för de särskilda anlagens odlande nödiga specialstudierna. Att närmare utveckla, hur jag tänker mig den för detta ändamål vinnande nödiga arbetsfördelningen, ligger utom gränserna för denna lilla uppsats; af det följande skall dock den uppmärksamme läsaren säkert inse grundtankarna i min åsigt om arbetsfördelningen inom skolan.

Kanske jag för undvikande af missuppfattning bör tillägga, att mitt försvar för ämnenas stora antal endast afser skoltiden i dess helhet. Deremot vill jag gerna medgifva, att på något särskildt stadium i skolan läroämnenas antal kan vara för stort. Särskildt misstänker jag, att så är förhållandet i läroverkets lägsta klasser — och ännu mycket mer i småskolan, der ensamt den s. k. åskådningsundervisningen innebär en mångfald af olikartade beståndsdelar, hvilken måste anses högst betänkelig för en så svag andlig matsmältningsförmåga, som den lärjungarne på detta stadium ega.

Jag vill nu söka framställa den efter mitt förmenande riktiga uppfattningen af mångläseri. Ty med allt hvad jag hittills haft att säga mot den vanliga uppfattningen, har det ingalunda varit meningen att neka, att mångläseri öfvas i våra skolor — och i ännu mycket större utsträckning vid våra högskolor, af hvad slag de nu må vara —; ej håller, att mångläseri är ett afgjort ondt, kanske det värsta, hvaraf vårt skolsystem för närvarande lider. Allmänhetens så väl som pedagogernas fruktan för mångläseriet är således fullkomligt berättigad, ja jag är till och med öfvertygad, att till sin innersta kärna den allmänna uppfattningen deraf är riktig, liksom äfven det använda ordet är väl funnet och synnerligen betecknande. Felet är blott det, att här som så ofta annars allmänhetens riktiga instinktliska uppfattning råkar på afvägar, då

den vill omsätta sig i mer fixerade föreställningar och i resonnemang.

Hvad är då det verkliga mångläseriet? Ingenting annat än hvad namnet anger, en läsning som till sitt resultat ger ett mångahanda, hvilket medvetandet ej förmår smälta samman till ett organiskt helt, der derfor det ena hindrande lägger sig i vägen för eller förvirrande blandar sig in i det andra. Ett sådant mångahanda kan derfor medvetandet ej fullt införlifva med sig; det blir en osmält massa, som i stället att gifva sjäslifvet ett rikare innehåll och ökade krafter, hvilket den verkliga kunskapen alltid måste göra, endast tynger och förslappar detsamma. Der verklig kunskap förvärfvats, inträder alltid hunger efter mera, lust att gå framåt, således det vi kalla intresse. Denna frukt ger icke mångläseriet; och häri hafva vi ett osvikligt medel att skilja detta från den sunda läsningen.

Är nu denna min åsigt om mångläseriets väsen riktig, och är det igenkänningstecken jag uppgifvit tillförlitligt, så skall svärligen någon som samvetsgrant pröfvat vårt undervisningsväsens tillstånd gitta förneka, att detta i alla sina delar är starkt behäftadt med mångläseriets lyte. Vi hafva då att söka uppleta rötterna till det onda, de förhållanden i läroverkens nuvarande inrättning, som hafva detta till sin naturliga följd.

En af Stockholms mest ansedda lärare, för öfrigt latinare och allt annat än revolutionär, sade en gång till mig: »felet med våra lärjungar är, att de få läsa alldeles för mycket.» Jag är öfvertygad, att han hade rätt, liksom derom att hans uppfattning delas af rätt många lärare. Här hafva vi också utan tvifvel mångläseriets hufvudrot. Det som i våra skolor läses, från 1:sta klassen allt intill studentexamens afläggande, är säkerligen betydligt mer, än hvad äfven en vetgirig yngling med god fattningsförmåga verkligen förmår tillägna sig som sitt medvetandes innehåll. Det säges nu visserligen, att det lästes lika stora pensa förr, och att man det oaktadt då hade långt mindre kännning af mångläseriets onda. Men detta är helt enkelt osant; om också de i lag stadgade pensa då hade nästan lika stor omfattning som nu, så får man taga med i räkningen, att i synnerhet i de öfversta klasserna minst hälften lästes rent — nominelt. Det var verkligen ingen ringa lättnad, som de många dåliga lärarne den tiden beredde sina lärjungar; och det var väl en liflig känsla af detta sakförhållande, som enligt hvad man berättar förmått en högstående och med vårt undervisningsväsen synnerligen förtrogen man till den parado-

xen, att det läroverk skulle vara det sämsta, som endast hade skickliga lärare.

Det nu nämnda grundfelet drager andra med sig. Först ett oroligt jägtande för att hinna med allt, som måste inpluggas; ingenting får i lugn smälta och verkligen gifva sitt innehåll som gärd till själslivets riktande och stärkande, utan så snart något hunnit blifva så pass inlärdt, att det börjar aldrig så litet vinna fäste i medvetandet, straxt måste man öfvergå till något nytt; så att den kunskap som höll på att bildas aldrig får utveckla sig till en full, lifskraftig verklighet. — En annan följd är, att hela läroämnen eller delar af sådana trängas in på ett skolstadium der de ej passa, än för lågt ner, än för högt upp. Detta missförhållande förvärras än ytterligare genom avslutningarna i 3:je och 5:te klassen, hvarigenom man tror sig tillförsäkra de många i dessa klasser från skolan afgående lärjungarna en något så när hel och avslutad bildningsfär — som väl emellertid endast existerar på papperet. Följden af allt detta blir, att 2-klassingen får bråka sin hjärna med Karls XI:s reduktion och envælde, 3-klassingen med frihetstidens partitressel, 5-klassingen med franska revolutionen, med geologiska och astronomiska spörsmål; allt lika mycket öfver de respektiva klassernas ståndpunkt, som den latinska och grekiska grammatik, hvilken bjudes en lärjunge i öfversta klassen af latinlinien A som en hufvudsaklig själaføda, är under den ståndpunkt, der hans själslif rör sig eller borde röra sig.

I samma riktning verkar en tendens, som genomgår hela anordningen af skolarbetet, den nämligen att uttänja hvarje ämne öfver om möjligt hela skoltiden samt, hvad värre är, att utbreda den ofta mycket knappt anslagna tiden så jämt som möjligt öfver de olika skolstadierna. Deraf dessa många 1—2 timmars ämnen, hvarmed i synnerhet de öfre klasserna, och framför allt flickskolans, äro belamrade. De svårigheter, hvaraf läsningen af sådana ämnen lider, har jag troligen mer än de flesta lärare haft tillfälle att erfara, då mina undervisningsämnen hufvudsakligen hafva varit naturhistoria, filosofi, kemi och svenska. En timme i veckan för ett ämne kan vara fullt tillräcklig, om det nämligen gäller att repetera något förut i hufvudsak genomgånet eller öfver hufvud endast är fråga om att hålla uppe och befästa en en gång vunnen insigt. Men att med denna tid läsa ett alldeles nytt ämne, eller äfven en ny afdelning af ett gammalt ämne, måste jag anse innebära ett

svårt slöseri både med tid och krafter, i synnerhet därför, att det lefvande intresse, hvarmed lärjungarne alltid omfatta ett nytt ämne, och hvilket rätt använt skulle ofantligt lätta kunskapens inhämtande och därför åstadkomma synnerligen goda framsteg, på detta sätt utan nytta bortspilles. Nu går det så, att de föreställningsbilder eller tankekombinationer, man under en lektion lyckats kalla fram, under den långa mellantiden till nästa lektion hinna mer eller mindre fullständigt blekna bort; man blir antingen tvungen att ständigt tugga om det samma på ett sätt, som öfver höfvån hindrar skridandet framåt och därför nödvändigt måste föra till intressets förslappande; eller, om man vill undvika denna olägenhet och hastigare går framåt, så kan man knappt undvika, att det lästa blir ett osmält, kaotiskt mångahanda och läsningen således ett starkt utpräg-ladt — mångläseri.

En reform af denna felaktiga riktning i läroverksorganisa-tionen tror jag ganska lätt skulle kunna verkställas; men den låter säkert länge vänta på sig, ty, så vidt jag trott mig finna, är draget knappt någon af vårt skolväsens brister, som så undandragit sig så väl pedagogers som föräldrars uppmärk-samhet.

Men äfven om ett läroämne läses på ett passande stadium af skolan och med ett passande anslag af tid, kan dess innehåll nog blifva till större eller mindre grad osmältbart genom me-todiska fel i undervisningen, då det ej gifves lärjungen i den för hans fattningsförmåga naturliga formen. Här mötes nu en lärare af mångahanda svårigheter: dels äro de flesta läroämnena ännu till större eller mindre del af sitt område oupparbetade ur metodisk synpunkt, så att man ej kan veta, hur de böra tagas och hvad resultat man af deras studium rimligtvis kan vinna; dels lemnar läroboksliteraturen ännu, trots det betyd-liga arbete som derpå under senare tider nedlagts, mycket öf-rigt att önska, i det mycket kan vara oredigt anordnad eller grumligt framställt eller onödigt omständligt eller uttryckt på ett sätt, som ej passar för barnets ståndpunkt; slutligen lida vi lärare själfva nästan alla af mer eller mindre bristfull metodisk underbyggnad — man får komma ihåg, att lärare-bildning särskildt i vårt land är ett ganska nytt begrepp. På metodikens område kan således mycket göras för att motverka mångläseriet. Och jag vill så mycket häldre påpeka detta område, emedan det är nästan det enda, der staten lemnar sina skolor och dess lärare något så när fria händer, der såle-



des äfven utan ändringar i skolstadgan förbättringar kunna vidtagas.

Jag är rädd, att jag här för att kunna blifva rätt förstådd måste göra en parentes i min framställning. Ordet metodik har nog ingen god klang för flertalet af dem som ifrå för reformer i vårt undervisningsväsen.\* Man anser nämligen dess innehåll bestå af dels småaktiga och tämligen pedantiska regler, hvilka i praktiken äro af föga värde — och nekas kan väl ej, att mycket af den till oss importerade tyska pedagogikens föreskrifter är sådant —, dels rent af allahanda pedagogiska knep och finter, med hvilkas hjälp man kan frankonstla ett mer eller mindre skenbart kunskapsresultat, der det fattas förmåga eller tid att låta den verkliga kunskapen på naturligt sätt framväxa — och för slikt pedagogiskt otygs förfövande lär väl särskildt vår folkskolemetodik ej i allo kunna fritagas; man hör ju talas om hur kurser af folkskolebarn på 6 veckor lärt sig läsa innantill, och annat desslikes. Men sådant skenverk är i förhållande till den rätta metodiken, hvad skrymteriet är till den sanna religionen, dess vrångbild. Den rätta metodiken är intet annat än konsten att använda de vid undervisningen verksamma krafterna, lärjungens, lärarens och läroämnets, på det sätt, som deras egen natur kräfver. Således en enkel och rätt egentligt naturlig undervisning, ej det minsta af utvärtens konstmässighet; men just detta naturliga är på alla områden den högsta konsten, dit visserligen ej ens den rikaste naturliga begåfning åt sig själf lämnad når.

Efter denna parentes återvänder jag till att tala om en förbättrad metodiks betydelse som botemedel mot mångläseriet. Jag har redan angifvit ett område, der denna måste blifva ett sådant. Men ej nog dermed. I den mån undervisningens natur i allmänhet liksom de särskilda läroämnenas samt vidare lärjungarnas egendomligheter på de olika åldersstadierna blifva bättre och allmänare kända, så är det ej gerna möjligt annat, än att äfven mångläseriets öfriga rötter allt mer blottas och allt allvarligare angripas. Så skall väl ock till sist komma till stånd en skollagstiftning, som stärfjar i stället för att uppmuntra det onda. — Af det myckna, som i detta afseende vore att säga, hinner jag endast något närmare inlåta mig på en sak, nämligen på en förbättrad metodiks inverkan på hvad jag

\* Jag erinrar mig särskildt utlåtelse af pseudonymen Quisque i den tankvärda och tankrika uppsats, hvarmed denna tidskrifts första häfte öppnades.

kallat för mångläseriets hufvudrot, de för stora fordringarna i kvantitativt hänseende.

I hvarje läroämne kan man skilja mellan två slags innehåll, ett konkretare, hvilket med en vanlig och ganska betecknande bild kan betraktas som kunskapens kött och blod, ett abstraktare, kunskapens skelett. Det är just på ett oriktigt förhållande mellan dessa grundbeståndsdelar som det beror, att så mycken s. k. kunskap ej är någon verklig kunskap. Det konkreta utan det abstrakta är en kunskap endast för föreställningen, oanvändbar för förståndet; det abstrakta utan det konkreta är ingen kunskap alls, enligt den psykologiska lag, att föreställningen öfverallt måste gå före tanken, det abstrakta endast kan finnas i det konkreta, af hvilken sistnämnda sats följer ett viktigt korollarium, att det konkreta alltid måste vara den större delen af kunskapen, det abstrakta den mindre. Der det alltså finnes för litet af det abstrakta elementet, så ger sig denna brist i kunskapen tillkänna genom svammel och oreda; der det finnes för litet af det konkreta, visar sig kunskapen vara mer eller mindre död och ofruktbar. — Granskar man våra lärjungars skolkunskaper, så skall den förra bristen visa sig knappt vara för handen\*), den senare deremot på alla områden ytterst vanlig, och den slutsats, som häraf måste dragas, är, att skolundervisningen gifver allt för mycket af det abstrakta, allt för litet af det konkreta. Men sättes nu i och för mångläseriets stäffande den uppgiften, att i kvantitativt hänseende inskränka det som i skolan meddelas, så bör enligt ofvanstående inskränkning till det allra mesta drabba det abstrakta kunskapsinnehållet, under det tvärtom det konkreta på de flesta punkter behöfver utvidgas. Och härvid blir metodiken norm, ty det rätta måttet så väl för inskränkning som utvidgningen kan endast finnas genom en till bottnen gående insigt i så väl hela skolundervisningens som de särskilda skolämnenas natur. Till en sådan insigt om det rätta förhållandet mellan det abstrakta och konkreta kan för öfrigt enligt min öfvertygelse metodiken aldrig komma, om ej, öfver allt der ske kan, analytisk metod införes i undervisningen i stället för hittills öfliga dogmatiskt-syntetiska; man måste, såsom naturen af sann kunskap fordrar, utgå från det konkreta och införa de abstrakta begreppen först då de behöfvas, och ej flere än som behöfvas, för att gifva den konkretare uppfattningen reda och fasthet.

\*) Såvida de ej läst mycket på egen hand.

Mitt stora förtroende till den analytiska metodens goda inflytande i här ifrågavarande fall stöder jag väsentligen på erfarenheten inom naturhistorien, der dess införande ledt till en genomgripande revolution i ofvan angifna riktning, så att af det abstrakta kunskapsmaterialet, terminologi och s. k. systematik, endast en ringa del kvarstår af det som fordom ansågs oundgängligen nödvändigt. I öfriga ämnen har analytisk metod ännu ej vunnit något allmänare insteg, och det har ej håller i något af dem kommit till en genomgripande sofring af kunskapsinnehållet, ehuru väl sträfvanden att inskränka det abstrakta och låta det konkreta komma mer till heders i de flesta hafva med mer eller mindre framgång yppats.\*)

Jag har nu slutat min framställning af hvad jag anser vara mångläseriets väsen, orsaker och botemedel. Helt säkert skakar mängden misstroget på hufvudet, menande framställningen vara öfverdrifven och pessimistisk; vore läsningen i våra skolor verkligen behäftad med sådana onaturligheter, som här skildrats, så skulle tillståndet bland vår skolungdom vara långt sämre än hvad det nu faktiskt är. Jag svarar härpå, att detta är ett felslut. Det är visserligen en sanning, det medger jag gerna och med glädje, att ungdomen ej utgår från skolan så förstörd till själ och kropp, som man någon gång får höra påstås. Men tror man sig häraf kunna sluta, att vårt nuvarande skolsystem är fritt från svårare fel, så glömmen man att taga med i räkningen en högst viktig faktor, nämligen den mänskliga naturens otroliga elasticitet, dess förmåga att reagera mot alla skadliga inflytelser, så att den gör om intet eller åt-

---

\*) Af allt som förekom vid läraremötet förliden sommar var det intet som så glädde mig, som den bland öfverläggningsämnena under nr: 53 upptagna frågan. Jag kan ej neka mig det nöjet att här anföra den.

»Är språkundervisningsfrågan ännu ej långt aflägsen från sin rätta lösning? Hur skulle det vara att tillämpa följande förfarande: man utvälje ur det främmande språket blott sådana ord och uttryck — i själfva verket ett relativt ringa antal — som äro gängse i det allmänna dagliga lifvet. Blott med afseende på dem uppställas den till skolbruk afsedda elementarboken och grammatikan; blott med dem må de muntliga och skriftliga öfversättningsöfningarna ske. Skulle icke lärjungarne på detta sätt, med samma antal undervisningstimmar som nu, kunna i skolan slutligen vinna förmåga att flytande tala utländingens alldagligaste språk och därför äfven blifva mogna att på egen hand tillägna sig det högre skriftspråkets litteratur — just hvad skolan bör åsyfta.»

Här föreligger som mig synes ett klart och väl uttryckt förslag till en genomgripande reform, fullkomligt motsvarande den, som inom naturhistorien burit så goda frukter.

minstone minskar deras skadliga verkan. Mot medvetandets onaturliga öfverlastande med osmälta eller osmältbara saker har naturen ett godt korrektiv: man glömmmer. Hvarje lärare vet nog äfven af en sorglig erfarenhet, hur otroligt hastigt och fullständigt lärjungar kunna glömma — knapt dock så hastigt och grundligt, som vi själfva glömde det mesta af hvad vi för våra akademiska examina tvungos att inhösta af mångvetande. Så bittert det nu kan vara för läraren att se frukterna af sitt arbete och lärjungarnas arbete till en stor del gagnlöst förspillas, så måste han komma i håg, att denna glömska är det nödvärn, hvarmed lärjungens själ värjer sig mot de skadliga inflytelserna af undervisningens onaturligheter.\*) — Men omöjligt är, att ett sådant mångårigt öfveransträngande af den andliga matsmältningsförmågan kan blifva aldeles utan menliga påföljder. Sådana kan nog äfven hvar och en se, om han blott vill se. De vanligaste och synbarligaste hafva tyckts mig vara: förminskande ända till förintande af hvad man skulle kunna kalla den andliga aptiten, jag menar den för ungdomen så naturliga lusten att lära, samt ett betydligt försvagande af den andliga matsmältningsförmågan, så att den slutligen kan blifva otillräcklig för att utan konstlade hjälpmedel smälta annat än den allra lättsmältaste och svagaste andliga föda, tidningar och romaner.

Jag vill nu göra en kort sammanfattning af de påståenden jag här ofvan sökt motivera.

Mångläseriet är icke en följd deraf, att skolan hyser för många ämnen. Det kan därför ej botas genom förminskning af ämnenas antal. Trots det myckna ropandet på en sådan inskränkning, har man också aldrig kunnat uppvisa något visst,

\*) Det är nu visserligen en sanning, att mycket i skolan »läses för att glömmas», nämligen allt sådant, hvars hela betydelse är att tjäna som underlag för annan viktigare kunskap. Men äfven sådant får ej glömmas, för än det uppfyllt denna sin bestämmelse, och å andra sidan finnes naturligtvis äfven sådant, som läses för sin egen skull, emedan kunskap deri anses nyttig eller nödvändig för en bildad person. I båda fallen är ju glömska liktydig med mistning af det åsyftade arbetsresultatet, och det är sådan glömska jag menar vara en alltför vanlig företeelse i våra skolor. — Det är ur flere synpunkter ett godt vittnesbörd om en undervisning, att mycket deraf för lång tid stannar i minnet, liksom tvärtom snar glömska är ett säkert tecken till stora brister i undervisningen.

som bör uteslutas. Enligt min åsigt kan också intet af gosskolans ämnen utan skada uteslutas (deremot vill det synas, som om man flerstädes i flickskolorna intagit ämnen mindre af verkligt behof än för att gifva ett sken af mångsidig bildning; sådant leder ohjälpligt till verkligt mångläseri).

Mångläseriets verkliga grund äro åtskilliga missgrepp och onaturligheter i vårt nuvarande undervisningsväsen: för stora pensa, under det tid och krafter onyttigt förspillars, dels derigenom att så mycket läses på ett stadium der det alls icke passar, dels derigenom att tiden och intresset onödigt splittras.

Fullkomligt kan detta onda ej botas annat än genom en tämligen genomgripande omgestaltning af skolorna, således hvad gosskolorna beträffar endast på lagstiftningens väg. Men hvad vi dessförinnan kunna göra, dels för att skaffa till stånd den erfarenhet, utan hvilken all lagstiftning sväfvär i luften, dels för att direkt verka till det ondas förminskande, det är undervisningsmetodens förbättring.

Och frågas det i hvilken riktning denna bör gå, så kan målet kortast och enklast så uttryckas: natur i undervisningen. Men detta kan ej nås utan det noggrannaste iakttagande af ett oeftergifligt grundvilkor: lugn i undervisningen.

Sigfrid Almquist.

---

## Om värdet af de allmänna läroverkens militäröfningar.

En promemoria, framlagd vid senaste rektorsmötet i Stockholm.

1:o. Ändamålet med dessa öfningar är, så vidt de skola hafva någon mening, fosterländskt. De skola väcka ynglingarnes tankar på vigten af fosterlandets försvar och lära dem inse, att detta icke låter sig verkställa, utan nödig förberedelse, blott med teoretiska kunskaper och patriotiska känslor. Detta ändamål torde ensamt vara tillräckligt att häfda dessa öfningars berättigande i den allmänna uppfostran.

2:o. I rent pedagogiskt hänseende medföra dessa öfningar en för det praktiska sinnet nyttig tillämpning af den gymnasiska utbildning, som ernåtts vid den ålder, då gossen öfvergår till yngling och då hos honom manligare känslor börja vakna. De gifva, rätt uppfattade, dessa känslor en ädlare riktning och bidraga till någon lyftning i den sig vid denna tid småningom stadgande manliga karakteren. Genom sina strängt disciplinariska former bidraga de i hög grad till inskräpande af lydnad samt till väckande af uppmärksamhet och själfbeherskning, på samma gång som de lära ynglingarne att, för den nödvändiga ordningens skull, både lyda och befalla hvarandra. I kroppsligt hänseende äro dessa öfningar genom den stränga manliga hållningen samt den uthålliga och stundom ganska ansträngande rörelsen i fria luften och, vid utmarscherna, genom omväxlande terräng, af ganska stort värde, hvarjemte de, då målskjutning äfven bland dem ingår, bibringa åtminstone början till en praktisk färdighet, som i mer än ett hänseende är värderik.

3:o. Att dessa öfningar ega militäriskt värde, är klart i sig sjelf för hvarje icke allt för trång uppfattning, ehuru de visserligen hvarken kunna eller böra i någon mån ersätta de

allvarligare öfningar under krigslagen, som det tillhör armén att om händer hafva. En sådan sammanblandning af armén och läroverket är vida mindre praktisk än den gifver sig ut för. Man bör låta skolan vara skola och armén armé, så kunna de båda möjligen lösa sin uppgift. Att de ynglingar, som genomgått de allmänna läroverken, i förhållande till folkskolans lärjungar, både genom sina förvärfvade kunskaper och sin fullständigare gymnastiskt-militäriska utbildning, från den allmänna värnpligtens synpunkt — huru ofullständigt denna pligt än hos oss må vara tilläpplad — äro att anse såsom befälsämnen, bör knappast kunna förnekas, och det bör då åligga armén att såsom sådane behandla dem och vid sina öfningar, i denna riktning, anordna deras utbildning. Genom inspektionerna, hvilka dock knappast behöfva vara årliga, får armén kännedom om hvad läroverken kunnat medhinna, på samma gång som dessa derigenom erhålla en väckelse att väl vårda äfven de för manlig och fosterländsk bildning ingalunda oväsentliga militäröfningarna.

Stockholm den 19 Augusti 1884.

Gust. Nyblæus.

---

## Aforismer

ur en författarinnas efterlemnade papper.

(Se »Tankar i åtskilliga ämnen, samlade för de enfaldige.» Sthm, 1842.)

De uppväxandes krafter skola begagnas, ej öfverspännas. Skynda långsamt. Lifvets alla år äro läroår; man räknar orätt blott 15, 20. En brådskande uppfostran är människokrafternas verksammaste förstöringsmedel. Låt ljuset hinna värma hjertat, förrän I rycken lärlingen till en ny konstellation.

---

Uppfostraren bör noga studera barnets individuella anlag. Det är dem han har att utbilda. Förgäfves söker han att af en lärka bilda en örn, eller tvärtom. Man kan väl genom öfning bringas långt på främmande väg; men främmande väg är villoväg och alstrar onatur, hvaraf verlden är full, till dess föga båtnad. All vår verksamhet är duglig, blott i den mån vi verka med själens hela kraft, med hjertats fulla håg; och det göra vi blott inom egen sfer.

---

I bilder talade Gud till menskligheten. Låt oss tala så till barnet. En farlig förvillelse för människan är att tro sig med blotta förståndet kunna fatta tingens väsende. Lika farligt är för barnet att tro sig begripa. Dess barnaväsen förstöres derigenom. Det kan blott ana.

---

Forslen ej lärlingar med maskiner från station till station; låten dem sjelfva arbeta sig fram. Första punkten i lärdomskursen är att lära arbeta.

---

Blott den genom egen flit förvärfvade kunskapen blir oss kär; är vår tillhörighet. Sinnet ljusnar under sträfvan efter ljus.

---

Hopa ej kunskapsföremålen. Det är bättre att se *en* sak klart, att man skönjer hvad godt, hvad ondt deri finnes, än att ha en dunkel öfversigt af en hel verd.

---

Att läsa en sak i sänder, sammansmälter den med håg och sinne. T. ex. en period endast biblisk historia (utdrag ur



sjelfva bibeln); en annan historia och geografi (de höra tillsammans); några veckor i rad, helst då Maj lifvar sinnet, ett främmande språk med dess literatur och skaldekonst; naturalhistoria och botanik fatta vi bäst i sommarens friska morgonluft; astronomi i stjernklar vinter o. s. v. (Det förstås att flere kurser och repetitioner i hvarje sak fordras under flere läroår.) Allt detta blir oss då för listtiden så kärt som barndomsvänner; men då man läser hvar sak ett par timmar i veckan blir man ej husvarm i något. Endast stenfrukter insamlas så i minnets handkammare. Växtlighet och näringssaft hafva de icke, om de ock duga att framrada vid en exposition, en examen. Alldagliga föremål måste fattas genom egen omtanke och uppmärksamhet. Pedanteri och inbilskhet blir lätt en följd deraf att man i skolan lär t. ex. att solen heter sol, och månen måne. Förrän skolstudierna hunno denna fullständighet, träffade man ju dock sällan folk, som icke visste detta.

---

Skolan bör vara sjelfverksamhetens hjälpreda, ej dess surrogat.

---

Ljuset gläder; låt blott ljuset belöna. Men lösen sakta den tryckande blindbocksbindeln, att det må lyckas att rycka bort den.

---

Om ej glädjen att *veta* lifvar hägen, blir allt vetande ofruktbart, skulle man ock lyckas att insmugla det i den håglöse.

---

Mödan lemnar efter sig en känsla af uppfylld pligt. Vårda denna sköna känsla, och den blir roten till alla nöjen.

---

Ett bortskämdt barn njuter föga. Glädjen finnes blott för den, som ej har glädjen till sitt mål.

---

Då man vill fägna barn med öfverflödig traktering och prydnader, väcker man lätt hos dem frässeri och fåfänga. Friska sinnen fågnas af de kroppsliga behofvens sunda, måttliga tillfredsställande. Att med falsk välmening förstöra denna naturliga njutning och i stället väcka tillkonstlade begär, slutligen olust, vämjelse och ohelsa, är att »komma förargelse åstad». Så ock med de andliga behofvens retning och förslappning. Med charlataneri väckta och tillfredsställda ge de hvarken helsa eller glädje.

## Literaturanvisningar:

### Allmän entomologi.

**E. Blanchard.** *Metamorphoses, moeurs et instincts des insectes.* Paris 1866. 8:o avec 200 fig. en texte et 40 planches. — Pris omkring 20 kronor.

**H. Graber.** *Die Insekten.* München. R. Oldenbourg. 1877—79. 8:o. 2 Theile 403 + 603 pg. mit 413 Holzschn. — Utgör 21 och 22 bandet af serien »Naturkräfte». — Pris: 9 Mk; på antiqvarisk väg 6—8 Mk.

**E. L. Taschenberg.** *Die Insekten, Myriapoden und Spinnen.* 2 Aufl. Leipzig, 1877. 8:o mit 277 Abbildungen. — Utgör 9 bandet af Brehms Illustrirtes Thierleben. — Pris: 11 Mk.

Sedan Burmeister's,\* Kirby's\*\* och Westwood's\*\*\* för sin tid så utmärkta handböcker i entomologi numera blifvit något föråldrade så väl på grund af de senare årens upptäckter inom insekternas biologi som genom de nyare åsigtorna angående de organiska varelsernas förhållande inbördes, lider den entomologiska literaturen brist på mera omfattande och fullt goda allmänna handböcker. Detta är föga underligt. Kunskapen om insekterna har nämligen så hastigt gått framåt under de senaste årtiondena och dess litteratur till den grad svällt ut, att det numera är sällsynt att finna entomologer, som fullt beherska sitt ämne och på samma gång ega förmåga att gifva en sammanträngd, öferskådlig och lättfattlig bild af insekternas byggnad och lif. De flesta egna sig numera endast åt vissa grupper af insekterna eller åt vissa sidor af deras lif. De här ofvan upptagna arbetena torde vara de viktigaste, som under senare åren utkommit i allmän entomologi. De behandla hvar och ett sitt ämne på något olika sätt och kunna derföre ömsesidigt fullständiga hvarandra. Professor Graber tager sin uppgift mera vetenskapligt än de andra. Han redogör i första delen för insekternas yttre och inre byggnad samt i den andra för deras lefnadssätt, byggnadskonst, försvars- och skyddsmedel, fortplantning, betydelse i naturens hushållning samt deras utveckling i ägget och förvandling efter äggstadiet. Deremot saknas all utförligare öfversigt öfver insekternas system. Förtjensten i Grabers arbete är onekligen den, att han noggrant tagit kännedom om alla senare viktigare undersökningar och upptäckter, så att hans bok kan sägas vara ett uttryck för hvad vi nu veta om insekterna. Mindre framstående är arbetet genom sin stil, som ofta är tung och invecklad, samt genom det

\* *Burmeister, H.*, Handbuch der Entomologie. B. 1. Allgemeine Entomologie. Berlin 1832. 8:o.

\*\* *Kirby, W., & Spence, W.*, An introduction to Entomology. London 1815—26. 8:o. 4 Vols. — Ed. 5. 1838.

\*\*\* *Westwood, J. D.*, An introduction to the modern classification of Insects. London, 1839—40. 8:o. 2 Vols.

myckna teoretiserandet enligt en bestämd, förutfattad naturåskådning, hvilket gör boken mindre lättläst.

Blanchard behandlar, såsom af titeln framgår, endast vissa sidor af den allmänna entomologin, men gör detta på ett lättfattligt och ganska uttömmande sätt. Hans arbete åtföljes af synnerligt väl gjorda figurer.

Taschenberg meddelar dels en allmän inledning i entomologin dels en systematiskt ordnad öfversigt öfver viktigare genom sitt lefnadssätt eller sitt utseende anmärkningsvärda insekter. Dessas lif skildras oftast på ett mästerligt och intressant sätt. Man må hoppas att detta arbete i sammanhang med öfriga delar af Brehms »Djurens lif» måtte komma att utgifvas i svensk öfversättning.

För dem, som vilja erhålla en utförligare öfversigt af de underbara företeelser, som öfverallt möta oss inom insektverlden, vilja vi rekommendera något af dessa arbeten. Önskar man blott taga kännedom om insekternas lefnadssätt och förvandlingar, är det bäst att välja Blanchard eller Taschenberg, vill man tillika erhålla någon kunskap om insekternas anatomi och bygnaden af de organ, medelst hvilka de utföra sina mångskiftande arbeten, må man heldre rådfråga Graber. Gifvet är dock, att Grabers bok, för att med fördel begagnas, förutsätter vida mera allmänt zoologiska och anatomiska kunskaper än de båda andra.

## Svensk entomologi.

**C. G. Thomson.** *Skandinaviens insekter.* En handbok i entomologi till elementarläroverkens tjänst. Lund 1862. 8:o. 20 + 392 sid. med 139 träsnitt och 1 tafia. Pris: 3,50. Numera utgången i bokhandeln, men kan vanligen erhållas på antiqvarisk väg.

Denna bok har nog för mången varit hans första handledning vid undersökning och bestämning af våra svenska insektformer. Den är också än i dag den enda handbok vi ega öfver insekterna i deras helhet.

Efter en inledning, som behandlar insekternas kroppsbyggnad och redogör för de vanligaste beteckningarna i entomologin, beskriver författaren i systematisk följd ett större eller mindre antal arter af viktigare släkten inom hvarje ordning, lemnar öfversigter öfver släkten och familjer samt meddelar under hvarje slägte korta notiser om lefnadssätt och larver, för så vidt de äro kända. Det ligger i sakens natur, att endast ett fåtal af våra arter kunna vara upptagna i ett sådant arbete och att det varit mycket svårt att välja dessa så, att boken kan vara lika användbar öfver allt i vårt land; ty de arter, som i en del af landet äro allmänna, saknas ofta i andra delar eller ersättas af andra närstående former. Detta gör att nybörjaren ofta nog ej finner reda på sina fynd bland de upptagna arterna och derigenom lätt tröttnar på att söka dem förgäves. Om denna handbok derföre är mindre användbar för en noggrann artbestämning i den mening, som man fordrar af en flora eller fauna, så är den deremot ganska nyttig för den, som vill nöja sig med att få reda på de familjer och släkten, till hvilka de djur höra, som han påträffar, och sålunda erhålla en allmän öfversigt öfver vår insektfauna. Mera kan man ju också ej begära af dem, som ej särskildt samla insekter. För ordnande och bestämmande af en större eller mindre insektsamling blir boken dock, såsom redan är antyd, alltid otillräcklig.

Vår insektfauna har dessutom på de sista 20 åren så flitigt bearbetats af Hr Thomson sjelf och andra framstående författare, att det ej bör förundra någon, att denna handbok numera ej ger en tillfredsställande översigt af vår fauna, hvarjemte system och indelningar delvis äro ganska föråldrade. För den, som vill taga kännedom om arterna inom någon insektgrupp, blir det alltid bäst att rådfråga ett specialarbete öfver gruppen. Vi tillåta oss derföre att här nedan anföra titlarne på de hufvudarbeten öfver våra insektordningar, som i första hand böra rådfrågas. Man kan visserligen ej begära, att dessa arbeten i allmänhet skola anskaffas af lärjungar eller lärare, men man kan fordra att de ej saknas i ett godt skolbibliotek; ty utan dem blir det oftast omöjligt för läraren att bistå lärjungen vid bestämmandet af hans samlingar, äfven om han för öfrigt skulle vara duglig dertill. Det är en känd sak, att det hufvudsakligen blott är två insektordningar, skalbaggar och fjärilar, som tilldraga sig nybörjarens uppmärksamhet; något som väl har sin förklaring deruti, att dessa äro de lättaste att undersöka och bestämma. Specialarbetena öfver dessa böra således i första hand komma i fråga att anskaffa.

Specialarbeten öfver Skandinavians insektfauna:

Coleoptera. Skalbaggar.

**C. G. Thomson.** *Coleoptera Scandinaviae eller Skandinavians Coleoptera.* Lund 1859—68. 8:o. 10 band. — Boklädspris omkr. 60 kr. Erhålles hos förf. eller Hr S. Lampa i Stockholm för 36 kronor.

Lepidoptera. Fjärilar.

**H. D. J. Wallengren.** *Lepidoptera Rhopalocera Scandinaviae. Skandinavians dagfjärilar.* Malmö. 1853. 8:o, pg. 20 + 282. — Utgången ur bokhandeln, kan vanligen erhållas på antiqvarisk väg.

— *Skandinavians Heterocer-fjärilar.* 1. *Skjymningsfjärilar.* Lund 1863. 8:o. 116 sid. — Pris 1 krona. 2: 1, 2. *Spinnare.* Lund 1869, 1871. 256 pg. — Pris: 2,75.

Hemiptera. Halfvingar.

**O. M. Reuter.** *Finlands och Skandinaviska Halföns Hemiptera Heteroptera.* 1. Stockholm. (Samson & Wallin) 1882. 8:o, 106 pg. — Pris: 2 kronor. Arbetet finnes äfven intaget i Entomologisk Tidskrift (se nedan) och är under utgifning.

Hymenoptera. Steklar.

**C. G. Thomson.** *Hymenoptera Scandinaviae.* Tom. 1—5. Lund. 1871—78. 8:o. — Pris: 38,75. Omfattar: Växtsteklar, Gaddsteklar och de minsta parasitsteklarne, Pteromalinerne.

Diptera. Tvåvingar.

**J. W. Zetterstedt.** *Diptera Scandinaviae disposita et descripta.* T. 1—14. Lund. 1842—1860. 8:o.

Orthoptera. Rätvingar.

**J. B. von Borck.** *Skandinavians rätvingade insekters naturalhistoria.* Lund. Berling. 1848. 8:o. 16 + 144 pg. 4 tafior.

Pseudoneuroptera: Libellulidæ.

C. H. Johansson, *Odonata Suecicæ. Sveriges Trollsländor.* Vesterås. Bergh. 1859. 8:o. 122 pg. — Pris: 1 krona.

Längre eller kortare uppsatser öfver de flesta ordningar finnas dess utom intagna i

**Entomologisk Tidskrift** utgifven af Entomologiska föreningen i Stockholm. Årgång 1—5. Stockholm. 1880—84. Utkommer årligen i 4 häften. — Pris 6 kronor för årgång. Vid requisition af flera årg. direkt hos föreningen erhålles rabatt.

Då det är största skäl att särskildt för lärjungarne framhålla de insektformer, som göra sig bemärkta genom den skada de åstadkomma på våra kulturväxter, skogar och födoämnen, vilja vi slutligen fästa uppmärksamheten på nedanstående arbeten, som i en lättfattad form lemna en framställning af de viktigaste i vårt land förekommande skadedjur bland insekterna.

A. E. Holmgren. *Trädgårdens skadedjur.* 1. Insekter. Stockholm. J. Beckman. 1880—83. 3 hft. 354 sid. m. många träsnitt. — Pris: 3,10.

— *De för träd och buskar skadliga och nyttiga insekterna.* Stockholm. 1867. 8:o. 362 sid.

Ch. A.

## Geografi.

Denna gång vilja vi fästa våra läsares uppmärksamhet vid tvänne engelska bibliotek för resebeskrifningar och geografiska skildringar. Det ena bär det gemensamma namnet:

*The world in pictures*, Cassel & Company, London. Hvarje band: 2,50. Detta pris är särdeles billigt, enär böckerna äro försedda med illustrationer på hvar eller hvarannan sida. Illustrationerna äro särdeles väl valda, helt andra än de vanliga, som hos oss gå igen i alla handböcker. Innevånare-typer från de olika länderna förekomma dels i fotografiskt tydliga afbildningar, dels äro de framställda såsom inbegripna i sina favorit-sysselsättningar. Man får se sydryssarne draga en störfisk upp på land ur Volga, kossackerna rida i kapp på steppen, Münchenboarna uppträda i en väldig Bier-Halle. Särskildt äro de delar, hvilka afhandla de tropiska länderna, rika på sådana planscher som äro inbegreppet af hvad som för ett barn kan anses vara i oskyldig mening pikant. De mest lifselevande taterade höfdingar, imponerande afgudatempel, vilda krigsdanser samt derjämte landskapsvyer och afbildningar af naturföremål, som synas ega alla inre kriterier på naturtrohet. Texten är mycket olika i de olika böckerna, alltid enkel, lättfattlig och underhållande såsom det lämpar sig för arbeten, hvilka äro afsedda att utdelas som pris till skolbarn; stundom sjunker den väl mycket ner till barnkammar-språk. Uppgifterna, så vidt vi varit i tillfälle att kontrollera dem, synas vara tillförlitliga, äfven de vittnande om sinne för hvad som intresserar barn. Mycket passande som premieböcker och särskildt för illustrationernas skull mycket att rekommendera såväl för lärare i geografi som för skolbibliotek. Hittills utkomna:

*All the Russias. Chat about Germany. The land of the Pyramids (Egypt). The eastern Wonderland (Japan). Peeps into China. Glimpses of South America. Round Africa. The land of Temples (India). The isles of the Pacific.*

Den andra serien heter:

**Foreign countries and British Colonies**, edited by *F. S. Pulling*, är enklare utstyrd, mindre illustrerad, men försedd med förträffliga kartor och af ett allvarigare, gedignare innehåll. Utgifvaren förklarar själf sin afsigt vara, att »publicera en serie af små band, innehållande beskrifningar på världens förnämsta land». Hvert land skall behandlas af en författare, »som på grund af personlig bekantskap dermed kan göra anspråk på full trovärdighet». Författarne äro i allmänhet specialister, uppställa sin beskrifning systematiskt, fästa mycket afseende vid politiska förhållanden, industri, handel och statistik samt behandla tämligen utförligt de respektive landens nyaste historia. Vi döma dock endast efter ett par delar ur denna serie, om hvilka vi varit i tillfälle att taga närmare kännedom, men då alla äro uppställda efter samma plan, kunna skilljaktigheterna ej vara synnerligen stora. Engelsk reda och engelsk tillförlitlighet samt de nyaste forskningarnas resultat är hvad man med säkerhet kan vänta af hela serien, hvarför vi rekommendera den som preparationslitteratur och till sjelfstudium för mognare lärjungar.

Hvarje band ungefär 180 sid. Pris, 3,50. Enkla, trefliga band. Hittills utkomna:

*Denmark and Iceland. Greece. Switzerland. Austria. Russia. Persia. Japan. Peru. Canada. Sweden and Norway. The west Indies. New Zealand. France.*\*) *Egypt. Spain. Turkey-in-Asia. Australia. Holland.*

### De arktiska trakterna.

Ett af de tacksammaste fälten för geografisk-naturhistorisk undervisning är utan tvifvel den höga Norden med dess egendomliga klimatförhållanden och rika djurverld. På detta område är häller ingen brist på källor.

**Friedrich von Hellwald**, *I höga Norden*, 770 sid. Pris h. 10,50, inb. 12,50.

Ett stort och delvis förträffligt samlingsarbete, innehåller såväl beskrifningar af de särskilda arktiska länderna som historisk öfvergången af deras upptäckande och bebyggande. Boken är mångsidig, behandlar sitt ämne från tillräckligt många synpunkter för att tillfredställa hvarje läsare, som ej är specialist. Men den ytterst produktive författaren visar här, som i andra sina arbeten, en allt för stor brådska vid handhavandet af den beryktade publicistiska »saxen»; hans citat af andra författare äro än utmärkt målande, än tämligen sväfvande och tyskt, frasrika, och ofta anför han efter hvarandra nästan motsägande uppgifter, lemnande åt läsaren att själf göra sig en åsigt. Han har ej gjort sig besvär med att samarbeta de olika utdragen, hvaraf följer, att den tillbörliga enheten fattas, och att det hela gör ett oroligt intryck. Boken är dock, så vidt vi veta, det enda arbete i sitt slag och oakadt nyssnämnda fel rätt mycket att rekommendera.

\*) Samma arbete, som anmälles i förra häftet af Verdandi.

En kortare, lättlästare skildring af samma trakter finnes i den i ett föregående häfte af Verdandi omnämnda *Hartwig, Lifvet och naturen i höga Norden*. En lärare, som ej har tillräckligt tid att genomleta ett så vidlyftigt arbete som det föregående, skall säkert känna sig tillfredsställd af Hartwigs skildring t. ex. af Island, i hvilken han också lyckats särdeles väl.

Beskrifningar på Island, Färöarna och Grönland förekomma naturligtvis också i alla danska geografier. Så hafva vi sett en särdeles god skildring af den ytterst intressanta ögruppen *Färöarna* i *Traps »Statistisk-Topografisk Beskrivelse af Kongeriget Danmark»*. *Theodor Nordströms* uppsats »*Om Färöarne*» i Geografiska sektionens Tidskrift, första bandet nr 1, berömmes såsom innehållande sakrika upplysningar, bland annat om grindhvals- och fogelfångsten.

Bland skildringar af enstaka land må nämnas:

**Pajkull, *En sommar på Island*.**

Utförlig redogörelse för naturförhållanden, särskildt de geologiska. Många detaljer om befolkningens lefnadsvanor, näringar och byggnads-sätt. Mindre deremot om växt- och djurverlden. Stilen ganska ledig, men hela boken tydligen tillkommen af föga bearbetade dagboksanteckningar, hvarför den något lider af bristande öfverskådlighet i anordningen.

**Th. M. Fries, *Grönland, dess natur och inneväpnare*.** Pris: häftad 4 kr., inb. 6 kr.

En mångsidig, synnerligen lärorik och underhållande skildring af Grönland, särskildt den bebodda delen deraf. Om is- och väderleksförhållanden, djur- och växtlif får man godt besked; utförligast skildras dock grönländarne sjelfva och deras lif under olika årstider, deras båtar, deras redskap, deras sätt att gå till väga vid hval- och skälfångst m. m. Framställningen frisk och humoristisk.

**Julius Payer, *Upptäcktsresa i norra Polarhafvet*,** öfers. och bearb. af Th. M. Fries. Pris: häftad 7 kr., inb. 9 kr.

Beskrifver erfarenheter från den andra tyska polarexpeditionen 1869—1870 samt den österrikiskt-ungerska 1872—1874. Troligen bland alla arktiska resebeskrifningar den som gifver den lifvigaste föreställningen om de äfventyr och faror, som åtfölja lifvet i den *obebodda* nordens. Alla naturföreteelser omsorgsfullt beskrifna och belysta med förträffliga planscher. Hvalrossar, isbjörnar, polarräfvar, myssoxar ingripa alla i expeditionens öden. Att erfarenheter från en dylik färd ha en berättigad plats i geografiundervisningen ligger för öppen dag, om man besinnar att de och endast de kunna skänka åskådlighet åt åtskilliga satsar om jordens klimatförhållanden, hvilka eljest endast med svårighet kunna inläras.

**A. E. Nordenskiöld, *Vegas färd kring Asien och Europa*,** 2 delar. En bok, hvarom vi ej behöfva erinra svenska läsare. Vi påpeka blott särskildt beskrifningen af Sibiriens kust samt af Tschuktscherns.

## Syd-Amerika.

Ett annat likaledes tacksamt fält för geografi- och naturkunnighetsundervisningen är *Syd-Amerika*. Från detta område föreliggas ock en stor mängd värderika reseskildringar. Främst i detta afseende står det

jätteverk, som blef resultatet af *Alexander von Humboldts* forskningsresor, och som i många afseenden varit för vetenskapen epokgörande. Af detta digra arbete har i Tyskland utkommit en förkortad upplaga, hvilken mera än originalet torde tillfredsställa de fleste lärares behof.

Dess titel är:

**H. Kletke**, *Alexander von Humboldts Reisen in die Aequinoctial-Gegenden Amerika's*, 2 band, 368 sid. hvardera. Upplagan är utarbetad till tjänst för den bildade allmänheten och har därför uteslutit allt som endast för den vetenskaplige specialisten var njutbart; därför har dock boken visst icke förlorat sin karaktär af sträng forskning. Njutningsrik att läsa just därför att förf. ständigt från skildringen af ett sceneri, en företeelse öfvergår till den allmänna naturlag, som enligt hans förmenande här varit verksam. Humboldt, Schillers vän, är dessutom en oöfverträffad mästare i sjelfva naturmålningen. Ett mellanting mellan konstprodukt och populärt-vetenskaplig ahandlingsserie är hans: *Ansichten der Natur*, i hvilken förekommer hans klassisk vordna och ständigt citerade skildring af *Llanos* och af »*det nattliga djurlifvet i urskogen*».

**J. J. von Tschudi**, *Peru, Reiseskizzen aus den Jahren 1838—1842*. 2 bd. 746 sid. En likaledes hardt när klassisk skildring af detta egendomliga land med dess kustöknar, dess svindlande bergstoppar, dess kalla högslätter, som en gång varit vagga för Incafolkets höga kultur, dess yppiga urskog vid Amazonas källfloder, dess till alla värmezoner hörande djur- och växtlif. Innehållet synnerligen redigt, klart och genomarbetadt. Förf. säger sig hafva velat lemna »ej en pikant reseroman», utan en på trogna iakttagelser grundad, fullt objektiv framställning af sitt ämne. Vi kunna tillägga, att ämnet är i sig sjelf tillräckligt pikant.

Öfver hufvud taget finnes bland de skildringar från Syd-Amerika, som vi lärt känna, ingen enda som kan kallas »vårlläst eller tråkig. »Naturforskarnes paradiset», såsom man har kallat det eqvatoriala Amerika, tyckes ingifva sina skildrare en oemotståndlig entusiasm, hvilken gör dem alla mer eller mindre vältalige.

**Charles Darwin**, *En naturforskarens resa omkring jorden*. Öfvers. Största delen af detta arbete handlar om till Syd-Amerika hörande trakter. Det kan med all rätt betraktas som urbilden för en verkligt objektiv och just genom sin objektivitet intressant skildring sådan man väntar den af en äkta vetenskapsman. Förf. sysselsätter sig icke blott med djur- och växtverlden, utan äfven med sådana frågor som orsaken till jordskalvven, till bergskedjornas höjning, snöns inverkan på klippor m. m. Såsom synnerligen intressant påpeka vi skildringen af de skeppet medföljande eldslandarne. 448 sid. Pris: 5 kr.

**Th. W. Hinchliff**, *South American Sketches, or a visit to Rio Janeiro, the Organ mountains, La Plata and the Paraná*. 414 sid.

Förf., en högt bildad engelsman, tyckes hafva besökt Syd-Amerika egentligen i egenskap af turist och sportsman och ej i vetenskapliga syften. Det är därför innevånarnes seder och lefnadssätt, som mest ådraga sig hans uppmärksamhet. Det egendomliga politiska och sociala lifvet i Buenos-Ayres liksom det friska jägarlifvet på Pampas bland de vilda »gauchos» skildrar han färgrikt och underhållande. Hans resa företogs 1861.

**M. et M:me Agassiz**, *Voyage au Brésil*, förkortad upplaga, 264 sid. Den schweiziske, sedermera i Förenta staterna bosatte naturfor-



skaren Agassiz, för öfrigt en af Darwins ryktbaraste motståndare, företog 1865—1866, åtföljd af en skara yngre vetenskapsmän, sin forskningsresa till Brasilien. I denna resa deltog äfven hans hustru, och det är hennes dagboksanteckningar i förening med mannens vetenskapliga iakttagelser, som ligga till grund för reseberättelsen. Det är trakten kring Rio Janeiro och Amazonflodens dal, som utgjort expeditionens hufvudföremål. Arbetet vinner naturligtvis i intresse genom det för sådana resebeskrifningar tämligen ovanliga elementet af en fint bildad europeisk kvinnas personliga intryck af såväl natur som lefnadssätt i dessa aflägsna nejder. Agassiz' hufvudsyfte var dels undersökning af fiskarternas utbredning i de Brasilianska vattnen, dels studium af de geologiska förhållandena. Beskrifningar på däggdjur och foglar förekomma deremot ganska sparsamt. Kejsardömet Brasiliens kulturförhållanden afhandlas utförligt.

H. W. Bates, *Resor i Brasilien, eller naturforskaren på Amazonfloden*. Öfvers. från eng. af G. Lindström. 440 sid. 58 illustr. Pris: 4,50.

Författaren har under 11 år gjort sig förtrogen med naturen i dessa trakter och upplefvat otaliga äfventyr med indianer, krokodiler, apor, ormar och jaguarer. Skildringarna från djurlifvet särdeles rikhaltiga. Stor uppmärksamhet egnar författaren åt insektverlden.

Dessa anvisningar äro naturligtvis i förhållande till ämnets rikedom mycket knapphändiga, men vi tro dock att den som med Humboldt besökt *Magdalenas* och *Orinocos floddalar*, *Llanos* och *Antillerna*, med Tschudi genomströfvat det omvexlande *Peru*, med Darwin *Chile*, *Patagonien* och *Eldlandet*, med honom och Hinchliff tagit kännedom om lifvet på de vidsträckt *Pampas* och slutligen låtit sig af Agassiz och Bates föras omkring i det *Brasilianska högländet* och i *Amazon-områdets* urskogar, har fått åtminstone en aning om de olika slag af naturrikedomar, som denna vidsträckt kontinent innesluter.

Uffe.

## Botanik och Zoologi.

Det för nutidens botaniska och zoologiska forskning säkerligen mest utmärkande draget är den uppmärksamhet, som egnas åt växternas och djurens biologiska förhållanden, allt som står i samband med deras lif. Man söker lära känna de olika lifsyttningarna, sambandet mellan det enskilda organets byggnad och de särskilda lifsyttningar, hvartill detta tjenar, samt hela organisationens lämpande efter bestämda yttre lifsvilkor. För att nämna några exempel på detta slags forskning må påminnas om iakttagelserna rörande växternas befruktning med tillhjälp af vinden eller insekter samt blommoernas och insekternas lämpande derefter; rörande klättrande växter, skyddande likhet och andra skyddsmedel hos växter och djur, medlen för frönas spridning, upptäckten af insektätande växter m. m. Såsom regel gäller, kunde man säga, att den biologiska synpunk-

ten numera är hufvudsynpunkten vid all botanisk och zoologisk forskning. Detta är ju också naturligt, då man besinnar, att det för växterna och djuren mest karakteristiska är, att de äro *levande* naturalster. Man plågar äfven, som bekant, sammanfatta botaniken och zoologien under namn af de biologiska vetenskaperna. Detta om nutidens forskning. Som motsats härtill må erinras om förhållanden, som för ej länge sedan voro de vanliga, huru det vetenskapliga arbetet till en god del bestod i diagnostiserande och beskrifvande, ofta endast efter konserverade exemplar; huru ofta t. ex. växtarter uppställes och begränsades endast efter herbarie-exemplar utan undersökning af arternas förhållande till hvarandra i naturen, huru systematiserandet ofta var ganska artificiellt, om än systemen kallades naturliga o. s. v.

Förbisåg man lifvet på den vetenskapliga forskningens område, var naturligt att så i lika eller ännu högre grad skulle ega rum vid elementarundervisningen. Inlärande af namn och karakterer, det senare efter bok eller på sin höjd med tillhjälp af pressade växter och konserverade djur, organlära under form af terminologi, detaljerad systematik, sådant var för ej länge sedan det som nästan uteslutande förekom vid den naturalhistoriska undervisningen. Härutinnan har utan tvifvel åtminstone en vändning till det bättre numera inträdt. Särskildt torde det biologiska uppmärksammas åtskilligt mer än förr, liksom det i nyare läroböcker plågar framhållas. Och detta med allt skäl, synes oss; biologien är efter vårt förmenande af stor vikt i pedagogiskt afseende. Den är först och främst i hög grad egnad att väcka lärjungens intresse. Ett exempel ur vår egen erfarenhet må i samband dermed nämnas. Vi lärde i skolan aldrig ordentligt känna orkidé-blomman; dess afvikande byggnad föreföll oss särskildt ointressant. Och nu, då en Orchis undersöktes och sammanhanget mellan blommans byggnad och insekt-besöken framhålles, skall man finna få saker, som så lifligt tilldraga sig lärjungarnes intresse. Vidare bör en undervisning, som gör sig till godo den biologiska forskningens resultat, kunna hafva stor betydelse genom att öppna blicken för det sammanhang och den ändamålsenlighet — man kunde i sanning kalla dem storartade — hvilka den nyare forskningen till så hög grad har uppvisat i naturen. Slutligen bör äfven vänjandet att söka finna sammanhang mellan organisation och lifsförhållanden bidra till att utveckla tankeförmågan.

Sedan redaktionen uppmanat oss att lemna några literaturanvisningar i botanik och zoologi till dem, som redan i tidskriftens förra årgång (sid. 206 och följ.) blifvit gifna, ha vi trott, att under de förhållanden, som nu berörts, en uppgift på arbeten, der biologiska förhållanden behandlas, skulle vara välkommen för mängen lärare och lärarinna. En sådan lemna derför härnedan, uppgjord efter samråd med fackmän.

**Om »förklädnad» och andra inom djurriket förekommande former af »skyddande likhet.»** Efter *A. R. Wallace*. Stockholm 1874. Pr. 0,90.

**T. M. Fries, Om växternas blomning.** Stockholm 1875. Pr. 2,00.

— *Om växternas spridning.* Stockholm 1880. Pr. 1,75.

Dessa tre arbeten förekomma i serien »Ur vår tids forskning».

**Tidskrift för populäre Fremstillinger af Naturvidenskaben**, udg. af *C. F. Lütken, E. Warming* m. fl. Kjöbenhavn 1854—83. Pr. årg. 6: (äldre årgångar något billigare).

Denna utmärkta tidskrift, som redogör för de viktigaste forskningsresultaten på naturvetenskapens olika områden under senaste årtionden, vilja vi särskildt rekommendera till inköp för skolbibliotek. Tidskriften upphörde tyvärr att utgifvas med förra året.

**Vetenskap för alla**, utg. under redaktion af Prof. *T. M. Fries* (band 1 o. 2) och *P. T. Cleve* (band 3). Band 1—3. Stockholm 1878—80, Pr. pr band 7,50.

Till ledning för den som vill rådfråga källarbeten, samt möjligen vid inköp till skolbibliotek, må nedanstående arbeten anföras:

**Ch. Darwin**, *The Variation of Animals and Plants under Domestication*. 2:d Ed. London 1876. Pr. 18.

— *The various Contrivances by which Orchids are fertilised by Insects*. 2:d Ed. London 1877. Pr. 9.

— *Insectivorous Plants*. London 1875. Pr. 14.

— *The Movements and Habits of Climbing Plants*. 2:d Ed. London 1875. Pr. 6.

— *The Effects of Cross and Self Fertilisation in the Vegetable Kingdom*. London 1876. Pr. 12.

— *The different Forms of Flowers on Plants of the same Species*. London 1877. Pr. 10: 50.

— *The Power of Movement in Plants*. London 1880. Pr. 15.

— *The Formation of Vegetable Mould through the action of Worms*. London 1881. Pr. 9.

**H. Müller**, *Die Befruchtung der Blumen durch Insekten und die gegenseitigen Anpassungen beider*. Leipzig 1873. Pr. 8.

— *The Fertilisation of Flowers*. Transl. and edit. by Thomson. London 1883. Pr. 21.

Den engelska öfversättningen är att betrakta som en ny upplaga af arbetet. Den är utarbetad under den sedermera aflidne förf:s medverkan och innehåller äfven det viktigaste af hans senare arbeten i ämnet (t. ex. det nedan anförda) äfvensom de nyare iakttagelserna af andra biologer.

— *Alpenblumen, ihre Befruchtung durch Insekten* etc. Leipzig 1881. Pr. 14.

**A. Kerner**, *Die Schutzmittel des Pollens* etc. Innsbruck 1873. Pr. 1,50.

— *Die Schutzmittel der Blüten gegen unberufene Gäste*. Wien 1876. Pr. 7.

**J. Sachs**, *Vorlesungen über Pflanzenphysiologie*. Leipzig 1882. Pr. 20.

**Handbuch der Botanik**, herausgegeben von *A. Schenk*. Breslau B. 1, 1881, Pr. 20, B. 2, 1882, Pr. 18, B. 3, I, 1884, Pr. 12. Ingår i Encyclopædie der Naturwissenschaften. Verl. von Trewendt.

**G. Haberlandt**, *Die Schutzzinrichtungen in der Entwicklung der Keimpflanze*. Wien 1877. Pr. 2,40

— *Physiologische Pflanzenanatomie*. Leipzig 1884. Pr. 9.

Ett annat arbete, hvaraf den, som undervisar i botanik, bör kunna hafva rätt mycken nytta, vilja vi äfven påpeka, nämligen

C. F. Nyman, *Utkast till svenska växternas naturhistoria eller Sveriges fanerogamer skildrade i korthet* etc. Örebro 1867—68. Pr. 5.

Man finner här upplysningar angående växternas egenskaper och användning, historiska notiser rörande deras upptäckande, uppgifter om anledningen till deras namn, om en del biologiska förhållanden m. m. Särskildt må framhållas de utförliga och intressanta skildringarna af våra träd och buskar.

N. Ldt.

## Bokanmälan.

Läsebok till C. T. Odhnerns svenska historia. För skolans lägre klasser af J. O. *Ekmark*. Förra delen (Till och med Karl IX). Pris: inbunden 2,75.

Detta arbete är utan tvifvel en af årets intressantaste läroboksnheter. En lärobok af detta slag, lämpad för läroverkens lägre klasser, har länge varit saknad. De i öfrigt utmärkta och mycket begagnade första delarne af Fryxells historia behandla kulturförhållandena på ett för vår tids fordringar tämligen ytligt sätt; *Otto Sjögrens* intressanta läsebok är afsedd för äldre, mera försigkomna lärjungar och har icke rönt fullt samma gynsamma mottagande som hans läsebok i allmänna historien, hvilken väl kan räknas såsom ett af de första uttrycken för senare tiders kraf på en färgrikare historieundervisning. Här har författarens förmåga att ur de mest olikartade källor uppsöka åskådliga och betecknande skildringar, hans förmåga af klara och djerfva generaliseringar samt hans stämmningsfulla, målände språk kommit väl på sin plats. Hans sinne för det historiskt poetiska och det historiskt pittoreska är, synes det oss, bland nu lefvande populära historieförfattare verkligen enastående. Men liksom han trives bäst på de stora historiska skådeplatserna, så lämpar sig och hans framställning bättre för en mognare publik än skolans lägre klasser. Äfven i sin läsebok i svenska historien har han troget hållit sig till källskrifterna och här och der låtit ett direkt utdrag ur dem inflyta i texten. Sjelfva stilen har rönt mycket, kanske allt för mycket intryck af de gamla urkunderna.

Häruti ligger en olikhet till den föreliggande nya läseboken. Den talar hvarken afhandlingsspråk eller nordiskt sagospråk eller begagnar uttryck lånade från »Historiska handlingar». Dess stil är ett ovanligt barnsligt hvardagspråk, ovanligt för en lärobok med den ifrågavarandes allvarliga hållning för öfrigt. Hos Sjögren tyckes åskådligheten härröra från historikerns entusiasm och författarens halft konstnärliga förkärlek för mejslade bilder — hans åskådlighet är mera i stort, ligger i sjelfva de utvalda styckenas beskaffenhet, hvarjämte till och med öfersigterna ega en ovanlig poetisk åskådlighet. Han är tydligen mest intresserad af att

karaktisera personer och tidevarf, ehuru han icke därför försummar den materiela kulturen.

I allt detta är Ekmarks läsebok en kontrast. Den är en bok för *barn*, skriven af en *lärare*, den tyckes hafva uppvuxit i lärorummet och modifierats genom lärjungarnes svar och frågor. Den talar i korta sats-er, undviker partiöppialkonstruktioner och invecklad periodbyggnad i allmänhet, begagnar alla tillfällen att meddela kulturhistoriska upplysningar och ställer dessa i det innerligaste sammanhang med händelserna. Ja, ibland låter förf. helt djerft abstrakta kulturhistoriska sanningar för bättre åskådlighets skull förvandlas till uppträden, såsom i det första kapitlet om »Sveriges bebyggande». Hvarje situation står fullkomligt klar för läsarens blick, missförstånd förutses och förebyggas, litet hvarstades märker man huru en förklaring blifvit tillagd enkom som svar på en fråga, hvilken vid detta tillfälle nästan alltid göres af lärjungarne. Skildringarna af de stora slagen äro i synnerhet förträffligt utförda.

Stilen är som sagdt ingen sagostil — sagan berättar åskådligt, men tämligen entonigt, vårdar sig ej om att tydliga utpeka motiv för handlingar eller sammanhanget mellan olika fakta, icke håller trycker hon på hufvudsaken, utan koordinerar tämligen vårdslöst det ena faktum med det andra, alldeles som barn och obildade göra i skrift och tal. Nu är just denna sagans brist på system i sjelfva framställningen på det hela ett godt och gör hennes stil för barn vida lättfattligare än vår vanliga literaturstil, som alldeles för mycket öfver- och underordnar med sina »visserligen, men icke dess mindre», »icke nöjd med detta, gjorde han äfven» — men en viss bearbetning måste dock en sådan urkundsstil undergå för att blifva riktigt smältbar för lärjungan. En sådan bearbetning underkastas den ock af hvarje skicklig lärare, i det att han här och der markerar afdelningar, sammanknyter, förklarar och med ett ord »lägger ut». Det är just hvad hr Ekmark gör — han lägger ut ganska betydligt, kanske för mycket och något för djerft, skulle en specialist i historia tycka.

Se här ett ställe som på ett rätt betecknande sätt framhåller olikheten mellan våra båda författare. Det är fråga om slaget vid Svoldern och dess första episod, danskarnes försök att äntra Ormen länge. Sjögren: *Som de norska skeppen voro högre, kunde ock dess kämpar strida med större kraft* — tämligen otydligt. Ekmark: *Som de norska skeppen voro mycket högre, så fingo danskarne kasta spjutet uppåt; norrmännen åter kastade nedåt, hvarigenom deras spjut och pilar kommo med långt större fart*. Sådana smådrag röja den erfarne läraren.

Situationerna äro som sagdt förträffliga, samtalen äro deremot ofta återgifna i oratio obliqua, något som högeligen minskar åskådligheten. Äfven visar författaren en allt för stor rädsla för namn och har icke tillräckligt besinnat, att en namnlös person aldrig för ett barn får riktigt kött och blod. För öfrigt är i vår tanke bokens största fel det att den är för kort och till följd deraf måst utesluta mycket af värde. I andligt afseende betydande personer äro ofta väl knapphändigt behandlade. Så får man föga veta om den utveckling, som gjorde Ansgar till den svärmiske hedna-aposteln, men i stället få vi en utförlig beskrifning på hans till en del fingerade öden under resan genom Sverige, hvilka visserligen kasta ganska mycket ljus öfver landets materiela tillstånd; så får man icke håller någon aning om Birgittas betydelse såsom reformationens förelöpare och det katolska nordens sierska. Erik den helige

är också mycket flyktigare behandlad än han förtjenar, i synnerhet om man besinnar att han var vår medeltids ideal af konungahelgon och representant för en typ som, ehuru med mer utförda drag, går igen i alla kristna folks historia. Som man kunde vänta är han ock af Sjögrens skildrad med stor sympati såsom »laggifvaren», »korsfararen» och »helgonet».

Sjögrens arbete ådagalägger i allmänhet mer lyftning, mer historisk blick än den nya läseboken. Så är hans slutkaraktistik af Margareta ett verkligt litet mästerstycke. »Margaretas lefnad är till stor del historien om svikna förväntningar. Hon började med nordens samlade krafter en förhoppningsrik strid mot främlingars öfvervalde, men skaffade sedan dessa främlingar på annan väg insteg och gjorde den första af de utländska unionskungarne till sin efterträdare. Hon bröt stormännens öfvervalde, men med hennes regering börjar ock de kunglige fogdarnes utpressningar. Hon lofvade att bibehålla Sverige vid dess gamla område, men bragte dock Gotland under Danmark. Skenet öfver hennes historia är lysande, men kyligt.» Sådant bör senteras af ynglingen, ehuru det visserligen ej tilltalar barn.

Ekmarks läsebok har äfven hvad man kallar ett »fördelaktigt utseende». Fint papper, spaciöst tryck, korta stycken bidraga till att göra den inbjudande. Praktisk som den är kommer den nog att vinna stor spridning, och vi hafva hört att det redan satts i fråga, huruvida den ej rent af skulle kunna uttränga den mindre upplagan af Odhner.

—e.

**Mästerskapssystemet. Praktisk läsebok i franska, efter Rosenthals metod utarbetad af Dr Alfred Svensson.**

Åter en ny undergörande språkmetod! Ollendorffs ansågs på sin tid undergörande, men dess verkliga resultat blefvo aldrig med full säkerhet konstaterade, ity att världen troligen aldrig skadat den dödlige, som med handen på hjertat kunde påstå sig hafva stampat igenom alla styckena och öfversatt alla de oupphörliga utlåtandena angående eganderätten och rättelser af deri uppkomna missförstånd: »jag har icke din bok, utan din system.» Sedan kom Plötz och elementarböckerna, som togo något mer hänsyn till människolifvets och särskildt barndomens korthet — och de herrska väl ännu, om man än icke vet dem hafva åstadkommit några underverk. Elementarboken följer dock grammatikan troget i spåren och är egentligen ingenting annat än en starkt exemplifierad grammatika. Att texten i öfningsstyckena är uppsatt med afseende på grammatikreglerna framlyser noggsamt af det mer än sökta ordförrådet. Hvilken lärare har ej förargat sig öfver Pompejus och Cesar såsom exempel till sjelfständiga pronomina eller något dylikt, och hur har icke lärjungarne svettats öfver namnen på Paris' offentliga byggnader! — Det är med ett ord ej fråga om att inlära det främmande språkets vanligaste former — utan det är fråga om att på ett praktiskt (!) sätt lära grammatik, hvarvid några ord dock i nåder icke förmenats att medfölja.

Mästerskapssystemet, sådant det här blifvit tillämpadt af Dr Svensson, har ett helt annat syfte och går en helt annan väg. Syftet är att meddela kunskap i samtals- och affärsspråket, och därför utgår förf. vid början af hvarje kapitel från en längre mening hemtat direkt från konversationen. Denna mening upplöses utan system i smärre satser, dels ordagrant lika dem som stått i den ursprungliga texten, dels med dem nära beslägtade. Genast lemnas flera former af det i texten förekom-

mande verbet, ett klokt drag, synes det oss, då verbet alltid är det som mest tvingar sig på nybörjare. Öfningarna äro uppställda i form af parlör med öfversättning på båda språken. Från första början märker man en sträfvan att hos lärjungen inrista sådana för det främmande språket särskildt karakteristiska talesätt, som ej kunna ordagrant öfversättas, och som andra läroböcker antingen förbise eller också nämna först sedan lärjungen troligen vant sig vid att använda den ordagranna öfversättningen. I första kapitlet förekomma sålunda en mängd exempel på *passer* användt i olika betydelse: *veuillez me passer le journal; veuillez passer à la salle d'attente, nous passons le pont etc.* Redan i andra kapitlet inskärpes med stor envishet den för främlingar så svårlärda konstruktionen af frågesatser. Ett sådant uttryck som: *avez-vous fait venir un fiacre?* öfversatt med: har ni *skickat efter* en droska? är af stor praktisk nytta att ha reda på. Samma omsorg om att innöta talesätt har förmått författaren att i bortemot tjugo satser variera uttrycket: *venir de faire quelque chose*, liksom också uttrycket *avoir l'air de* förekommer användt i alla möjliga tidsformer och om olika personer. De grammatiska upplysningarna meddelas rätt utförligt, och ordningen i hvilken de förekomma synes oss stå i ganska väl afvägd förhållande till deras oumbärlighet.

Bokens bästa sida är alltså utan tvifvel dess förståndiga urval af sådana vändningar, som hafva den dubbla egenskapen att ofta förekomma i det dagliga lifvet och att för svenskar vara tämligen svåra att inhemta, samt vidare dess från det praktiska lifvets synpunkt tillfredsställande ordförråd i allmänhet.

Boken är ursprungligen ämnad som hjälp vid sjelfstudier och skulle utan tvifvel såsom lärobok i skolan medföra åtskilliga olägenheter, bland annat af det skäl att den är så öfvervägande afsedd för konversationen, så föga för literaturen. Den tar också allt för mycket i anspråk en mensklig egenskap, som ej i öfverflöd finnes tillstädes hos barn, nämligen *tålmodet*, ty man måste besinna att det icke är någon småsak att genomgå alla dessa 380 sidor, der det icke finnes en enda sammanhängande berättelse. Åter och åter måste man erinra om att högst få, vare sig barn eller fullvuxna, hafva ett ihållande intresse för språkliga former, då de äro blottade på såväl literärt innehåll som *verkligt* vetenskapligt system. Den allra bästa metoden för att lära ett språk är utan tvifvel den som användes af den vetgirige, hvilken *vill* läsa en bok, hvars innehåll fånglar honom, och som med lexikonet i hand trefvar sig fram från rad till rad. Den metoden kan dock aldrig blifva populär, ty den förutsätter en energi i kunskapsbegäret, som endast få ega; dock borde man mera än nu sker använda begäret efter innehåll till en häfstång vid det språkliga studiet. Det här omnämnda arbetet är en sammangjutning af grammatika och parlör. Förf. utgår från en text, som utgör en fråga eller ett meddelande stäldt till en inbillad interlokutör utan det ringaste intresse i sig sjelft. Hvarför ej så gerna utgå från en enkel berättelse eller en enkel vers och sedermera upplösa denna i talesätt, liksom man här gjort det med en meningslös sats? Skulle det icke vara möjligt att åstadkomma en lärobok, som på en gång förenade något af explikationsboken, parlörn och grammatikan, som med anledning af ett explikationsstycke inskärpte betecknande vändningar och meddelade grammatiska upplysningar? Mästerskapssystemets allmännyttiga samtala äro i jämförelse med elementarbokens lösryckta meningar att betrakta som ett framsteg, men om ett språk är till ej blott för att analyseras, så är det

ej håller ämnadt endast att talas, utan äfven att *läsas* — och denna synpunkt är i föreliggande arbete allt för mycket förbisedd för att boken skulle kunna få fast fot i de allmänna läroverken. För handelsinstitut och borgarskolor synes den oss kunna blifva mycket användbar. Om man ej fruktade att pålägga lärjungarne dyra bokinköp, skulle den utan tvifvel äfven i öfriga skolor kunna vara af nytta att använda jämte en explanationsbok, då i egenskap af parlör och extemporaliebok. I alla händelser kan den alltid vara en god hjälpreda för läraren vid den muntliga undervisningen, och många af de der befintliga öfningarna lämpa sig utmärkt till text för temaskrifningar. —e.

**Praktisk lärobok i Tyska språket efter åskådningsmetoden af Julius Kamke.**

Här ha vi en elementarbok i ny metamorfos, försedd med illustrationer. Det är vår tids, särskildt den tyska pedagogikens kraf på »åskådlighet», som alstrat detta verk. Ett i vår tanke föga betydande framsteg. Den åskådlighet som vinnes genom planscher är icke af annat slag än den hvarje lärare kan vinna genom att samtala på det främmande språket om föremål, som lärjungarne för tillfället hafva för ögonen. Detta sätt att vinna åskådighet synes oss naturligare. En annan sak är att läroboken genom illustrationerna blir för barnen smakligare, får liksom litet socker öfver sig, och möjligen försätter dem i bättre lynne. Detta är ju en god sak, men kan vinnas på tusen andra sätt. Boken delar för resten elementarbokens vanliga onatur att vara affattad i enstaka meningar. Visserligen kan man säga att illustrationerna ge dem ett visst sammanhang, men det sammanhanget är mycket lösligt. —e.

**Hvad kan undervisningen göra för att hos ungdomen väcka håg för en sund, allmänbildande läsning?** af J. A. Hallgren. Pris 40 öre.

**Om undervisningen i modersmålet. Några anteckningar af J. A. Hallgren.** Pris 1 krona.

Herr Hallgren hör till dem som äro missnöjda med den nu förher-skande förståndsbiidningen. Han beklagar sig öfver läroböckernas och läseböckernas kompendiartade karaktär och deras bristande förmåga att tilltala känsla och fantasi samt väcka håg för sjelfstudium. Han vill att lärjungarne skola läsa böcker med rikare innehåll, hälst »sins emellan oberoende, ledigt och lifligt skrifna» uppsatser öfver »centrala fakta och personligheter». Han instämmer med kraft i det nu så vanliga ropet mot mångläseriet och yrkar som botemedel derför på alla skolämrens koncentrerung kring *modersmålet*. Detta är helt naturligt, då han anser *god lektyr* vara det väckande element som framför alla andra måste in i skolan. Han låter den nu brukliga skollektyren passera revy och finner deri föga användbart samt hamnar slutligen vid det resultat, att barnens egen smak för sagor, naturbeskrifningar, historiska och romantiska berättelser visar den väg man bör gå vid valet af läsning i skolan. »De roliga böckerna» måste in i skolan, och då — och det är en af författarens hufvudsatser — skall också vålläsningen komma att bedrifvas med en helt annan fart.

Detta sista är en stor sanning, och vi äro förf. tacksamme för att han påvisat i åtminstone *ett* fall hvad intresset för innehållet kan utträta för det formela. Vi instämna i det allra mesta af hans påståenden och vilja endast göra den anmärkningen, att, ehuru gagnande och lifgifvande en sådan läsning än må vara, kunna dock de »roliga böckerna» ej gerna



bilda ett helt, som kan passa till undervisningens centrum. Vore det icke också att väl mycket förbigå *läraren*? Vore det icke allra bäst om han »ledigt och lifligt» skildrade centrala fakta och personligheter? Hvarför icke låta den muntliga skildringen af dessa centrala fakta blifva medelpunkten, hvarifrån kraft spredde sig till undervisningens alla områden? Goda ungdomsböcker äro af stort värde, men ännu bättre är en lärare som förstär att meddela just det som i ungdomsböckerna är det bildande och underhållande, och som derjämte kan hvad böckerna icke kunna, nämligen hoppa öfver det oväsentliga och betona det väsentliga samt ordna det hela kring en gemensam stomme. Och om det är sant som författaren påstår, att vi svenskar i allmänhet äro dåliga talare och hafva svårt att med kraft uttrycka vare sig egna eller andras känslor, så frågas, om icke detta fel skulle afhjelpas genom att i de späda åren, då härningslusten är som störst, vänjas vid en klar och liflig framställning från lärarens sida. Och det är en bestämd erfarenhet, att en sådan muntlig undervisning väcker håg äfven för läsning, hvilken håg visserligen bör af skolan äfven direkt uppmuntras genom gemensam läsning af lämpliga arbeten. Men i skolan bör *läraren* vara hufvudsaken, ej *boken*. — Men om läraren är medelmåttig eller dålig? Ja, då är det visserligen godt att i väl vald lektyr ega ett surrogat.

Författarens hela uppfattning af vår undervisnings och våra läroböckers förmånsta brister dela vi fullkomligt; hans lilla broschyr är utan tvifvel en af de ropande röster, som på sista tiden något väckt sinnena för en sundare uppfattning af de pedagogiska frågorna. Men hvad bote-medlen angår, synes han oss göra en del till det hela; han måter hela djupet och vidden af den stora refvan i vårt system, men den fyllnad som han vill lägga derin är allt för liten, den täcker ej. Inom Sveriges lärarecorps finnes ett både genom antal och duglighet ganska framstående parti, hvars mål är: modersmålet som undervisningens centrum. Vi hafva dock aldrig sett fullt klart uttryckt, huru de tänka sig att detta mål skall vinnas.

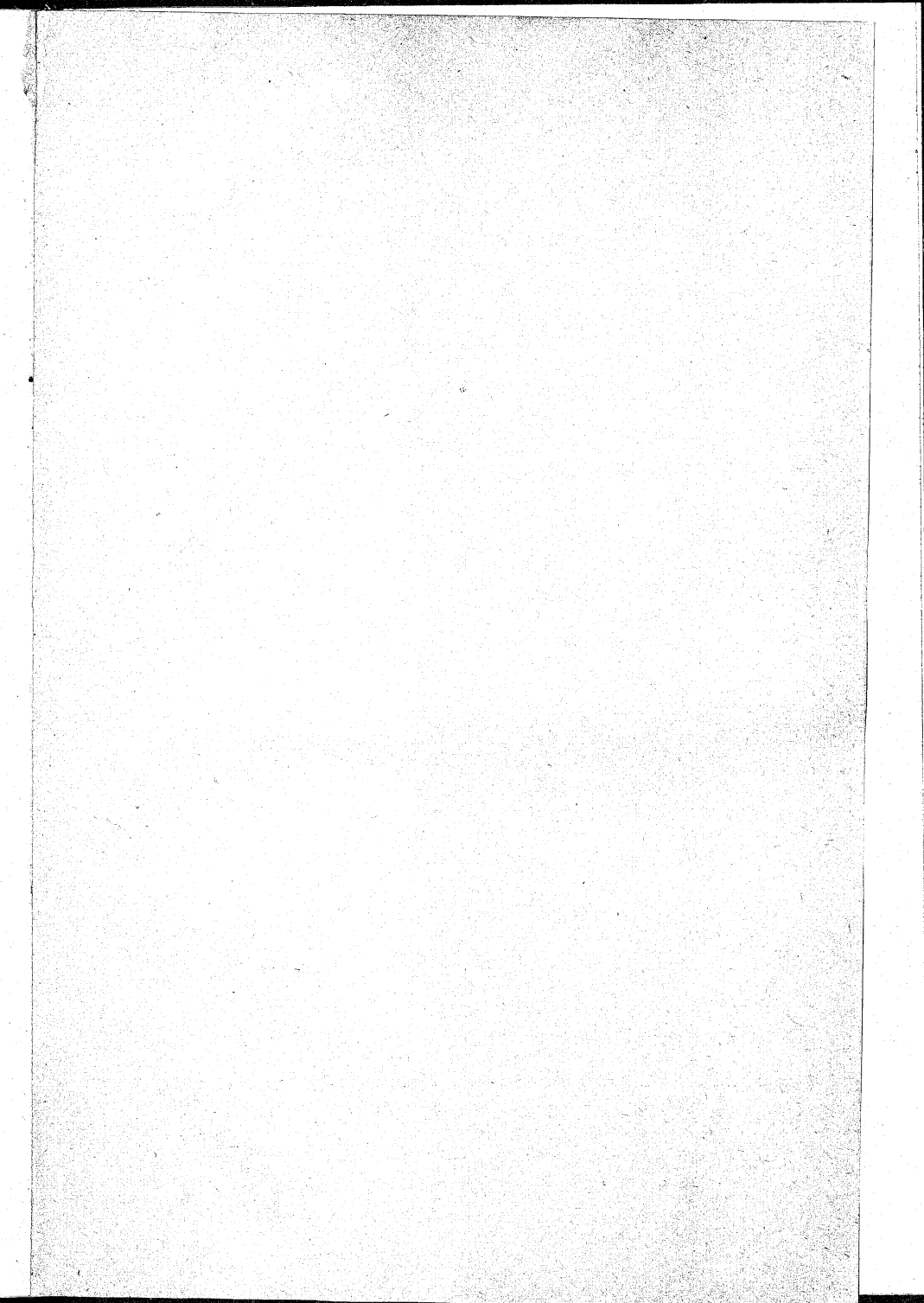
Den andra skriften innehåller samma åsigtter, endast något mer utförda, samt dessutom en mängd af dessa detaljerade metodiska anvisningar, som bruka med tacksamhet mottagas af mängen lärare och lärarinnor. Författaren synes vara en nitisk, iakttagande lärare, hvars pedagogiska vinkar oftast äro väl värda att taga vara på. Dock synes han oss ibland metodisera sitt ämne väl mycket, särskildt gäller detta om dispositionerna af uppgifter till svenska hemscripta. —e.

**Handlingar och skrifter rörande undervisningsväsendet, utgifna af P. A. Siljeström.**

Detta arbete, som till en del består af tidigare publicerade skrifter, behöfva vi icke rekommendera för alla vänner af vårt skolväsende, men erinra blott derom att författaren sedan ett par decennier kämpat i de mest framskjutna leden för en rationellare, friare undervisning. Som rektor vid nya elementarskolan omfattade han varmt denna skolas grundprinciper, valfrihet och fri flyttning, och har dessutom varit en bland de första att påvisa skolans stora synder mot lärjungarnes kroppsliga välbefinnande. Särskildt fästa vi uppmärksamheten vid redogörelsen för de amerikanska folkskolorna, hvilken redogörelse, om vi ej misstaga oss, lär ha öfvat ett ganska stort inflytande på ordnandet af vår egen folkskola. — Många af författarens tankar äro dock ännu långt ifrån sin realisation. Dit hör yrkandet på att folkskolan skall betraktas och ordnas

hufvudsakligen ur *medborgerlig synpunkt* såsom fallet är i Amerika och icke som i de germanska länderna betraktas som en *filantropisk anstalt*. Hon skall icke vara en skola som bibringar »massan» ett minimum af vetande, utan en gemensam medborgerlig bildningsanstalt för barn ur alla samhällsklasser. Staten bör icke underhålla någon annan barndoms-skola. Detta anser han vara det enda medlet att höja folkskolan och göra alla samhällsklasser hågade att befordra hennes intressen. I sammanhang dermed bör namnet *folkskola*, som erinrar om de högre samhällsklassernas filantropi mot de lägre utbytas mot ett sådant namn som »common school», »public school», eller elementarskola, hvarvid de nu s. k. elementarskolorna borde förändra namn och karaktär. Det är glädjande att hos en gråhårsman finna ett sådant varmt och lefnadsfriskt intresse för hvad som utgör ett yngre slægtes så ofta af äldre motståndare förkättrade önskemål.

—e.



# VERDANDI,

Tidskrift för ungdomens målsmän och vänner  
i hem och skola,

utgifven

af

Uffe (Anna Sandström) och Lars Hökerberg,

får härmed till prenumeration anmäla sin 3:e årgång, 1885. Verdandis uppgift är fortfarande att vara ett organ, der olika åsikter angående uppfostran och undervisning kunna fritt uttalas, bemötas och fullständigas, och genom hvilket såväl lärare och lärarinnor som föräldrar och andra för saken nitälskande kunna lemna sina bidrag till utredningen af dithörande frågor samt söka för dem intressera en bildad allmänhet.

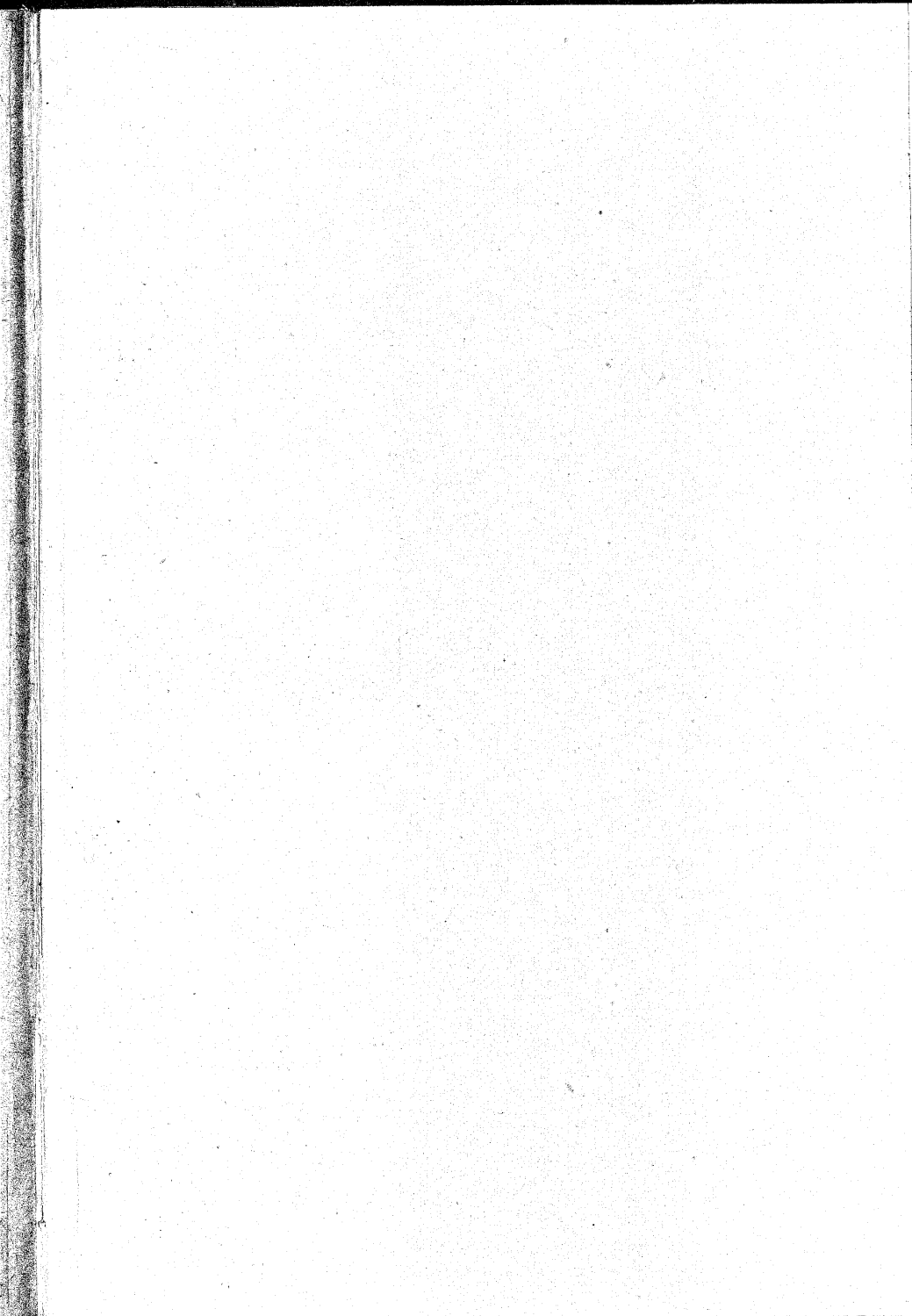
Under brytningen mellan de olika åsigheterna skall polemiken i och för sig naturligtvis icke betraktas såsom mål. Fästmer skall redaktionen i främsta rummet vinnlägga sig om att samla och jämföra positiva erfarenheter från undervisningens och uppfostrans skilda områden. Jämte samarbete mellan hem och skola anser hon samarbete mellan representanterna för de olika slagen af landets befintliga läroanstalter vara ett viktigt villkor för verkligt framåtskridande. Erfarenheten har nämligen visat, att de olika arterna af läroverk stå i mycket nära beroende af hvarandra, så att t. ex. de lärometoder, som fått fotfäste inom det ena slaget skolor, nästan med nödvändighet återverka på undervisningssättet i de öfriga. En reformsträfvän, som afsåge blott en art af läroanstalter, skulle i följd deraf blifva mer eller mindre resultatlös eller förfelad.

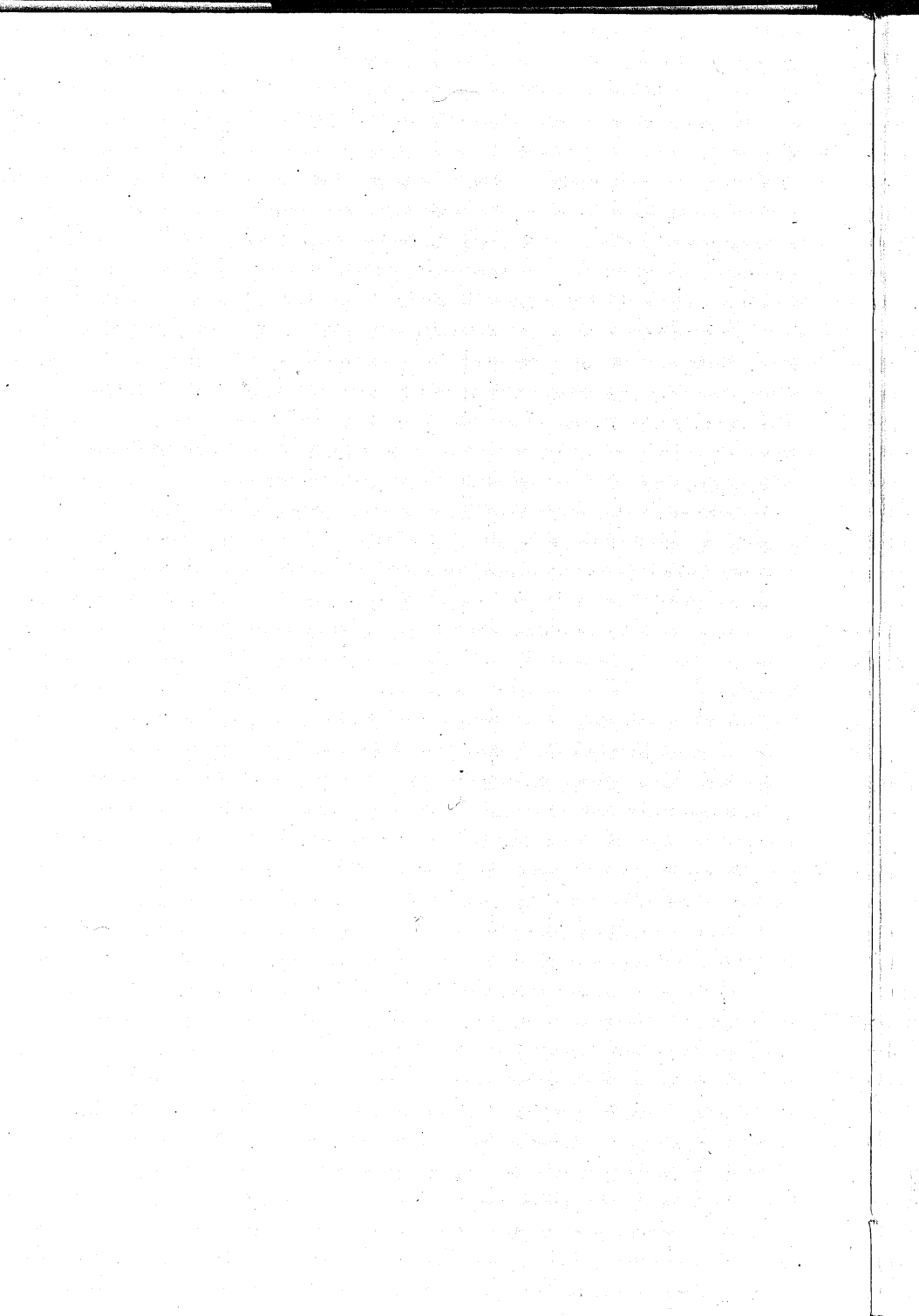
Särskildt med afseende härpå är det för utgifvarne en stor tillfredsställelse att kunna meddela, det från och med 1885 nya och mycket värdefulla krafter, verksamma på de skilda viktigare undervisningsområdena i vårt land, beredvilligt ställt sig till Verdandis förfogande, i det att till dess redaktion anslutit sig: hrr professor **Theodor Hagberg**, närmast för universiteten, rektor **Sixten von Friesen** och lektor **Sigfrid Almquist** närmast för allm. läroverken, doktor **Leonard Holmström** närmast för folkhögskolorna och hr **Fridtjuv Berg** närmast för folkskolan. Med denna tillökning i redaktionskrafterna torde man ock kunna våga hoppas, att tidskriften skall i betydligt ökad grad kunna tillfredsställa de skilda kraf, som från olika håll kunna billigtvis ställas på den samma.

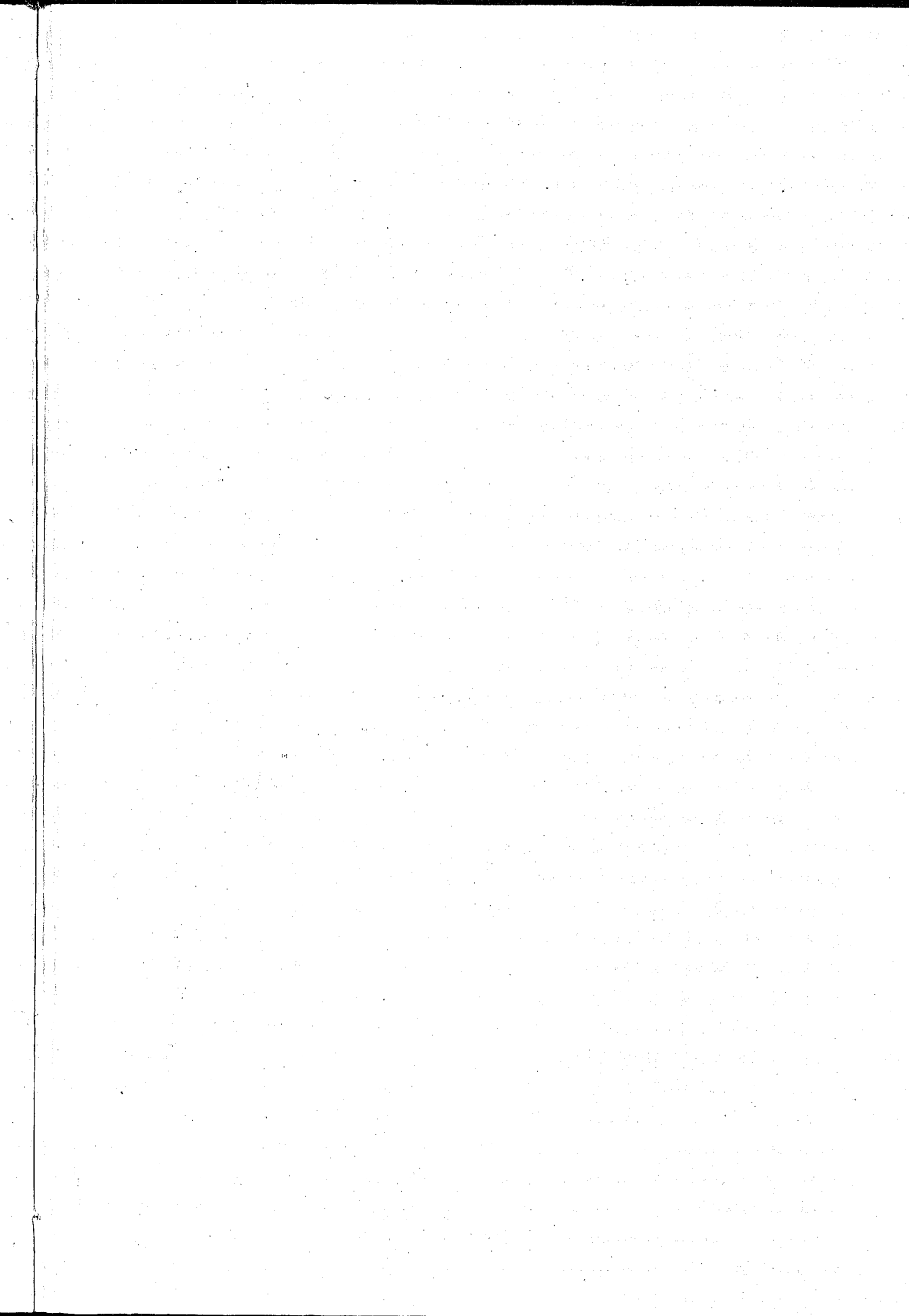
Prenumerationspriset varder för 1885 oförändradt det samma som hittills. Med 3 kr. 75 öre för hel årgång om 6 häften (af hvilka tre utgifvas före midsommar och tre under hösten) prenumereras i hvilken bokhandel eller å hvilken postanstalt som helst; men så snart ett flertal [minst 5] exemplar beställes direkt hos utgifvaren Hökerberg (G:la Kungsholmsbrog. 28 i Stockholm), nedsättes priset till 3: 25 pr ex., hvarjämte portofri försändelse till landsorten erbjudes.

Stockholm i dec. 1884.

Utgifvarne.





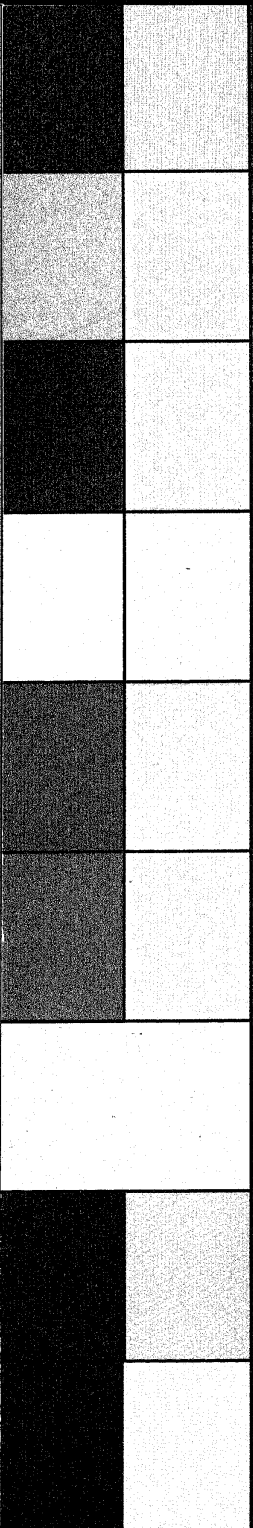






Farbkarte #13

B.I.G.



Grauskala #13



B.I.G.

