



SPPB

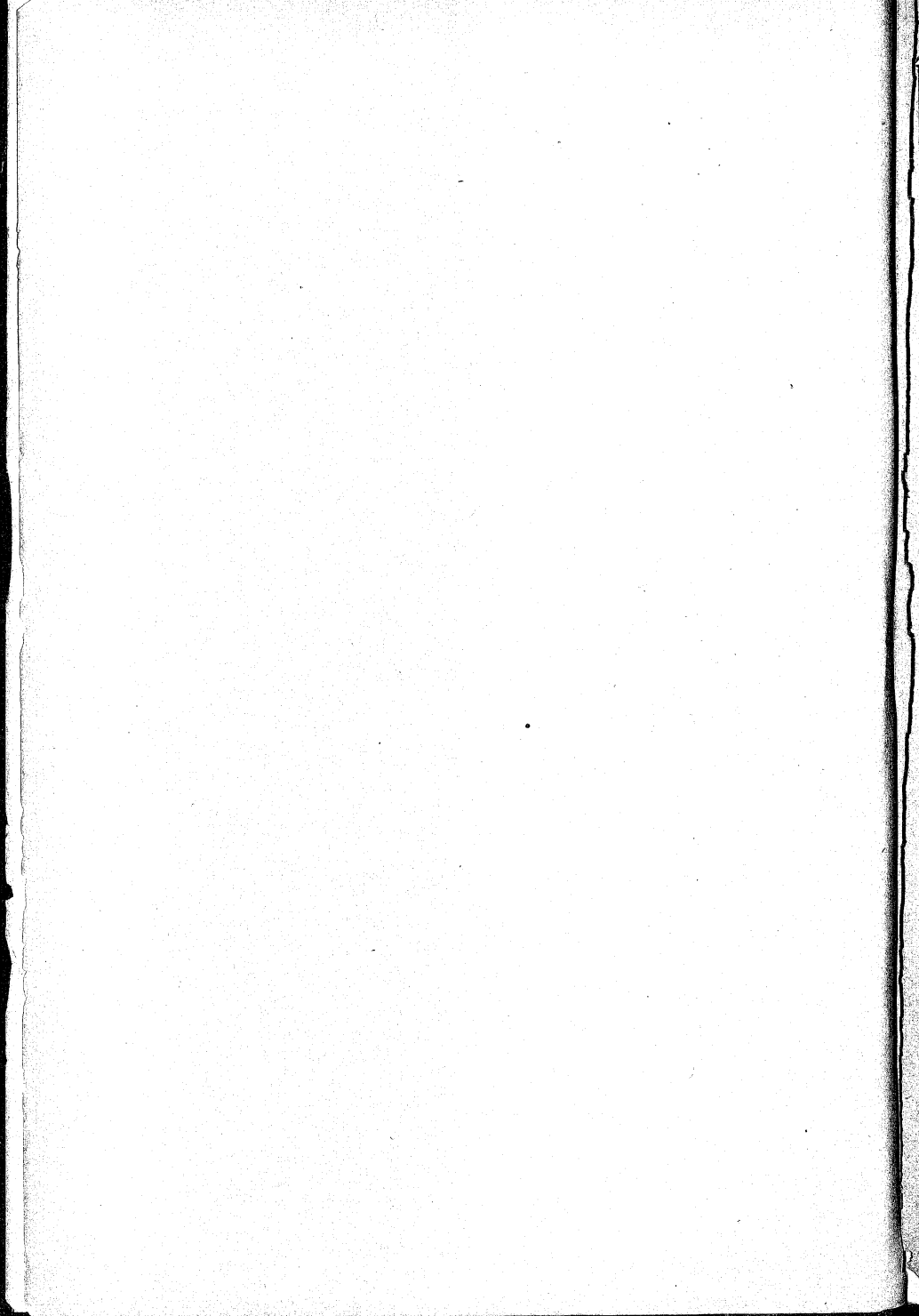
Statens
Psykologisk-
Pedagogiska
Bibliotek
Stockholm

Tidskr.

P



PEDAGOGISKA
BIBLIOTEKET
STOCKHOLM



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

VERDANDI

TIDSKRIFT

FÖR

UNGDOMENS MÅLSMÄN OCH VÄNNER

I

HEM OCH SKOLA

TREDJE ÅRGÅNGEN

1885

Första och andra häftena

Häftenas innehåll:

Geografiska kurser, af <i>Uffe</i>	sid. 1
Något om de högre flickskolorna i Frankrike, af <i>A</i>	16
Några ord om kristendomsundervisningens förhållande till vetenskapen och till den öfriga undervisningen, af <i>N. G. W. Lagerstedt</i>	25
Hvad var det gamla läroverkets mål, af <i>Fridtjuf Berg</i>	35
Om nordens sagoliteratur, af <i>T. M-n</i>	64
Ett förslag till utsträckt valfrihet inom skolans högsta klasser, af <i>L. Lindroth</i> , ref. af <i>S. Almquist</i>	75
Referat af en svensk-engelsk ordbok jämte literaturanv. inom till ämnet hörande delar, af <i>Fredr. Palmgren</i>	83
Bokanmälan, af <i>G. N.</i> och <i>C. v. F.</i>	92
I språkfrågan	96



STOCKHOLM 1885

LARS HÖKERBERGS FÖRLAG

Utgifvare: "UFFE" och LARS HÖKERBERG.

Pris för detta häfte: 1: 50.

Lägg benäget märke till Anmälan å omslagets sista sidal

Prenumeration i närmaste bokhandel eller å närmaste postanstalt.

Prenumeration i närmaste bokhandel eller å närmaste postanstalt.

På *C. E. Fritzes* k. hofbokhandels i Stockholm förlag hos alla bokhandlare **lämpliga att använda** som

Premieböcker:

- Balek, V.**, Handbok i bägskjutning och spjutkastning, 2:a upplagan, inb. 60 öre.
- Bergström, R.**, Svenska bilder, 3.50.
— — På oss har arbetet gjort det behagligaste intryck af äkta svenskhet. Det behöfves arbeten sådana som detta, hvilket andas kärlek till vårt land med dess ärofulla minnen och fagra natur, i en tid, då man efter mer än ett halft sekels fredslugn, med egen nytta och maklig njutning till mål, håller på att glömma att man eger ett fosterland att älska och försvara. (N. I. T.)
- Blänkyrur**, Citat ur verdensliteraturen af K. Åberg och M. Henschen. Innehåller 4,700 citat ur omkring 1,000 författare från alla länder, inb. 7 kr.
Citataböcker hafva blifvit en ren nödvändighet, och bland arbeten af detta slag intager Blänkyrur ett hedersrum. Det är rikhaltigt, väl valdt och ordnadt. Blänkyrur är i sin art ett utmärkt arbete, som utfyller ett verkligt behof. (N. A.)
- Bousquet**, Japan, illustr., eleg. inb. 10 kr.
- Bucher**, Slöjden som konst. Med ett förord af G. Upmark, Intendent vid Nationalmuseum, inb. 3 kr.
- Centervall, J.**, Julianus affällingen, 3.50.
- Djurklou, G.**, Sagor, illustr., eleg. inb. 5.50.
- Ekmark, J. O.**, Läsebok till C. T. Odhnerns Svenska historia för skolans lägre klasser. Förra delen, inb. 2.75, Senare delen 1—2, 1.75.
- Fortmann**, Verldshistoriskt galleri, 6 delar, inb. 20.50 (lösa delar säljas).
» Bilder ur kyrkans historia, 2 delar, inb. 7.50.
- Fornforskarens Sagor** och berättelser ur vårt lands historia, af förf. till Fänrik Flinks Minnen. Förra delen, 3.75.
- Grundtvig, Sv.**, Danska folksagor. Öfvers. af G. af Geijerstam. Med förord af Frih. G. Djurklou, inb. 4 kr.
— — Innehåller alldeles dråpliga sagor, dem sund ålderdom och oförderfvad ungdom i lika grad kunna fröjda sig åt, de gamla och unga nemligen, som med någon mognad i lifvet ännu hafva ett grand kvar af barndomens omedelbara, friska uppfattning. Vi äro öfvertygade om att familjer, som älska sann diktning, skola hafva många roliga aftnar med denna sagosamling. (St. D.)
- Guldborg**, Från foglarnes verld. Med 8 färgtryckta planscher, 2.25.
- Hellwald**, Jorden och dess folk, 3 delar med flera hundra illustr., eleg. inb. 32.50 (säljas hvar för sig).
- Hoffman & Mela**, Bilder ur växtverlden, innehåller 800 färgtrycksplanscher, inb. 20 kr.
- Huizuiga**, Vandringer i naturens rike. Öfvers. från holländskan, af Rektor E. Elmqvist, illustrerad, 2 kr.

(Forts. å nästa sida.)

VERDANDI

TIDSKRIFT

FÖR

UNGDOMENS MÅLSMÄN OCH VÄNNER

I

HEM OCH SKOLA

UTGIFVEN

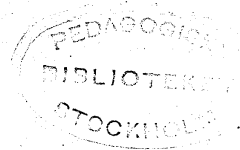
AF

"UFFE" OCH LARS HÖKERBERG

TREDJE ÅRGÅNGEN

1885.

✻



STOCKHOLM
LARS HÖKERBERGS FÖRLAG

INNEHÅLL 1885.

Undervisning och uppfostran.

	Sid.
A . . . :	
Något om de högre flickskolorna i Frankrike	16.
Om öfveransträngning i våra flickskolor	125.
Almquist, Sigfrid:	
Ref. ett förslag till utsträckt valfrihet inom skolans högsta klasser af L. Lindroth	75.
Berg, Fridtjuv:	
Hvad var det gamla läroverkets mål?	35, 143.
Bruno:	
Några tankar om kristendomsundervisningen	194.
Cederschiöld, G.:	
Om ferieläsning	286.
la Cour, Paul:	
Historisk undervisning i Matematik og Fysik	97.
Flodström, Isidor:	
Enighet i svensk rättstafning	239.
Lagerstedt, N. G. W.:	
Några ord om kristendomsundervisningens förhållande till veten- skapen och till den öfriga undervisningen	25.
Thomas Arnold och hans verksamhet som skolman	209.
Lindgren, Hellen:	
Om undervisningens konst	275.
M—n, Th.:	
Om nordens sagoliteratur	64.
Palmgren, Fredrik:	
Språkuppfosttran	161, 231.
Uffe:	
Geografiska kurser	1.
Tankar om samuppfosttran	107.
En fråga till hemmen	137.
Minnen och intryck från 1885 års nordiska skolmöte i Kristiania...	292.
Vericola:	
Om naturlig utveckling och harmonisk utbildning	257.

Hvarjehanda.

E., L.:	Sid.
Råd till qvinliga turister	198.
Geijerstam, Karl af:	
Hvilken verldsåskådning är det en människas pligt att omfatta? ...	247.
I språkfrågan	96.
Utlåtande angående Läroverkskomiténs betänkande, afgifvet af Stockholms realläroverks kollegium	114.
Af et Brev fra Norge, af C.	201, 245.

Bokanmälan.

Referat af en svensk-engelsk ordbok jämte literaturanvisningar inom till ämnet hörande delar, af Fredr. Palmgren	83.
Tidning för Idrott, anm. af G. N.	92.
Cleve, Grunddrag till skolpedagogik, anm. af C. v. F.	93.
Löfgren, Lärobok i Tyska språket; Tysk elementarbok; Tysk öf- nings- och läsebok, anm. af G. C-d.	202.
Billmansson, Elektriska företeelser, anm. af A. Wr.	204.
Sofi Almquist, Barnens första läsebok, anm. af -e.	205.
Höjer, Sveriges historia, anm. af A. H-d.	253.
Leinberg, Handlingar rörande finska skolväsendets historia under 16—18:e seklen; Märkliga skeden i vår folkundervisnings äldre historia, anm. af Frv Brg.	256.
Tysk språklära af E. G. Calwagen m. fl. läroböcker i språk, anm. af E. W. Pettersson.	309.
Barnens bok af P. E. M. Fischier, anm. af E-k.	313.
Om slöjden som uppfostringsmedel af Otto Salomon, anm. af Uffe.	314.

Till Redaktionen insända böcker och tidskrifter.

Svensk Tidskrift. Upsala 1885. — Nyt Tidsskrift. Christiania 1885.
— Finsk Tidskrift. Helsingfors 1885. — Tidsskrift utgifven af Pedago-
giska Föreningen i Finland 1885. — Ur Dagens Krönika. Stockholm
1885. — Vor Ungdom. Tidsskrift for Opdragelse og Undervisning. Kjø-
benhavn 1885. — Journal of Education. London 1885. — Fröbel Re-
vista de instrucção primaria. Lisboa. — Läsebok till C. T. Odners Sven-
ska Historia för skolans lägre klasser af J. O. Ekmark. Senare delen.
— Sveriges Historia af Magnus Höjer. — Om Värmet och Ljustet af Aug.
Wijkander. — Den kvinnliga elementarundervisningen i Frankrike af Ellen
Fries. — Tysk elementarbok af O. L. Löfgren. — Tysk öfnings- och läse-
bok för skola och sjelfstudium af O. L. Löfgren. — Tysk språklära för
skolundervisningen af O. L. Löfgren. — Praktisk läse- och öfningsbok
i Tyska språket af P. F. Sievers. — Fransk språklära för Elementar-
läroverk och Flickskolor jemte läs- och skriföfningar samt samtalsöfnin-
gar af Alfred Svensson. — Au coin du feu par E. Souvestre, med anmärk-
ningar af Alfred Svensson. — Öfningar i Franskt talspråk af Hugo v.
Feilitzen. — Cours abrégé de la littérature Française par Asmus. Leip-
zig 1885, m. fl.

Geografiska kurser.

Att studera hvarje naturföremål på den plats, der det finnes i naturen, eller i den omgifning, hvori det blifvit försatt genom sitt förhållande till människans lif — detta är en fordran, som ständigt framhållits af genialiska uppfostringsteoretici, hvilka ej varit bundna af lärarnes yrkesfördomar, men som också kunnat handskas tämligen lätt med praktiska svårigheter. Studera botanik på ången och hos apotekaren, geologi under bergsvandringar, pelsvaror hos pelshandlanden, metallernas egen-skaper i grufvor och smälthyttor, sjöstjerner och maneter vid hafskusten, konsten i det estetiska södern — så lyder en dylik genialiskt-praktisk skolas program. Och det är det bästa af alla program, det har endast det felet att vara för dyrt.

Bakom alla dessa utopier ligger dock den allmänt tillämpliga sanningen, att en praktisk uppfostran bör till en början bjuda barnet kunskaperna *i den skenbara oordning, som det verkliga lifvet företer*. Det ligger eljest så nära till hands att låta det som i vetenskapen är *a*, blifva *a* äfven i undervisningen; hvad som för oss är nödvändiga förutsättningar för att kunna fatta en sak, så som *vi* vilja fatta den, det anse vi allt för ofta vara förutsättning äfven för barnen. Men deruti be- draga vi oss: vår logik är icke barnens logik, hvad som är sammanhang för oss är ofta intet sammanhang för dem. Låt vara att grundvalen är afgörande för en byggnads form och storlek, men just den är det sista som en oerfaren betraktare kommer att undra på; först sedan ögat skådat sig mätt på ett träds stam, blad, blommor och frukt, först då har man lust att undersöka huru långt och huru djupt dess rötter sträcka sig. Så vore det tämligen misslyckadt, om man låte lärjungen, så- som läroböckerna mången gång uppmuntra till, börja ett ämne med att läsa definitionen på den ifrågavarande vetenskapen eller definitioner på de begrepp, hvarmed den sysselsätter sig. Jag har aldrig kunnat förlåta Dahm, att han låter ett helt kapitel upptagas af definitioner på berg, dal, högslätt etc. Det är ju ej sagdt, att derunder ligger den onda meningen, att dessa definitioner skola *inläras*, men det är ändå ett dåligt föredöme för läraren. Drifver man grundsatsen att börja från

början till sin spets, så får 5- å 6-åringen, som skulle lära sig läsa, först plugga in definition på »ord», »ljud» och »sats». Men som »sats är en i ord uttryckt tanke», så måste han också ha reda på hvad »tanke» är. Jag är icke säker på, att icke de till ljud-, skrif- och läsemetoden hörande förberedande öfningarna någon gång verkligen drifvits ända derhän i grundlighet. I så fall borde man väl också gifva en liten »kortfattad» utredning af hvad som menas med »förnuft», så blefve kedjan färdig.

Nej, i undervisningen får man oftast låta bli att börja från början, utan hoppa »in medias res», låta förutsättningarna, nämligen de logiska, fara eller rättare sagt gömma dem till framtiden. För barnen är Egypters, Grekers och Romares historia alls icke någon nödvändig grundval för all annan historia; ty de frågor, som väckas hos dem med anledning af den historiska undervisningen, äro merendels icke så djupa att man för att besvara dem måste hänvisa till dessa aflägsna källor. Utan att känna människokroppens byggnad och funktioner kunna de med stort intresse taga del af djurens skapnad och lefnadssätt, och de trifvas mycket väl i Norge och England utan att veta jordens ställning bland himlakropparne, hvilket ju, om de voro fullt logiska, först af allt måste reta deras vetgirighet.

En samling fakta, som vi ordnat under rubriken *läroämne*, och som vi anse såsom en sammanhängande, ostympbar *enhet*, är ingen enhet för barnen. Derfor sårar man alldeles icke deras känslor för ordning och sammanhang, om man i en lektion sammanför material från de mest olika läroämnena, blott man sörjer för att mellan dessa olika slag af material finnes ett sammanhang, som *de* godkänna såsom sådant.

Ett dylikt för barn tillfredsställande, ehuru ytligt sammanhang hafva vi i *lokalen*, och det är därför jag anser geografien vara den bästa mötesplatsen för allmännyttiga, utvecklande, från olika områden hemtade kunskaper. Men då måste man ej börja med de i småklasserna så mycket omtyckta »öfversigterna», utan man bör så att säga rycka upp en bit af jorden med allt, eller *nästan* allt hvad deruppå är, och deröfver samtala med barnen. På det sättet får man ett sammanhang på tvären i stället för vetenskapens på längden eller höjden.

Men vi bli säkerligen beskylda för okunnighet och orättvisa, om vi ej låtsas om, att sjelfva den tyska småskolepedagogen har sörjt för att ett dylikt allmännyttigt, på allt veten-

skapligt sammanhang blottadt läroämne skulle finnas till. *Åskådningsoföningen* finnes ju! Hvad utträttar icke den! Den öppnar barnens ögon, lär dem att iakttaga, gifver dem tillfälle att meddela sina små erfarenheter från hemmet, och slutligen tillför den deras fantasi nya bilder af de mest olikartade slag. Åskådningsundervisningen är redan afhandlad i denna tidskrift*, men jag kan dock icke underlåta att säga äfven min tanke om den. Om formalismen är föga täckelig, när hon visar sig ren och ohöjd som i den uppdrifna grammatiska språkundervisningen, så är hon rent af afskyvärd, när hon uppträder i praktisk, realistisk förklädnad.

Det är svårt att icke hata åskådningsundervisningen, ty hon är *formalismens stora skrymteri*. Hon tyckes vara upfunnen af den tyska pedagogiken för att skaffa denna godt samvete inför alla rop på åskådlighet, såvida hon icke, hvilket också kan vara möjligt, skulle vara ett fastslående af den store pedagogen Pestalozzis grundmisstag. Hennes värsta fel är det att hon tyckes göra all annan åskådlig undervisning öfverflödig. Skrymteriet ligger deri, att dessa bilder och samtal ur verkligheten egentligen äro till för att lära barnen »utsäga» någonting. Hufvudsumman i öfningen är att lära sig afläsa plancher och framför allt att lägga predikat till subjekt, att framkalla den märkliga tankeakten, som förbinder »denna häst» med »hvit», hvarvid det högst förvånande resultatet — nämligen satsen: »denna häst är hvit» — till yttermera visso upprepas af hela klassen. Icke kan man väl gerna anse, att satserna: »tuppen har två ben», »katten har en svans», äro ett verkligt reelt kunskapsmaterial, utan de stå väl i ledet som ringa, men aktningsofjudande arbetare i den »formela bildningens» tjänst.

Likväl kan man ej neka, att åskådningsundervisningen bland sitt material för öfrigt upptagit mycket af just det allmännyttiga vetande, som är svårt att rubricera under något af de vanliga läroämnena, och som afgjort utvecklar och intresserar barn. Men detta material är hopdrifvet utan *allt* sammanhang, och behandlingen, i all synnerhet då den skall vara riktigt metodenlig, är bland det onaturligaste man kan tänka sig. Visst är det skäl att tala med barnen t. ex. om husdjuren, men tala då om för dem det ni tror att de icke veta hellre än det de veta, och har man berättat något trefligt om tuppen och katten — så tro mig, benen och svansen ge

* Se »Småskolan och öfversträngningen», Verdandi 1883, 5 & 6-te häft.

sig sjelfva! — Den tyska pedagogikens princip tycks vara att så vända ut och in på barnets lilla själ, att der icke skall finnas ett korn af vetande, än så anspråkslöst, som icke måst bringas i ljuset insvept i »hela» och korrekta satser. Den skruden blir mången gång en liksvepning.

Åskådningsundervisningen uttömmar sitt innehåll alldeles för tidigt. Sedan börjar man »ämnen» från början, d. v. s. man liksom lägger för sig hela historien, hela geografin och hela naturläran, och så klipper man dem i ungefär lika stora delar så många som det finnes klasser: 1:sta biten till 1:sta klassen, 2:dra biten till 2:dra klassen, etc. För denna klippning har pedagogiken så vidt jag vet blott uppställt en regel: gå från det närmare till det aflägsnare! Denna regel skulle ju vara till mycken lättnad, om den icke — tyvärr — hade ett korollarium, som lyder så: stundom är det aflägsnare att anse som det närmare! Tar hela längan, d. v. s. ämnet, slut, så börjar man om igen och delar ut ungefär samma bitar med någon liten omformning åt följande klasser. En förnuftig fördelning af kunskapsmaterialet borde väl dock tillgå på det sättet, att man hade ett öga på läroämnets tillgångar och ett annat på *barnen sjelfva*. Man borde tänka så: dessa barn äro så och så gamla, de behöfva något som kan upptaga deras tankar så väl under skoltiden som under lofstunderna, något som kan rycka upp dem, väcka dem till iakttagelse och sjelfständigt arbete; vi måste derföre framför allt välja något som intresserar dem och något som just vid denna tidpunkt intresserar dem mer än det någonsin framdeles kommer att göra. Det som intresserar dem kan nämligen vara mycket och mångahanda, derför gäller det att bland detta mångahanda *lemma kvar det som bättre behöfs för en kommande period*. Lika mycket som man bör vinnlägga sig om att *intressera* barnet, lika mycket måste man akta sig för att *blasera* det. Berättelser om elefanter, boa-ormar, negrer, indianer och kineser skulle nog högeligen roa en 7-åring, men det vore icke klokt, icke sparsamt att tillgripa detta vid en ålder, då så alldagliga föremål som en häst, en smedja, en säter ännu ega nyhetens hela tjuvsningskraft. Man måste för olika åldrar hålla i beredskap något nytt, så att barnens berättigade kraf på ombyte måtte tillfredsställas*.

* För de högsta åldersklasserna gömmer man just det *systematiska ordnandet* såsom något nytt. Att systemet nu för det mesta tråkar ut lärjungarne, beror derpå, att det aldrig får vara något nytt.

Geografien är i min tanke lämpligast att upptaga den idé, af hvilken åskådningsundervisningen blifvit ett förvrängdt och förkrympt uttryck, d. v. s. den idén att sammanföra konkreta bilder från det praktiska lifvets olika områden. Geografien ger nämligen mer än andra läroämnen *anledningar* till meddelande af allehanda praktiska, allmännyttiga kunskaper, både sådana, som falla inom naturlärens område, och sådana som ej kunna rubriceras under något af de nu studerade skolämnena, men hvilkas inhemtande dock ideligen påyrkas af allmänheten. Skulle geografiundervisningen röra sig *blott* med floder, berg och slätter, då vore det en orimlighet att vilja gifva henne en så central ställning som den vi förorda, men vi tänka oss geografien, som *ram* för ett praktiskt, snart sagdt encyklopediskt vetande. En sådan ram finnes för närvarande ej. Det är behovet af och famlandet efter en sådan, som gifvit upphof till förslaget att göra *modersmålet* till undervisningens centrum. Men under nuvarande förhållanden skulle denna åtgärd säkerligen ha till följd, att innehållet ännu en gång offerades för formen. Dessutom bildar sjelfva det språk, hvarpå afhandlingar i olika ämnen äro skrifna, ett bra lösligt sammanhang mellan dessa, det är åtminstone ett sammanhang af den art, som icke gör sig gällande för barnen. Att geografien icke är ovärdig till ram, synes bäst deraf att den äfven som vetenskap börjar blifva en allmänning, till hvilken de andra vetenskaperna konvergera.*

Geografien kan visserligen ej gå så djupt ner i skolan som åskådningsundervisningen har gjort — skilnaden bör dock ej bli synnerligen stor — men i dess ställe kan hon utvecklas uppåt nästan i oändlighet. Då på ett högre stadium naturvetenskapen skiljer sig från henne för att fullfölja sin egen bana, kan hon deremot med stor fördel med sig införlifva vissa element af kulturhistoria, statskunskap, konsthistoria, nationalekonomi m. m. Alla dessa vetenskapsgrenar ha ju nu

* Med anledning af de nyaste geografiska forskningarna yttrar en anmälare i Finsk Tidskrift, 1884, okt. följande: »I högre grad än någonsin förr är det nu svårt för en person att med sitt vetande omfatta en hel vetenskap i detta ords gamla bemärkelse. Men tillika är det nu nödvändigare än fordom att ega kännedom om särskilda grenar af flere vetenskaper. Huru långt kommer i våra dagar en botanist utan kännedom om fysik och kemi? — — Ja, man kan knappast mera tala om vetenskaper, utan en enda stor, hela universum omfattande vetenskap. — — Bland dessa brännpunkter för olika konvergerande lärogränar är geografien kanske den vidaste och den som samlat det största antal forskare.»

i allmänna bildningen fått en sådan betydelse, att de ungdomar som lemna läroverken ej borde vara alldeles okunniga deri, men å andra sidan blefve det en alltför stor barlast att upptaga dem som särskilda ämnen.

Den egentliga svårigheten med denna geografiundervisning skulle bli att man »hinner så litet». Skall läsningen af ett land kunna gifva någon verklig skörd af nu omtalade allmänna kunskaper, så kan man naturligtvis ej skena igenom det. Och det är ännu så delade tankar om hvad som *är* utveckling och hvad som *är* kunskap. Olyckligtvis fordras det ett visst skarpsinne för att hos barnet konstatera framsteg i riktning af vaknare blick för livets företeelser och större kapacitet att samla och jämföra sådana. En utveckling som *endast* består häri skall ännu af mängen röna samma öde som kejsarens nya kläder, och de flesta anse ännu blyerts korsen i läroböckerna vara de säkraste fotspåren på kunskapens väg.

Jag har redan förut framhållit som min tanke att den första geografiundervisningen borde företrädesvis vara *episk*, och att den under en viss period borde rent af ega karaktären af en Robinsonad, d. v. s. att den skulle behandla människans lif uti en ännu otämd, ursprunglig natur, samt att man till föremål för densamma borde välja särskildt *ett* land, som då måste kunna uppvisa åtminstone någon trakt med ett sådant enkelt naturlif. Förutsatt att denna synpunkt — den episka — godkännes, så uppstår alltså den praktiska frågan: hvilket land lämpar sig bäst för detta ändamål? Patriotismen tyckes fordra valet af *Sverige*; men erfarenheten har ådagalagt, att de geografilärare, som hitintills arbetat i denna riktning, nästan alla med förkärlek utkorat *Norge*. Dertill finnas nog många skäl, bland annat det att Norge blifvit ett vanligt mål för lärareverldens sommarfärder, hvilket gör att man känner detta land på ett helt annat sätt än hvad, tyvärr, är fallet med vårt eget. Detta är ett högst viktigt skäl, ty denna första episka undervisning kan knappast utföras med verklig framgång, om läraren ej talar ur personlig erfarenhet.

Vidare har Norge färre, men mer utpräglade naturtyper och näringar: det har fjällen och sätrarna, de rediga, bestämda dalarna, hvilka lägga grund till en mycket naturligare indelning än våra landskap, och så har det ett riktigt storhafslif med ett verkligt storfiske. Fisket vid Lofotens öar är af ett oskattbart episkt värde och har bland annat den fördelen att det liksom hela Nordlandsfisket på ett så enkelt sätt sammanhänger

med Bergens och andra städers utrikes handel. Nordlandet är tacksamt afven i andra hänseenden: lifvet vid Tromsö och Hammerfest blir genom den höga breddgraden högst egendomligt, hvarförutom Nordkap och den arktiska fogelverlden bjuda mycket af intresse.

Sverige är onekligen mera plockigt, har mindre karaktärslättland och låga berg ligga, om hvarandra, alla näringar äro tämligen jämnt fördelade öfver hela landet, endast på få ställen är den ena eller andra förherskande. Nu är det alltid lättast att skildra en trakt med en näring, som sätter färg på hela befolkningens lif, men sådana trakter är det ondt om i Sverige. Visserligen ha vi Skåne med sitt åkerbruk, Bohuslän med sitt fiske, Jämtland och Herjedalen med boskapsskötsel, men de två senare näringarna äro vida kraftigare utvecklade i Norge. Det bästa vi ega i den vägen är naturligtvis Lappland, som med sina renar och lappar, järfvar och vargar är en riktig perla, men det står åter nästan för mycket utom civilisationen, är nästan för abnormt för att duga till vårt ändamål. Men hvad vi icke få glömma, emedan det i sitt slag är bland det egendomligaste i världen, är vårt bergsbruk, som verkligen borde spela en mycket framstående rol vid läsningen af Sveriges geografi. Om Falu och Dannemora grufvor låge i något främmande land, skulle vi säkerligen göra oss mycket besvär med att samla underrättelser om dem.

Men den största svårigheten vid studiet af Sveriges geografi är den, att vi *veta så litet* om vårt eget land. Dels resa vi så litet i det samma, och dels finnes det antingen så föga litteratur om den svenska naturen och de inhemska näringarna, eller också är denna litteratur så föga känd. — Men som sagdt, den personliga erfarenheten betyder härvidlag så ofantligt mycket, att det otvivelaktigt är bättre att välja ett land, som man sjelf har rest i och grundligare känner, än ett annat område som i sig sjelft kunde vara bättre, men hvarmed man icke har någon direkt bekantskap.

Hvad öfriga land beträffar, vill jag här meddela en jämförelse mellan dem i afseende på deras relativa lämplighet för olika åldersstadier. Denna jämförelse är dock blott ett försök, och som min egen erfarenhet ännu är ganska kort, kan jag icke ens för min egen del vara säker om att icke framtiden kan leda till en annan och bättre.

Finland och *Danmark* kunna båda komma snart efter hufvudtypen. I det senare landet böra särskildt Jyllands hedar

och lifvet vid kusten framhållas. Att derefter, som det ofta brukas, taga vid *Tyskland* synes mig mindre befogadt. Tyskland har som Sverige en alltför stor omvexling af föga skärpta typer och har sin största betydelse som ett den *högre kulturens land*, bör därför grundligt läsas först då den historiska undervisningen det kräfver, och till och med då är det fråga värdt, om icke rent af namnen och kartan kunna inläras som ett blott appendix till historien. Hvad äro Dresdens galleri, Lübecks gamla hus och sjelfva Wartburg för 10-åringen? Ett undantag är Rhen, som kan betraktas som den typiska floden par excellence, och som erbjuder ett så utmärkt sammandrag af Mellan-Europa. Men äfven Rhen bör komma något senare: Näst efter Skandinavien skulle jag vilja rekommendera *Island, Färöarna, Grönland* och i allmänhet de *arktiska länderna*. Har man förut gjort undan Skandinaviens däggdjur, får man här ett ypperligt tillskott för zoologien i den höga nordens storartade djurverld.

I sammanhang med denna kurs och som en afslutning till densamma kan man ju göra en hastig verldsomsegling, hvarvid namnens inskräpande blir hufvudsak och upplysningarna så knapphändiga, att lärjungen omöjligt kan inbilla sig att han vet något egentligt. Men vid denna tidpunkt *behöfs* en öfersigt af jordens större haf och landmassor, och det skadar icke att de på bredden gående skildringarna stundom afbrytas af ett mera torrt, men friskt plugg. Härvid är att iakttaga, att denna öfersigt ej sättes i stället för något annat, och att lärjungen ej får anse den som verklig kunskap. Den är dels en gagnelig omvexling, dels en nödfallsåtgärd.

Af de öfriga europeiska länderna anser jag *Schweiz, England* eller *Ryssland* böra komma dernäst i åtanka. Frankrike är högst svärfattligt af ungefär samma skäl som Tyskland; Österrike väl trassligt, ehuru Ungern der är en glanspunkt; Ryssland förträffligt med sina rediga zoner, der slätten så tydligt afspeglar olika luftstreck och olika jordmåners inflytande, lämpligt därför att det är half-barbariskt, äfven därför att det står i sådant sammanhang med vår forntids historia. Schweiz är lärorikt som en upprepning af Norges fjällnatur, ehuru riktad med många nya egendomligheter: urfabrikationen i Jura, passen och hospitierna, gemsen och langamen, lavinerna m. m. Från Schweiz bör man följa Rhen till dess mynning, och då kan man ju gerna skildra *Holland*, hvilket också torde vara ett rätt lämpligt område.

Någon gång skall man dock lemna det rent episka området för att i geografin behandla den nyare civilisationen, och någon gång måste man göra början med att skildra en *folkkaraktär*, och hvilket land och hvilket folk skulle vara lämpligare till detta än England och engelsmännen? Här är civilisationen drifven så att säga till öfverdrift, och just därför är den lättfattligare. Dessutom yttrar den sig här ej såsom i Frankrike uti finess och elegans, utan i kolossala storverk. Här har man kolgrufvornas underjordiska verldar, de svart-rökta fabriksstäderna, jernvägar med halminutsuppehåll, en stad der hus skjuta upp för hvarje timme — med ett ord, här har man civilisationens underverk. Skall lärjungen någonsin få ett begrepp om hvad industri och handel vill säga, så måste det vara här, der båda kunna gifva så *samlade* intryck. Sjelfve engelsmannen med sin fanatiska kärlek för kroppsofvingar och sitt afstängda hemlif har midt uppe i sin förfining ett starkt episkt drag och är lättare att teckna än den mera universelle fransmannen eller tysken.

Har man den numera ganska vanliga åsigten, att *geologien* är en af naturvetenskapens lättfattligaste brancher, hvilket frestande tillfälle erbjuder ej England att införa lärjungen på detta område. Äfven med fara att bli hänad, kan jag ej underlåta att påminna om något annat som å propos England skulle kunna gifva anledning till lärorika samtal. Nitälskan för *helsovård* har ju nu på många håll öfvergått till fanatism, och det yrkas ständigt att helsovårdslära skall införas i skolan. Nu dröjer det tämligen länge innan detta ämne kan i skolan erhålla sin nödiga grundval af fysiologi och anatomi, och därför ha vi till och med hört det ifrågasättas, om ej de gamla vanliga barnboksberättelserna om »den stygge gossen» och »den snälle gossen» kunde ersättas med varnande och uppmuntrande berättelser om »den gossen, som alltid slog upp fönstret, när han kom i ett rum med dålig luft, och som alltid tog sig motion 2 å 3 timmar om dagen», i motsats till »den gossen, som aldrig tänkte på sina lungor och sin mage», och som också blef en sjuk stackare och slutade sina dagar på ett sjukhus. Om man nu har en sannskyldig sanitär nitälskan utan att dock älska denna pseudo-estetiska form af helsolära, skulle man då icke kunna något dröja vid de engelska skolorna och framhålla den engelska ungdomens härdande uppfostran, deras friska lif out-of-doors och konsekvensen af detta — deras i ögonen fallande fysiska styrka. Här erbjuder sig ett tillfälle att helt enkelt framhålla

den friska luftens betydelse, hvilket bestyrkes af motsatta erfarenheter från t. ex. kolgrufvorna och de stora städerna.

När man med vår långsamma takt hunnit så långt, torde lärjungarna vara bortemot tolf år. De ha då nått den ålder, då icke mera hvad som helst intresserar, utan då man måste ta ett rätt starkt tag för att bibehålla arbetsifvern. Då är det i vår tanke högst oklokt att tillgripa *Syd-Europas* geografi. Syd-Europa bör komma allra sist af Europa; dess natur, flora och fauna är ej tillräckligt olik vår egen för att rycka till sig uppmärksamheten, och dess egendomligheter för öfrigt tillhöra mest konstens område. Jag tycker t. ex. icke att det vore lämpligt att behandla Medelhafsländernas *palmer* såsom typiska för denna växtfamilj; icke håller skulle man i den grekiska sköldpaddan få någon synnerligt typisk representant för de varma trakternas *kräldjur*. I natur-afseende synes mig Medelhafstrakten vara ett öfvergångsland, som blir lärorikt först när man känner de båda ytterligheter, hvilka det förmedlar. Dessutom äro de mer än allt annat de antika minnenas länder och böra icke grundligt läsas förrän de kunna betraktas i detta ljus.

Bättre vore det då att taga ett hopp från de europeiska, djurfattiga, men stad- och fabriksrika nejderna till ett af de *tropiska länderna*. Med det samma skulle man åter låta zoologien, som vid läsningen af England fått träda tillbaka, komma i förgrunden. Den tropiska världen är det för fantasien mest tilltalande som geografin har att bjuda, därför ha vi med flit sparat den tills nu, men å andra sidan kunna vi unna lärjungarne den glädjen att medan de ännu äro *barn* få njuta af detta naturens berusande praktstycke. I sammanhang dermed borde Robinson läsas.

Men ej hela den tropiska världen; vi välja blott ett stycke, antingen Syd-Amerika med boa-ormar, jaguarer och apor eller Indien med tigrar, elefanter och klipptempel. Det öfriga spara vi för att alltjämt dermed spåda ut den mera abstrakta europeiska geografin.

Tidts bör sålunda geografin följa historien tätt i spåren, tidts kan hon åter emancipera sig från denna och lemna mer utrymme åt naturvetenskaperna. Under de tider då man behandlar kulturland, får naturkunnigheten samla och systematisera de arter, hvilkas livsvilkor och lefnadssätt hon förut beskrifvit, eller ock upptaga inhemska foglar eller insekter, snäckor m. m.

Jag vill icke denna gång fullfölja detta encyklopediska

läroämnes hela gång genom skolan, något som jag också på grund af otillräcklig erfarenhet ännu icke kan, men jag ser liksom på afstånd, huru man på det högsta stadiet skall kunna upptaga sådana frågor som den om de olika nationernas kamp om kommersiel och industriel jämvigt, deras olika lifskraft, det naturliga sättet för uppkomsten af städer, industriens förhållande till pauperismen, och dylikt. Hvilket tillfälle att med anledning af Förenta Staterna, en statsorganism så olika vår, studera de olika statsförfattnings- och förvaltningsprinciperna! Och slaffrågan — hvilken anledning erbjuder ej den att bringa till medvetande känslan af hela människosläktets enhet och afskryvdheten af racearistokratien! Äfven *meteorologien* borde och kunde i några af sina element blifva representerad inom geografin.

Det är klart att inom ett så rikt kunskapsmaterial kunna kurserna kombineras på otaliga sätt; hufvudsumman är den att man inser och medger, att liksom hvarje läroämne tager lärjungens själsförmögenheter i anspråk på ett för detsamma egendomligt sätt, så har ock hvarje *del* af detta läroämne sin särskilda karaktär, sitt särskilda inflytande, som måste tagas med i beräkningen. Och icke nog härmed, man måste söka ställa det hela så, att icke två eller tre läroämnen samtidigt bjuda lärjungen sitt abstraktaste, benigaste innehåll, eller å andra sidan på en gång ösa öfver honom sina mest fantasi- och känslouppljagande bilder. Icke nog med att hvarje års kurs skall fogas till ett föregående så att det hela blir lika med slutexamens eller den allmänna bildningens fordringar: man måste framför allt besinna, att *alla de ämnen som under ett läsår studeras af samma lärjungar*, måste tillsammans bilda ett välklingande ackord, der ingen själsförmögenhet får vara glömd, men der håller ingen får störa harmonien genom en öfverspänd ton.

Nästan intet af undervisningens områden är så litet upparbetadt som detta, hvilket vi ville kalla den *psykologiska afpassningen*. Visserligen har man uttrönt hvad som är möjligt och hvad som är omöjligt att lära barn af en viss ålder, men gränserna mellan möjligt, lämpligt och bäst hafva icke ännu och allra minst inom de här nämnda läroämnena blifvit tydligt uppdragna.

Mitt försök till en antydan af dessa gränser måste derfor vara mer eller mindre famlande, och jag hoppas att det snart måtte beriktigas eller utfyllas af andras försök i samma riktning.

Man kan i frågor som dessa aldrig uttrycka sig nog tydligt. Den äldre pedagogiken har kanske genom intet vållat så mycken oreda som genom sina allmänna uttänjbara föreskrifter, bakom hvilka i sjelfva verket hvilken undervisningsmetod som helst kan förskansa sig. För att undvika missförstånd och visa hvad jag menar med det allmänna vetande, som lämpligt kan sammanföras inom geografiens ram, meddelar jag här några antydningar om det material jag använt vid en kurs i de *arktiska trakternas geografi*.*

Islands första anblick: branta klippor, uppstigande i det grå töcknet. Ofta storm: 44 dagar om året. Beror bland annat derpå, att Golfströmmen här möter strömmar från Ishafvet. Från södern kommer med hafsströmmarne drivved, som af innevånarne ifrigt uppsamlas — hvarför? Norr ifrån kommer driftis, på denna stundom isbjörnar, gäster från Grönland. Stundom sammanstötning mellan drivveden och isen, hvarvid stort dån uppkommer — stundom lär det t. o. m. hända att veden antändes.* När isen stundom omsluter hela landet, blir det nöd — hvarför? När det blåser skarpt, blifva fönstren belagda med en vit skorpa — af hvad? Blåsten rycker jord och grästren med sig. Icke kallt om vintern: folket gå nästan lika klädda vinter och sommar, begagna ej pelsverk; hästarna ute året om. Dock se vi så godt som inga sädesfält. Somrarna alltför korta och svala, *fuktigheten* för stor. Aldrig slagregn, endast dimma och drypande regn. Fuktigheten gynsam för gräsväxt — hvilken är därför Islands förnämsta näring?

En färd inåt landet — huru färdas vi? Hvarför just till häst? Isländingarne företaga ej gerna ens de minsta fotvandringar, de riskera dervid lätt att bli genomvåta — hvarför? Det *inre landet* ödsligt, föga bebodt, på de flesta ställen icke en gång gräs. Beror derpå att det är en platå, ligger högt öfver hafvet. Dalarna få, hvilket är en olycka för landet — hvarför? Vi färdas än öfver hedar — bevuxna med hvad? — än öfver sträckor betäckta med en mörk stenart, splittrad liksom glaciëris i djupa klyftor, uti hvilka hästarna lätt falla. Hvad är denna sten? Huru hafva sprickorna uppkommit? Beskrifning på *lavan* och dess uppkomst. I Italien finnas ock lavafält — stor olikhet mellan dem och dessa — hvilken? Här och der ligger på *lavan* något som liknar brändt papper — hvad är det? Omkring oss se vi toppar täckta med snö.

Ändtligen komma vi till en 'något så när bred dal. Den är beväxt med glest gräs, midt i detta se vi en fläck af mera djupgrön färg och vid detta något som ser ut som en grön kulle af regelbunden form. Kullen är en *isländsk stuga*; den gröna ängen kallas tun — hvarför gräset bättre der? Hvarför ser stugan ut som en kulle? Hvaraf kunna isländingarne i allmänhet *icke* bygga sina hus? Hvad använda de i stället? — Äfven taket täckt med torf — deraf utseendet. Besök i stugan; fukten, den dåliga luften — hvarpå beror den? Ibland bor folket på »loftet» ofvanpå fähuset — hvarför? Vi hedras ej med någon *brasa* — hvarför? Vanligen finnes eldstad blott i köket. Hvad begagnas till bränsle? Torf, stundom skrofvén af sjö-

* Vi får här meddela, att vi från flera håll erhållit löfte om liknande uppgifter.
 ** Se *Fr. von Hellwald, I höga Norden*, sid. 123.

foglar, någon gång gödsel. Hvilken mat bjudas vi på? Smörgås? Icke sannolikt — hvarför? De fattiga isländingarnes smörgås: torkad fisk med smör. Annars fårkött eller färsk fisk. Man ligger i allmänhet godt på Island — hvarför? Först vä folkets språk? Veta de något om oss och vårt land? — Gästfriheten, enkelheten, vänligheten — alla kallas vid namn, nästan inga titlar. Två isländingar möttes inför domaren och anklagade hvarandra: af gammal vana utbrister den ena: »du ljuger, min älskade vän!»

Sysselsättning om vintern, folkets läslust: byta böcker vid kyrkan, skriva sjelfva af böcker. Under vintern fiskarfärder till öns vestra del. Faror förenade dermed, högtidlig bön förut. Fransmännen med storbåtar deltaga i fisket. Fiskens torkning, dess afhentande längre fram på sommaren. Köpfärderna till marknaderna i Rejkjavik, hvarvid en förmögen bonde kan komma med ett tåg af 100 hästar. Hvarmed äro då dessa hästar lastade? Med stockfisk, ull, ejderdun, fårskind. Hvad får bonden i stället? Kaffe, socker, snus m. m. Tar ej ofta betalning i kontanter — hvarför?

I sammanhang härmed *ejdern*, häckningsholmarne, ejderhonans tamhet under häckningstiden, isländingarnes sätt att skatta bona. Ejderungarnes värnlöshet; deras fiender. Huru mycket är ett skålpund ejderdun värdt? Huru många skålpund utföras årligen från Island? — Vilda svanor på sjöarne i det inre. I Island finnas få sångfoglar samt hvarken kråkor eller skator; deremot är det godt om korpar. Inga ormar — hvarför? — Renar?

Isländingarne kunna ofta bada och tvätta sina kläder i varmt vatten, som de ej behöft koka. *Varma källor*. Sådana som äro stilla och sådana som hafva utbrott. Besök vid *Geysir*. Beskrifning på den omgifvande kullen, på sjelfva bassinen, uppgift på dess storlek. — Dess inre vägg glatt och så hård, att den ej kan sönderslås med hammare. Dundet vid utbrottet, markens skakning, den efterföljande sugningen i bassinen. Vattnet öfverdrager neddoppade föremål med en stenartad yta.

Vulkanutbrott. Beskrifning på det som skedde år 1783. Först regn af aska och sand, så eldpelare på afstånd, buller ur fjällen som ur en oerhörd kittel, hvilken kokar öfver. Luften fylld med rök, solen ser ut som ett blodrött klot; slutligen kommer som ett brusande haf — *lavaströmmen*. Midt i den simma glödande klippblock, den undantränga en å, hvars vatten, upphettadt till kokning, öfversvämmar en kyrka och flera hus. Lavan flyter öfver gamla lavabäddar, hvarvid uppstår ett hvinande och pipande läte — hvarför? På många ställen kastar den jordskorpan i luften, vältrar omkull klippor. Folket förskräckt, tror yttersta dagen vara kommen.

Hekla — Kappberget — alltid i molnskrud. Ett besök vid berget. Under vägen sjunker hästen ned — i hvad? Pimpstensblock öfverallt, håliga; vinden susar derigenom, framkallar toner. Slaggblock, liknande malmklumpar i masugnar — hvarifrån komma de? Stycken af blyglans. Ej en blomma, ej ett grässtrå. Besök i kratern. Ångor som uppstiga derifrån, eldflammor på djupet. Man skulle kunna kväfväs, om man går för djupt ned — hvarför?

Besök vid *Krisuvik*, en hel slutning alltid insept i tjock rök. Der slamvulkaner. Öfverallt sjuder och puttrar det i marken, stora gasblåsor uppstiga och brista, kasta upp pelare af dy. Marken alldeles lös och het.

Ann. Här är ett lämpligt tillfälle att på ett enkelt sätt tala om gasbildning och smältning. För mera försigkomna elever skulle man kunna tillägga en beskrifning på *scafvelkällorna*. De äro »torra källor», ur dem framkväller ständigt en vit rök, dels illaluktande, dels kväfvande. Rundt omkring marken betäckt af en gul, glittrande skorpa. Hur har den upp-

kommit? Hvad var det illaluktande ämnet, hvad var det kväfvande? Förelvisning af svafvel.

Beskrifning på *Rejkjavik*. Staden ser något svart ut. Husen i allmänhet tjarade, långa, låga, staden ligger mellan kärr och grushögar, strax utanför den ödemarker. Hvarför har den uppkommit? Emedan den på sydkusten är den enda möjliga hamnen. Huru isländingarne betrakta Rejkjavik.

Akureyri, Islands köping. I närheten »öns träd», en rönn — och »öns skog», bestående af förkrympta björkar. Jämförelse mellan olika trädslags hårdighet.

Anm. Om man ej vid historieundervisningen befinner sig just vid denna tidrymd, torde det vara skäl att i detta sammanhang tala om upptäckten af och den första bosättningen på Island.

Färöarne se ut som stora klippor, nedsatta direkte i hafvet, ofta utan den ringaste kuststräcka dernedanför. Folket bor på plåtarna, der det växer gräs lämpligt för färbete. En bondgård så belägen att egaren måste hissa sig och gods ned till båten, då han vill göra en resa. Ännu mera öklimat än Island, belägna midt i Golfströmmen. Stormar och dimmor. Det har hänt att hela sillstim slungats upp på bergens toppar. Hvad kan ej växa der? *Färafveln*, fårens fria lif. *Grindhvalen*, hvad som menas med en »grind». Jagas med stenkastning in i vikarna. *Fogelbergen* — hvarför fogelarne föredraga Färöarnes berg. Måsar, lunnefoglar, alkor. Huru rufta de äggen? Bullret vid ett fogelberg. Fogelfångsten farlig, men spännande, fåringarnes sport. De hissas ned till afsatserna, stanna stundom flera dagar der. Vilken nytta har man af fogelbergen? *Thorshavn*, husen gjorda af bräder, bestå för det mesta blott af bottenvåning, måste om vintern bindas med tåg vid marken — hvarför? Fåringarne utskeppa fjäder, ejderdun, ullstrumpor — hvarför det senare?

Grönland. På hvilken kust lägger man till, den vestra eller östra? Ostisen. *Isflak*, huru stora de kunna vara. De faror för resande i dessa farvatten, som framkallas af isen. Ispackning. Hur kan hafsisen uppträda i hopgyttade block? Nio månaders resa på ett isblock: en skildring från den tyska polarexpeditionen 1869—70. *Isberg* — huru uppkomma de?*

Grönlands inre: ett jättestort bäcken, fylldt med is, hvilken här och der skjuter ut öfver bräddarna och bildar glacierer. Glaciererens »kalfning». *Klimatet*, dess olikhet med det isländska, kallt om vintrarne, tämligen varmt om somrarne, men myggorna då ett plågoris. *Polarnatten*, ej alldeles mörkt, skymning vid middagstiden, dessutom norrsken; *den långa dagen*, då svårt att hålla reda på tiderna; det kan hända att man dricker sitt morgonkaffe kl. 11 på aftonen.

Grönländarnes utseende, dragt. Kvinnorna aldrig haft kjolar, skulle ej passa för det ständiga bätlifvet; deras »hårtopp». Bostäderna: man inträder krypande genom en trång gång — hvarför? Många familjer i samma stuga — hvarför? Kläder, täcken, förhängen — allt af skälskinn. Hvad begagnas till bränsle? Tranlamporna. Vinterlifvet inne i stugan. Diet: skälkött i alla former; delikatess: renmage med innehåll, kråkbar inlagda i skälspäck. På Grönland frambringas hvarken mjölk, smör, bröd eller ost — hvarför? *Hundarne* de enda husdjuren. De grönländska hundarnes varglighet och ilska. Hvartill användas de? Grönländarnes nästan enda näring: *skäl fångst*. *Kajaken* — hvarför är den så liten? Harpunen sammanhänger genom remmar

* Se *Hellwald*, *I höga Norden* 2:dra kap. och *Nordenskjöld*, *Vegas färd etc.*

med en stor blåsa af skälskinn. Skälen såras af harpuunen, dyker genast ned, hvad gör då blåsan för nytta? Kajakmännen se på afstånd ut som om de sutte i vattnet. Skälfångsten farlig — hvarför? Umiaken eller kvinnobåten användes egentligen blott af kvinnor. Grönländarnes godmodighet, deras blyghet: hur det går till vid frieri och bröllop. — Om sommaren slå de sig lösa, lyfta taket af stugan, som behöfver grundlig vädring — och så ut på sommarnöje i fjärdarne, der det är varmare och grönare. Hvarför bo de ej alltid der? Sommarlivet: laxfiske, jagt på harar, ripor och framför allt på *vildren*, plundring af ejderbon, kalas på odon- och kråkbär. Hvilka vinterförråd för man hem med sig? — Skildring af *skälen*, *Grönlandshvalen* och *isbjörnen*. Grönlands utförelsvägar?

Efter dessa typer af arktiska trakter en *färd med Vega genom Nordostpassagen*, passerar då till repetition och jämförelse Norges, Finlands, Rysslands och Sibiriens arktiska trakter, tar kännedom om Novaja Semlja, dess låga sommartemperatur, fångstmännen som besöka detsamma m. m. Några flyktiga upplysningar om samojeder och tschuktscher kunna ock vara på sin plats. I sammanhang med dessa farvatten grundlig beskrifning på *hvalrossen*.* Hvarför jagar man hvalrossen på land och icke i hafvet — på hvilket sätt kunna hans betar blifva farliga för människan? Vistas de ensamma eller flera i sällskap? Hvad gör en hvalross, som blir rädd eller sårad? Har man någon nytta af hvalrossen?

Man kan ju också för att ytterligare inskräpa polarnattens och polar-klimatets egendomligheter taga del i sjelfva öfvervintringen. Till sist skyndar man efter mycket korta besök i Japan, Kina m. fl. länder hem igen.

En kurs som denna bör alltid afslutas med en sträng repetition, hvarvid man ej blott upprepar, utan äfven grupperar och jämför. Om eleverna äro något så när begäfvade, torde de efter bekantskapen med det arktiska klimatets ytterligheter fått vetgirigheten väckt för *orsakerna* till dessa, och dermed blifvit förberedda för studiet af några satser ur den matematiska geografin.

* Vi hänvisa till *Julius Payer's* skildring af ofvannämnda djurs lefnadssätt.

Något om de högre flickskolorna i Frankrike.

Det är endast på anmodan af Redaktionen för denna tidskrift som jag vågar meddela de anspråkslösa iakttagelser, jag under en kortare vistelse i Frankrike gjort öfver dervarande flickskoleväsen. Också anhåller jag på förhand om öfverseende med de misstag, till hvilka jag säkert i mer än ett hänseende råkat göra mig skyldig, kanske till stor del derföre att jag måst hemta mina uppgifter från ett mycket inskränkt område.* Det torde dock återstå en allmän grund af sanning, som kan ega sitt intresse genom att vara tagen från de nya, ännu så föga kända statsskolorna. Möjligen skulle den kunna något modifiera den hittills gängse meningen, att ingenting vore att lära af de franska skolorna, samt ingifva någon annan för pedagogiska frågor intresserad person lust att i sin tur anträda en ferieresa till Frankrike, en färd, som numera ej behöfver vara endast »til lyst» eller blott hafva det mångomordade »språket» till mål.

Då jag i somras styrde kosan till Frankrike, var hufvudmålet visserligen språkstudium, men som det i den stad, der jag skulle vistas, fans ett af statens nya lycéer för flickor och jag dessutom lyckats finna inackordering hos en framstående lärare vid samma läroverk och vid lycéet för manlig ungdom, hoppades jag äfven få någon inblick i skolorna.

Det senare var emellertid lättare önskad än uppnådt. Genom uraktlåtenhet att i tillräcklig tid anhålla om förord från Kongl. Eckl.-Dep:t, anlände jag till Tours utan någon rekommendation. Vid försök att på enskild väg vinna tillträde till

* För dem, som önska taga närmare künnedom om de nya franska statskolorna för flickor, ber jag att få nämna att den reserapport, som Fröken E. Fries till Kongl. Eckl.-Dep:t afgifvit öfver en studieresa, som hon förliden vår på statens bekostnad företog till nämnda skolor, numera fins i bokhandeln tillgänglig.

skolor svarades mig, att dylikt hospiterande vore stridande mot landets sed och att öfver hufvud ingen främmande person, icke ens lärjungarnas föräldrar eller målsmän, tillåtes öfvervara några lektioner. Åhörare skulle störa både lärare och lärjungar, samt åsynen af okända personer distrahera de senare och till äfventyrs väcka deras löje.

Att »taga seden dit man kommer» är en vishetsregel, för hvilken man i allmänhet gör bäst att opåtaladt böja sig. Det föreföll dock mig, med min nordiska frihetsanda, hårdt att så snöpligen afvisas från portarne till den liberala republikens skolor. Jag skref till Svenska Legationen i Paris och erhöi, 14 dagar före läsårets utgång, en autorisation från byråchefen för den högre undervisningen. Visserligen förklarade M. Zévort, att lycéet i Tours endast vore provisoriskt inrättadt och ännu blott omfattade 3 årsklasser, * hvarjemte han uppmanade att resa till Rouen eller Nantes. Men isen var nu en gång bruten. Med detta bref i handen, blef jag af den unga föreståndarinnan för lycéet mottagen med äkta fransk artighet.

Redan skolans yttre företedde ej ringa olikhet mot den som vi äro vana vid. Omkring 4 meter höga stenmurar dolde den yttre världen för ungdomens ögon, och på den stora skolgården, dit de flesta af flickorna fördes från en enskild pension i stora omnibusar, under uppsigt af lärarinnor, promenerade vid min ankomst de unga fransyskorna iklädda stora, släta, svarta förkläden med långa, vida linningsärmar. Ifrågavarande förkläde tyckes utgöra en så godt, som oeftergiftig uniform vid alla qvinliga uppfostringsanstalter i Frankrike. Männe fransyskornas svaghet för sin toilette derförutan skulle nå ännu större höjd?

Skollokalen utgjordes af en gammal embetsbyggnad, som kommunen provisoriskt upplåtit för ändamålet; salarne voro stora och rymliga, men tämligen mörka och obeqvämt inredda.

Tyvärr föranledde de just då begynnande profskrifningarna stora rubbningar i läsordningen. Vare sig af dylik anledning eller af någon obenägenhet hos direktisen att låta en främling taga närmare kännedom om det mångomtvistade, grannliga ämnet, allt nog, det lyckades mig ej att få åhöra någon lektion i moral.

* Statens lycéer (och »collèges», såsom åtskilliga mindre frikostigt utrustade läroverk benämnas) omfatta, då de äro fullständiga, 5 årsklasser, fördelade på tvänne »perioder», en lägre 3-årig och en högre 2-årig. Minimi-åldern för inträde i lägsta klassen är 12 år.

Deremot bjöds beredvilligt på lektioner i modersmålet. Detta ämne, hvaråt äro anslagna 4—5 timmar (omkr. $\frac{1}{5}$ af lärotiden), utgör, såsom bekant, centrum i den franska undervisningen. Också sköttes det af framstående lärare och lärarinnor, med, såsom mig tycktes, mycket goda resultat. Den säkerhet, som lärjungarna ådagalade i satsanalys, skulle helt visst vunnit erkännande af de flesta bland våra språklärare, i synnerhet som fransmännen på senare tider vid behandlingen af sitt språks grammatik väsentligen närmat sig det åskådningssätt och den logik, som de germaniska folken redan länge tillämpat. Från den stund man i Frankrike ville göra skolungdomen grundligt förtrogen med åtminstone ett främmande levande språk, blef detta oundgängligt, för så vidt man fortfarande ville meddela den grundläggande språkundervisningen i sammanhang med modersmålet.

Rättskrifningen öfvades flitigt genom dagliga dictéer i de lägre klasserna samt genom undervisning i språkets ordbildningslära. Härvid påpekades, vid förekommen anledning, sambandet med motsvarande ord i modersspråket latin. I de 2 högsta klasserna meddelas, enligt programmen*, en ej obetydlig kurs i språkets historiska utveckling, och bland de valfria ämnena ingår i dessa klasser äfven 1 timmes systematisk undervisning i elementen af det latinska språket.

Mina förväntningar på god högläsning blefvo något svikna. Onekligen läsa de franska barnen af naturen med mera uttryck än våra; men de lärjungar, som jag råkade få höra, utmärkte sig i detta hänseende icke synnerligen. Förmågan att läsa väl lär emellertid vid andra läroverk vara mycket odlad och ganska långt drifven, såsom ock var att vänta af den uppmärksamhet, som deråt är egnad i lycéernas program, och det allvar, hvarmed innanläsningen anbefalles icke endast åt lärare i modersmålet, utan äfven åt öfriga undervisande. »L'étude de la lecture n'est bonne à rien, si elle ne fait pas partie de tout.»

Ät sin literatur egna naturligtvis fransmännen synnerlig uppmärksamhet, framför allt åt den klassiska. Ett urval af denna senares förnämligare alster, af olika genrer, studeras omsorgsfullt, förklaras i detalj, granskas ur estetisk synpunkt och jemföras med hvarandra inbördes. En riklig mängd bevingade ord anföras äfven såsom exempel vid den grammatikaliska

* »Plan d'Etudes et Programmes de l'Enseignement secondaire des jeunes filles», Paris 1883.

undervisningen, inläras utantill och befästas allt framgent i minnet derigenom, att man vid lektionerna i literatur esomofkast vädjar till lärjungens kannedom om uttalanden i den ena eller andra riktningen af framstående skriftställare.

I allmänhet lägger man ju vid de franska, liksom vid de schweiziska, läroverken ojemförligt mycket mer än i våra an på att utveckla ungdomens förmåga att med lätthet uttrycka sig muntligen och skriftligen. Det är i synnerhet vid lektionerna i literatur och historia som man känner sig slagen af fransmännens öfverlägsenhet i detta hänseende, och man tror sig snart böra söka förklaringen icke uteslutande i sydländingens medfödda lätthet att gifva ord åt sina tankar, utan äfven i de brukliga lärometoderna. Läraren åtnöjer sig ej med korta svar på lösryckta frågor, som han kan finna sig föranlåten att inflicka i ett föredrag, hvartill han ensam håller den ledande tråden. Han framställer hellre en mer omfattande uppgift, öfver hvilken lärjungens har att ådaläga sina insigter genom en själfständig och så vidt möjligt sammanhängande redogörelse. Lärarens rol inskränker sig vid dessa förhör hufvudsakligen till att rätta begångna misstag, hindra afvikelser från ämnet, fullständiga hvad som fattas, o. s. v. Hvarje metod eger fel och förtjenster; så äfven denna. Men som det endast är min afsigt att antyda några drag af den franska undervisningen, ej att granska dess företräden, afhåller jag mig från alla subjektiva omdömen.

Med förmågan att klart och väl säga sin mening följer redan till hälften den att skriftligen uttrycka sina tankar. Uppsatsskrifningen bör i Frankrike intaga en hög ståndpunkt. Jag kom ej i tillfälle att derom döma annat än indirekt. Vid slutet af hvarje trimester, d. v. s. 4 gånger om året, utföras profskrifningar i *alla* skolans läroämnen; m. a. o. all examen är i väsentlig mån skriftlig. Vid dessa uppsatser fästes den allra största vikt, ty det är de å dem utdelade betygen som läggas till grund för den vid läsårets slut öffiga stora prisutdelningen. De granskas först och främst med afseende på ämnets behandling, men i andra hand äfven ur språklig synpunkt. Bland de scripta, som i Tours visades mig, väckte särskildt några geografiska sådana min lifliga beundran för den klara skildring och prydliga, efter minnet tecknade karta, hvarigenom lärjungarna på $1\frac{1}{2}$ à 2 timmar ådagalagt sin kunskap om södra England. Äfven i andra ämnen, t. ex. i matematik, såg jag mycket goda skriftliga utredningar af framställda uppgifter.

Naturligt synes vara, att dessa skrifningar, vid hvilka lärjungen helt öfvervägande har sin tanke riktad på att nedlägga största möjliga mått af ett kunskapsförråd, som i regel bör vara henne väl bekant, skola på ett mer okonstladt sätt utveckla skrifförmågan än de uppsatser, hvilka så ofta författas öfver ett för tillfället preparerat ämne och med formen till hufvudsakligt mål.

Papper och penna användas för resten vida mer än hvad svenske läkare och gymnaster antagligen skulle finna tillbörligt. Till de talrika uppsatserna och dictéerna komma de främmande språkens stilar, de skriftliga räkneuppgifterna samt under de flesta lektioner noter och anteckningar i en skala, hvarom vi knappast göra oss ett begrepp. Läger man härtill, att en ganska vanlig bestraffning består i att låta lärjungen taga 5—8—10 kopior af en vårdslösad skrifning, så vore man väl böjd att befara, det skolorna bereda ett tacksamt fält för den svenska sjukgymnastiken.

Vi hafva talat om grundligt grammatiserande och om ej obetydlig femskrifning. Icke desto mindre förefaller undervisningen i de främmande språken mindre abstrakt än hos oss. Endast *ett* främmande språk är obligatoriskt, och i programmen uppställas t. o. m. såsom önskningsmål, att då flera språk studeras, detta hellre må ske successivt än samtidigt. Det första språket är *antingen* tyska eller engelska. Af dessa hade i redan nämnda lycéum det ojemförligt större antalet flickor valt engelska. Undervisningen i båda språken sköttes af lärare, som under fleråriga studier i England och Tyskland blifvit fullt mäktiga sina ämnen. Metoden var ganska praktisk, afseende i främsta rummet att genom öfversättningar, skrifningar och talöfningar bibringa lärjungarna största möjliga färdighet i att förstå och handhafva språket. De grammatiska begreppen äro så grundligt meddelade i modersmålet, att språkläran, åtminstone hvad engelskan beträffar, ej företer några betydligare svårigheter. De resultat, som jag i lägsta klassen såg af 2 timmars undervisning i veckan under 8 månaders tid, voro öfverraskande vackra och kunde blott förklaras af lärjungarnas mogna ålder och frånvaron af något annat främmande språks störande inverkan.

Att engelskan tages så realistiskt synes törhända mången helt sjelfallet. Men äfven tyskan, hvilken af våra skolbarn ofta anses synonym med en codex grammatiska regler, lika mödosamma att inlära som svåra att minnas och brydsamma att tillämpa, fattas öfvervägande praktiskt. Exempelvis vill jag nämna, att det i de (omkr. 30) första lektionerna af den tyska

elementarbok man visade mig, endast förekom »sein» och intransitiva verb med åtföljande subjekt och nominativ predikatsfyllnad, under det att objektsformerna voro långt undanskjutna. Genom denna och liknande anordningar vans fördelen att, tämligen obesväradt af grammatiska stötestenar, kunna egna tillbörlig uppmärksamhet åt uttal och riktig betoning samt inhemta tillräckligt ordförråd för explikationens snara och kraftiga bedrivande.

Af undervisningen i historia och geografi fick jag höra allt för litet för att våga derom falla något yttrande.

Förutom de ämnen, som i det föregående blifvit berörda, upptager schemat hufvudsakligen naturvetenskap samt under det sista årets förra hälft 1 t. allmän stats-rätt samt under dess senare hälft 1 t. huslig ekonomi. Den tid som eignas naturvetenskapen är fördelad sålunda, att under de 2 första åren 1 t. anslås till naturalhistoria, omfattande zoologi, botanik och geologi; det 3:dje året 3 t. till fysik och kemi samt 1 t. till fysiologi och helsolära; det 4:de året 1 t. kosmografi, 1 t. fysik och 1 t. fysiologi; det 5:te året 2 t. fysik och kemi. Tyvärr gick jag miste om att åhöra någon lektion i dessa ämnen, men att döma af programmen meddelas de efter ganska praktiska metoder. I zoologi och botanik angifvas t. ex. kurserna under ett halft läsår i de enkla ordalagen: »*Nyttiga djur*: Husdjur. Matnyttiga djur. För åkerbruket nyttiga djur. o. s. v. Hvalfiskfångst. Perl-, korall- och svampfiske. — *Skadliga djur*: Parasitdjur. För åkerbruket och de industriella alstren skadliga djur. — *Nyttiga växter*: Matnyttiga växter. Medicinska örter, etc. — *Skadliga växter*. etc.»

Teckning och välskrifning (tills. 3 t.) samt sång (1 à 2 t.) äro obligatoriska under de 3 första åren; derefter valfria. Tre timmars handarbete och 3 halftimmars gymnastik fortgå hela läroverket igenom.

Den fastställda lektionstiden är, enligt programmen, alla öfningsämnen inberäknade, ungefär 5 t. om dagen, men uppgick i Tours, af tillfällig anledning, de flesta dagar till 6 timmar. En dag i veckan, torsdagen, är fritagen från all undervisning och anslagen till sjelfstudier. Oafsedt den vinst, som under goda lärares ledning alltid bör kunna dragas af en dylik lugn arbetstid, föreföll denna mig här nästan af behovvet påkallad för att gifva lärjungarna andrum att utföra allt det hemarbete, hvarmed de öfverhopades. Det är möjligt att jag misstog mig, men det förekom mig å ena sidan som om man i Frankrike lade mycket mer arbete på lärjungarna än hos oss, och å den

andra som om både dessa och lärarne i allmänhet stodo ut med större ansträngningar än vi svenskar. Kanske erfor jag detta intryck så mycket djupare, som den då i slutet af juli och början af augusti rådande värmen (30°—36° C.) skulle gjort de flesta nordboar oförmögna till allt allvarligare arbete, åtminstone skolarbete.

Den tryckande hettan och de nära förestående ferierna jemte hänsynen till skolans korta bestånd bjödo mig hafva öfverseende med den nog slappa hållning, som visade sig bland lycéets lärjungar. Bristen på disciplin framkallade emellertid egendomliga betraktelser öfver ändamålsenligheten af de vid alla lektioner verksamma »surveillanterna» samt af det till ytterlighet utvecklade och frikostigt tillämpade bestraffningssystemet.

* * *

I slutet af juli anmälde sig 4 eller 5 af skolans lärjungar till den offentliga »examen supérieure d'enseignement primaire», hvilken ända till år 1882 utgjorde den högsta lärarinneexamen i Frankrike, men numera icke ens motsvarar utgångsprovet från statens lycéer. Kurserna i högsta klassen hade under det gångna året för dessa lärjungars skull varit i åtskilliga hänseenden ändrade.

I det skriftliga provet, der, i förbigående sagdt, de utförda arbetena granskas, med förseglade namnsedlar, af lärare, som i regel ej meddelat den föregående undervisningen, blefvo endast 2 af dem godkända. Af alla dem, som deltog i skrifningen, bestod omkring $\frac{1}{5}$ lyckligen provet; den tillförordnade direktisen för lycéet i en af grannstäderna blef underkänd.

Till den muntliga examen, hvilken, liksom den föregående, förrättades i »la préfecture»,* egde allmänheten fritt tillträde. Kring ett stort bord i ena ändan af samlingssalen satt juryn, bestående af rektorn och åtskillige lärare vid lycéet för gossar. Till detta bord framkallades examinanderna en i sänder att taga plats och blefvo förhörda i det ena ämnet efter det andra, ungefär 10 minuter i hvarje. Fordringarna syntes mig långt ifrån små, och jag befarar, att de flesta af våra från 7:de och 8:de klasserna utgående flickor skulle tvekat att underkasta sig provet. En jemförelse mellan våra lärjungar och franska flickor vid samma ålder skulle dock, ur många synpunkter, vara lika olämplig som utförbar.

* I Paris har den af gammalt förrättats i l'hôtel-de-ville.

I öfverensstämmelse med hvad jag redan antydt vid tal om lärometoderna, öfverläts vid förhöret ordet så mycket som möjligt åt examinanden. I geografi egde hon att på svarta tafian upprita grunddragen af kartan öfver ett gifvet land och att sedan om detta berättat hvad hon hade sig bekant. I historia gjordes ingen skilnad mellan fäderneslandets och den allmänna historien, utan valdes uppgifter, i hvilka ingick de stora världshändelsernas inflytande på Frankrikes öden, och vice versa. På litteraturens område affordrade man de unga en detaljkännedom, en öfverblick och ett estetiskt omdöme, på hvilkas värde af att vara något mer än blott inlärdas fraser man kunde känna sig böjd att tvifla. Jag vill dock ej härom yttra mig, ty visst är, att fransyskorna äro tidigare mogna än vi, och dessutom lägger man vid deras uppfostran helt särskildt an på denna för sällskapslifvet nödvändiga bildning. I allt fall tycktes mig examinatorerna väl strängt fasthålla vid vissa, antagligen autoriserade uppfattningar af författare och verk; t. ex. då en ung flicka, tillfrågad hvem som vore hufvudpersonen i Racines »Athalie», först svarade »Athalie» och derpå efter en stunds besinning ändrade sig till »Joas», men läraren smått hånande upplyste henne om att det vore »Gud», samt tämligen kärft förmanade henne att en annan gång läsa med eftertanke och göra sig reda för innehållet.

A propos denna lilla episod må det tillåtas mig anmärka; att jag ingen gång under loppet af ifrågavarande examen kunde hos jurymännen skymta någon böjelse att vara, såsom Uffe i ett föregående nummer af denna tidskrift behagat förmoda, »idel ridderliga småleenden». Pröfningen skedde, för så vidt en oinvgd derom kan döma, grundligt och allvarligt.

På det hela öfverträffade denna examen mina förväntningar, och om det verkligen, såsom man i somras sade mig, blir allt vanligare, att unga flickor icke nöja sig med »le Brevet élémentaire d'enseignement primaire», utan äfven eftersträfvat ifrågavarande »Brevet supérieur», så torde den tid snart vara förgången, då man haft rätt att höja på axlarna åt den franska qvinnans allmänbildning.

Det stadium af den qvinliga undervisningen, der skolreformatörerna mest stegrat sina anspråk, är dock lärarinnebildningen. Redan inträdesfordringarna till »Ecole normale» i Sèvres äro ganska betydande. Den ofvan omtalade examen står ej i något direkt samband med det nya seminariet; dess fordringar anses kunna i det närmaste uppfyllas af lärjungar utgående

från 4:de klassen i statens läroverk. Men för inträde i »Ecole normale» kräves minst det mått af kunskaper, hvarpå det vid utgången ur 5:te klassen meddelade »Diplôme de fin d'études secondaires» är ett intyg:

Kurserna inom seminariet äro fördelade på 3 år och lära förutsätta strängt och allvarligt arbete. Efter 2 års förlopp afläggas en första examen, hvilken berättigar till anställning vid statens lycées under namn af »maîtresses chargées de cours.» De damer, hvilkas begåfning och ärelystnad bjuda dem att eftertrakta titeln »professeur» och högsta gradens lönevillkor, måste dock minst ännu ett år bedriva sina studier för att lyckligen bestå profvet i »le concours d'agrégation», en täflingstrid, hvarur de segrande utgå såsom »professeurs agrégés».

De nya qvinliga läroanstalterna i Frankrike äro ännu för unga, för litet bepröfvade, för att man af deras verksamhet skulle kunna draga några säkra slutledningar. De uppställda programmen äro föremål för ständiga diskussioner och lifliga meningsutbyten i tidningar och pedagogiska tidskrifter och komma helt säkert att underkastas viktiga förändringar, innan de förmå på ett tillfredsställande sätt tjena sitt mål. Många ömtåliga punkter, t. ex. i afseende på betygs- och examensväsande, bestraffningssystem m. m., komma ock de nya läroverken sannolikt att dela med de gamla, enär de rent af sammanhånga med folklynnets och den allmänna meningens. Men den kraft, den storslagenhet, hvarmed den unga republiken gripit verket an för höjandet af qvinnans intellektuella ståndpunkt, är dock så beundransvärd, att den måste ingifva de största förhoppningar om ett lyckligt resultat.

A. . .

Några ord om kristendomsundervisningens förhållande till vetenskapen och till den öfriga undervisningen.

En uppmärksam iakttagare skall lätt märka, hurusom för närvarande ej sällan en viss motsats gör sig gällande mellan den undervisning, som meddelas i religion och den i ett eller annat bland de öfriga ämnena, särskildt naturkunnighet. Mindre ofta, ehuru väl äfven det torde hända, yttrar sig motsatsen på sådant sätt, att vid undervisningen i de olika ämnena stridiga uppgifter lemnas; vanligen deremot så, att en mer eller mindre olikartad åskådning ligger till grund för hvad som i det ena eller andra fallet meddelas. Sådant torde ej sällan förekomma utan de undervisandes egen afsigt. Man kunde då fråga: »är denna motsats något som hör till sakens natur, något som nödvändigt måste vara?» eller, om så icke är, »hvad bör man göra för att söka undvika densamma?» Att lemna ett bidrag till svaret på dessa frågor är hvad denna uppsats afser.

»Motsatsen kan ej undvikas, om undervisning i kristendom skall meddelas», ville säkert mången svara, »ty naturvetenskapen har ju uppvisat, att åtskilligt af det, som den kristne anser såsom fakta, på hvilka han säger sig som kristen nödvändigt behöfva tro, icke kan vara verkligt». Detta påstående uttrycker säkerligen det för närvarande vanligaste föreställnings-sättet bland de bildade.

Vi vilja närmare undersöka, om det kan vara riktigt.

Det gäller då i första hand att se till, hvad det är, som kristendomen och vetenskapen hysa olika mening om. Dervid torde vara nog att framdraga några saker, hvilka, på samma gång de för kristendomen äro mest väsentliga, af hvar och en torde erkännas vara sådana, mot hvilka naturvetenskapen skulle hafva de viktigaste invändningarna att göra. Vi påminna då, hurusom den kristne tror på tillvaron af en Gud, som verkar under, som uppenbarat sig för människorna, som skapat verlden. Om det första — tillvaron af en Gud — torde väl ej

många tro, att naturvetenskapen uppvisat omöjligheten just derutaf. Naturvetenskapsmannen — han må för öfrigt för sin personliga del tro hvad som helst — vet, att något bevis dervidlag icke är lemnadt. Ja, han vet dessutom, att, huru mycket han än utforskat af orsaker till företeelserna, han ännu icke kommit till någon, som varit tillräcklig som yttersta grund. Naturvetenskapen, sådan den hittills faktiskt gestaltat sig i verkligheten, visar alltjämt bortom sig sjelf. När forskningen lemnat svar på en del frågor, hafva ständigt nya uppkommit — och kanske flere än de första, frågor efter ännu djupare, ännu längre bort liggande grunder. »Naturforskningen stannar, liksom all annan forskning, till slut vid en fråga», säger J. Agardh. Häremot ville nu måhända en naturvetenskapsman invända: »så har det hittills varit, men de storartade resultat, till hvilka forskningen för närvarande kommit, låter mig tro, att den en gång afven skall lemna svar på frågor, som röra de yttersta grunderna.» Må vara, men det har hittills icke skett, omöjligheten af Guds tillvaro har den ingalunda uppvisat.

Men, som sagdt, detta torde ej heller många tro. Annorlunda i fråga om underverken. Att dessa, åtminstone de flesta, »strida mot naturlagarne» är väl en sak, som de flesta bildade nu för tiden anse såsom alldeles afgjord. Men är den verkligen så? Innan vi söka lemna svar härå, må framställas, huru vi för vår del fatta underverken. Vi tro, att dessa såväl som alla andra företeelser ske i enlighet med lagar; allt godtyckligt och tillfälligt, t. ex. ett tillfälligt ändrande af lagar, anse vi för dem vara främmande, saken är blott den, att vi känna, åtminstone i de flesta fall, icke de lagar, enligt hvilka underverket sker. Låt vara, att en sådan uppfattning ej fullt öfverensstämmer med mångas, som eljes tro på underverk, mot bibelns strider den säkerligen icke; för den äro underverken just uttryck af vishet och förnuft, om än, ofta högre än människors fattning.

Hvad menar man då med naturlagar? Till belysning härå må ett par exempel tjena. Vi iakttaga i en mängd fall, huru föremål, som lemnas fritt i luften, falla till marken; på grund häråf säga vi den lagen gälla: jorden drager alla kroppar till sig. Nu känner man visserligen åtskilliga fall, der lagen icke synes gälla, vi påminna om röken, som stiger uppåt, om luftballonger, foglar; lagen anse vi dock icke upphäfd härigenom; allt detta sker i enlighet med andra lagar, som vi också känna; andra krafter äro här tillika i verksamhet, och vi påstå, att,

om ej dessa vore, skulle tyngdkraften ensam göra sig gällande på det vanliga sättet. Ett annat exempel. En mängd iakttagelser hafva låtit oss uppställa den lagen: alla kroppar utvidgas af värme och sammandragas af köld. Härifrån gör dock vatten (jänte några få andra kroppar) undantag, detta utvidgas ju vid afkylning under + 4 grader. Hvilken stor betydelse detta vattnets undantag har för hela naturens hushållning, är bekant. Huru undantaget skall förklaras, sammanhanget mellan det och den allmänna regeln är i detta fall ej utredt. Att en tillfredsställande »naturlig» förklaring gifves, derpå tvifla vi visserligen icke, denna må nu framdeles blifva uppdragad eller ej.*

I öfverensstämmelse med sist anförda exempel synes nu ligga nära till hands att tänka sig underverken. De äro också skenbara undantag från lagar, undantag, som vi äro öfvertygade hafva sin naturliga förklaring, om än denna i de flesta fall aldrig torde blifva oss fullt klar här i lifvet. I hvad riktning förklaringen är att söka, torde dock ej vara alldeles omöjligt säga. Äfven här må ett exempel tydliggöra vår mening. Ett litet barn lider af ett invärtes ondt af den art, att detta åt sig sjelf lemnadt måste medföra döden. Detta är en naturlig utveckling, som barnet sjelf omöjligen kan hindra. Men läkaren undersöker det onda, finner att en operation kan rädda, kanske blott ett snitt eller par, och det ondas utveckling är hämmad, barnets lif räddadt. Detta är ju också fullt i enlighet med naturens lagar; hvad är då olikheten mot om barnet lemnats åt sig sjelf? Den högre intelligensen förstod att begagna sig af naturens lagar på ett sätt, som barnet icke kunde. Och alla de storartade, i sanning underbara upptäckter och uppfinningar, som senare tider bevittnat, innebära icke dessa ett tillgodogörande af naturens lagar på ett sätt, som blott för den högre utvecklade intelligensen var möjligt? Skulle icke då den högsta intelligensen — jag förutsätter vi antaga en sådan — kunna verka i enlighet med sina lagar på otaliga sätt, som vi nu icke förstå, eller låta menniskor uppfylla af Hans anda och i Hans tjänst sålunda verka?

Hvad som nu yttrats torde vara nog för att tydliggöra, huru vi kunna påstå, att naturvetenskapen icke heller uppvisat undrens omöjlighet; en närmare bekantskap med denna vetenskap skall ytterligare bekräfta riktigheten af vårt påstående.

* »Naturen är full af undantag, hvilka ingen teori kan förutse och om hvilka vi endast genom iakttagelse förvärfva kännedom», säger Tyndall (Värmet. Öfvers. sid. 54) på tal om ofvan omtalade undantag.

Vi hafva nämt Guds skapande af verlden och uppenbarelse för människorna såsom andra fakta, hvilka möjligen kunde stå i strid med vetenskapens resultat. Att närmare uppehålla sig särskildt vid dem, torde dock icke behövas, då man säkerligen lätt inser, att naturvetenskapen till dem måste intaga liknande ställning som till underverken; äro de senare möjliga, så böra också de förra kunna vara det.

En mening, som säkerligen ganska många hysa, är, att den filosofiska vetenskapen uppvisat ohållbarheten af mycket, som kristendomen anser för sig väsentligt. Vi vilja uppehålla oss något äfven härvid.

Den senaste utvecklingen och nuvarande ståndpunkten inom filosofien torde i följd af förhållanden, på hvilka vi här ej närmare ingå, vara ytterst litet kända af allmänheten, äfven den filosofiskt bildade, inom vårt land. Och dock har denna vetenskap, såvidt vi rätt fattat saken, slagit in på en riktning, som, på samma gång den innebär en afgjord brytning med den, hvilken hittills förherrskat, säkerligen kommer att medföra resultat af vida mer bestående värde än de flesta, på hvilka den filosofiska vetenskapen hittills haft att bjuda. Vi syfta på upptagandet af den forskningsmetod såsom den hufvudsakliga, hvilken utgår från en möjligast noggrann analys af den verklighet, som är vetenskapens föremål, och väl aktar sig för slutsatser, som sakna tillräckligt stöd af denna, eller, der hypoteser uppställas, väl skiljer dessa från de säkra slutsatserna. Det är denna metod, »den naturvetenskapliga», som naturvetenskapen såväl som* arkeologien och den komparativa lingvistikerna hafva att tacka för sina i senare tider vunna storartade resultat. Att med denna metod uppställandet af »filosofiska system», åtminstone af det gamla slaget, betecknar en öfvervunnen ståndpunkt, inses lätt. Det torde vara klart, att de verkliga resultat, de i enlighet med ifrågavarande metod kunna, till hvilka filosofien hittills kommit (och möjligen på länge torde komma), måste vara få och obetydliga jämförda med de skenbara under förra tider, då »det filosofiska systemet» gaf en hel världsförklaring.* De äro i stället, såsom ofvan antyddes, så mycket säkrare och varaktigare. Hafva nu dessa resultat ådagalagt omöjligheten af hvad kristendomen anser

* Detta utesluter naturligtvis icke, att hvarje enskild människa behöfver och måste tro mycket, som ej är objektivt bevisadt, och att den subjektiva vissheten om detta kan vara fullt ut lika stor som om det vetenskapligt bevisade.

såsom för sig väsentliga sanningar? Vi våga härpå trygt svara nej. Såsom stöd för detta vårt påstående tillåta vi oss att hänvisa till en uppsats i tidskriften »Vor Ungdom» för 1883, med titel »Om Filosofiens Væsen og Betydning.» Uppsatsen har till författare professorn i filosofi vid Köbenhavns universitet Kroman. Den är af synnerligen stort intresse, man finner der närmare framställt hvad vi ofvan sökt antyda angående filosofiens nuvarande ståndpunkt, och vi tillåta oss i förbigående att rekommendera den såsom i hög grad läsvärd för hvar och en, som intresserar sig för det der behandlade ämnet.

Vi hafva alltså sökt visa, att naturvetenskapen och filosofien ingalunda omöjliggöra antagandet af kristendomens grundfakta. — Att några andra vetenskaper skulle göra detta, kan väl icke ifrågakomma. Med det sagda har naturligtvis icke påståtts, att de nämnda vetenskaperna *bevisat* verkligheten af dessa fakta, detta är något annat, och det har icke skett. För öfrigt, öfvertygelsen, den personliga vissheten om dessa fakta vinnes icke genom objektiva bevis utan på helt annan väg. Praktiska förhållanden göra det till ett behof att tro hvad kristendomen förkunnar, och derfor tror man.

En annan sak kan måhända äfven vara skäl att erinra om. Det, hvarom kristendomen, den verkliga kristendomen, talar och hvarpå den kräfver tro, är realiteter, historiska fakta, icke teorier om sådana.* Endast en tro af denna art kan utgöra det handlingsmotiv, den verldsöfvervinnande kraft, som den kristna tron visat sig vara. Nu äro i hvad fall som helst bevisen för realiteter, för historiska tilldragelser af annan art, vida mindre objektiva än t. ex. för en matematisk sats. Verkligheten af en historisk tilldragelse kan egentligen aldrig bevisas för den som alls icke *vill* tro densamma. Men nog finnas eljes för många af de tilldragelser, kristendomen förtäljer, väl så goda historiska bevis, som för andra tilldragelser inom motsvarande tidsskede af historien. Vi påminna om Geijers yttrande i sina »Föreläsningar öfver människans historia» rörande Kristi uppståndelse och öfriga lefnadshändelser.** — Han säger: — — »alla hans lefnadshändelser och vi tillägga hans uppståndelse — om hvars verklighet alla lärjungarne voro fullt öfvertygade och hvars visshet visas af den tro, som omskapat

* Jämför t. ex. apostoliska trosbekännelsen!

** Om uppståndelsen förekommer yttrandet nästan ordagrant lika på två ställen.

verlden genom dessa lågborna människor, hvilket annars vore rent af begripligt — bära sjelfva vittne om sin sanning.»

Finnes nu icke, djupare sedt, någon motsats mellan vetenskapen och den kristna åskådningen; finnes deremot en så mycket afgjordare sådan mellan den senare och en åskådning, som för närvarande torde omfattas af flertalet bland dem, som äro mest framstående inom vetenskapens och bildningens område, och hvilken i mer eller mindre mån torde ha påverkat de flesta bildade i vår tid. Då denna åskådning i formelt afseende utan tvifvel sammanhänger med naturvetenskapens utveckling i senare tider och naturvetenskapsmän ofta uppträd som dess kraftigaste målsmän, skulle den måhända för korthetens skull kunna kallas den »naturalistiska». Att skarpt känneteckna denna åskådning är icke så lätt, då uppfattningen af enskildheter kan vara individuelt ganska vexlande. Vi vilja dock påpeka ett par af de drag, som torde vara mest betecknande. Den ifrågavarande åskådningen har ett skarpt öga för lagbundenhetens viktiga sanning, men den är benägen fatta de nu kända lagarne och krafterna som de enda eller nästan enda, som finnas, hvarigenom det så att säga ej lemnas tillräckligt utrymme åt verkan af andra ännu obekanta lagar på naturens och isynnerhet den andliga verklighetens område. Häraf blir nu en följd förnekandet af Guds personliga verkande i världen, ja, ofta äfven af Guds tillvaro och människans frihet. Den har vidare uppmärksammat, och dess anhängare framhålla starkt betydelsen af utveckling, men en utveckling, hvars tillräckliga förklaring de anse sig finna i nu kända eller med dem likartade fakta. Det må framdragas, huru detta gestaltar sig i ett särskildt fall. Som bekant hafva de hypoteserna blifvit uppställda, att den organiska naturen uppkommit ur den oorganiska, och att den senare utvecklats sig från lägre till allt högre former. Denna uppkomst och utveckling, som väl äfven en kristen naturforskare kan antaga under förutsättning, att de innerst äro uttryck af den personlige Gudens vilja och vishet, dessa anse den naturalistiska åskådningens anhängare till sin förklaring behöfva på sin höjd antagandet af en inneboende tendens till fullkomning.

Den åskådning, hvarom vi nu talat, den står verkligen till sitt innersta väsen i afgjord strid mot den kristna. Emellan dem begge måste för den enskilde som för skolan — förr eller senare — ett val göras. Dervid må dock ihågkommas, den förra är en tro likaväl som den senare; den är på intet sätt

mera vetenskapligt bevisad. Genom dess antagande kommer man visserligen ifrån en del teoretiska svårigheter, som onekligen höra tillsammans med den kristna åskådningen. För mången är detta utan tvifvel ett skäl till dess omfattande. Men frågan är, om man dermed i sjelfva verket vinner så mycket. Fakta, som i förra fallet voro naturliga, kräfva nu sin förklaring, teoretiska svårigheter af ingalunda mindre betydelse stå ännu kvar. Ett par exempel må styrka detta vårt påstående. Fattar man icke nya testamentets skrifter såsom åtminstone i allt väsentligt fullt historiska, så blifver kristendomen såsom historisk företeelse alldeles oförklarlig; vi påminna om det nyss anförda yttrandet af Geijer. Och vidare; icke blott den naturalistiska åskådningen, utan all vetenskap, ja allt förnuftigt handlande kräfva antagandet, att kausalitetsprincipen är en allmängiltig lag. Men om detta är förhållandet, så är också viljans frihet upphäfd och dermed allt moraliskt ansvar borta.* Den sista konsekvensen tro vi dock ingen af de motståndare, vi här hafva tänkt oss, vilja vara med om. Antagandet af viljans frihet och personligt ansvar är ett lika nödvändigt behof som antagandet af orsakssammanhanget. Intetdera af dessa antaganden kan teoretiskt bevisas, båda äro postulat, men det ena innebär i sina konsekvenser en motsägelse mot det andra.

Teoretiska svårigheter kommer man sålunda icke ifrån, hvilken åskådning än må omfattas. Så ställer sig jämförelsen i detta afseende. Huru utfaller den då i praktiskt? Kristendomen har faktiskt visat sig som en kraft, vida mäktigare än någon annan, när det gällt att föra människor till rättskaffens och sedligt lif. Den har visat sig kunna »tillfredsställa hvarje religiöst uppväckts andliga behof från mänsklighetens högst bildade ända ned till de på civilisationens lägsta trappsteg stående»,** under förutsättning naturligtvis, att de helt lemnat sig åt densamma. Fråga den, som sjelf af personlig erfarenhet vet hvad kristendom är, huruvida han, *äfven* om han ej behöfde taga ringaste hänsyn till en annan verld, dock för något pris skulle vilja bortbyta hvad han vunnit, och han skall af fullaste hjerta svara nej. En den andra åsigtens anhängare skulle måhända säga: »vi tro på mänsklighetens utveckling äfven i moraliskt afseende; den dag, när mänskligheten utvecklats derhän, att vår åskådning blifvit den rådande, skall ock

* Jämför Kroman, Kortfattat Tænke- og Sjælelære sid. 141 och följ.; jämf. äfven Vor Naturerkjendelse af samme förf.

** Skrifter af Kristian Claeson. B. 2, s. 397.

mänskligheten hafva blifvit ädlare och bättre». Må vara, men denna verkan har ännu icke inträffat; kristendomen visar på hvad den *har* uträttat och uträttar.

Skälet till antagande af den ena eller andra åskådningen — derom må till slut erinras — är i *sista hand* icke ett teoretiskt. Hvad som föranleder den enskilde att tro det kristendomen förkunnar hafva vi redan angifvit. Motsvarande gäller om hvilken åskådning som helst af ifrågavarande slag. Hvarken bildning, begåfning, teoretiska svårigheter eller annat dylikt är det som dervidlag ytterst afgör. Man önskar, man *vill*, att det ena eller andra skall vara sant, och *derför* tror man det.

Vi vilja här göra en sammanfattning af hufvudpunkterna i det hittills sagda.

1) Naturvetenskapen och filosofien hafva icke uppvisat omöjligheten af de fakta, som för den kristna tron äro väsentliga. Någon verklig motsats mellan kristendomen och vetenskapen finnes sålunda icke.

2) Den i strid mot kristendomen stående »naturalistiska» åskådning, som i vår tid af många bildade, särskildt naturvetenskapsmän, omfattas, är icke en vetenskapligt bevisad sanning utan en tro.

3) Denna åskådning har teoretiska svårigheter likaväl som den kristna.

4) Den är i praktiskt afseende den senare vida underlägsen; kristendomen allena har visat sig kunna tillfredsställa, men detta också fullständigt, människans djupaste behof.

Det torde nu ej behövas många ord om kristendomsundervisningens förhållande till den öfriga undervisningen; vår åsigt derom torde i de flesta afseenden följa temligen omedelbart ur det föregående. Vi förutsätta då till en början, att skolan icke blott väljer den kristna åskådningen, utan bibehåller sjelfva kristendomsundervisningen. Visserligen betvifla vi icke, att skolan utan denna möjligen kunde verka gagnande, lika litet som vi tro, att denna undervisnings borttagande ur skolan nödvändigt måste beteckna en tillbakagång, en särskildt ogynsam ställning för den verkliga kristendomen — erfarenheten från Amerika synes i båda dessa afseenden tala för motsatsen, — men vi anse dock, att skolan, om kristendomsundervisningen borttoges, skulle göra en mycket stor förlust.

Huru bör man då ställa sig i förhållande till de skenbara motsägelser, som kunna förekomma mellan sådant som vid undervisningen i det ena eller andra ämnet meddelas? Kristen-

domens historiska fakta må framställas till den omfattning, som af pedagogiska grunder kan finnas nödigt, utan någon inskränkning af hänsyn till deremot stridande åskådningar. Liksom andra historiska fakta, så må dessa fakta på barnålderns ståndpunkt behandlas.* »Det underbara i dem antaste man ej, det är för barnet helt naturligt.» Här som vid annan undervisning skall dock det tänkande barnet komma med frågor. Gälla dessa sådant, som vi icke kunna förklara, så må oförbehållsamt svaras: »det veta vi icke.» Men må vi ock så besvara liknande frågor på andra områden. Vida starkare än vid undervisningen vanligen sker, borde, synes oss, framhållas inskränktheten af gränserna för det mänskliga vetandet, och framför allt borde icke, som säkert ofta händer, man låta barnet tro, att en sak är förklarad genom ett namn eller ett uttryck för densamma. »Hela den oss omgivande naturen är full af idel gåtor, och de mest alldagliga ting, som förefalla oss själfklara, blifva obegripliga, när vi börja tänka litet närmare öfver sammanhanget.» »Hvarför stenen faller nedåt, när vi släppa den, och icke uppåt, hvarför snön är kall och elden bränner, hvaraf det kommer att, och huru det egentligen går till, när fröet gror och trädet sätter frukt, är, när allt kommer omkring, fullt ut lika så obegripligt, som att Gud skapade världen på sex dagar; och att rekommendera till allvarlig eftertanke äfven för sådana vuxna, som antaga att obegripligheterna börja först med kristendomen».**

Men om än barnet frågar efter och undrar öfver mångt och mycket, så lär *det* väl dock icke känna några egentliga svårigheter af oförklarliga fakta, skenbara motsägelser o. d. Att tala med *barnet* om sådant annat än alldeles i förbigående vore derfor säkerligen ett pedagogiskt missgrepp. Den ålder, då svårigheterna kunna börja att göra sig ganska kännbara, ligger dock ej utom skolan. Här gäller då företrädesvis, tro vi, att gent emot dessa framhålla hvad som nyss yttrades om mänskliga vetandets inskränkthet. Att äfven den kristna åskådningen erbjuder teoretiska svårigheter, må ingalunda döljas för

* Huru vi för öfrigt tänka oss åtskilligt i detaljer vid den bibliskt historiska undervisningen tillåta vi oss antyda genom att hänvisa till de två föredrag; som i början af innevarande år höllos i Stockholm af Professor Rudin angående ämnet »Är det värdt att undervisa våra barn i gamla testamentet», och hvilka komma att utgifvas som bihang till »Folkskolans vän» under innevarande år.

** Heegaard, Opdragelselære, 2:det opl. sid. 262.

lärjungen, om än å andra sidan ett sökande särskildt efter att framhålla sådana naturligtvis icke är lämpligt. Här som eljes gäller att fasthålla hufvudmålet i sigte och detta ligger vid kristendomsundervisningen icke på det teoretiska området utan på det praktiska. Här kommer det framför annat an på att lära för att derefter lefva, såsom ock en rätt kristendomsundervisning icke underlåter att för lärjungarne framhålla. I samband dermed lär väl ock påpekas den kristna religionens öfverlägsenhet och ensamt stående ställning i praktiskt afseende.

Vid undervisningen i andra ämnen särskildt naturvetenskap bör läraren taga hänsyn till kristendomsundervisningen mera än nu vanligen torde ske. Att han härvidlag ingalunda behöfver undanhålla något af vetenskapen sjelf, framgår af hvad ofvan yttrats. Ja, vi tro till och med, att inom vetenskapen uppställda hypoteser, der så af pedagogiska skäl kan finnas lämpligt, gerna må meddelas lärjungarne, äfven om ett och annat i dem kan synas svårt att förena med den kristna åskådningen, blott man framhåller, att de endast äro hypoteser. Är läraren i naturvetenskap blott trogen mot sanningen inom sin vetenskap, behöfver han icke inverka skadligt med hänsyn till kristendomsundervisningen. Men detta sker, om han direkt eller indirekt framställer hypoteserna eller på dem grundade åskådningar som vetenskapliga resultat. Och att han underlåter detta, är en fordran, som vi af nyss anförda skäl anse kunna framställas i sanningens eget namn, äfven om läraren för sin personliga del skulle vara öfvertygad om dessa åskådningars riktighet.

N. G. W. Lagerstedt.

Hvad var det gamla läroverkets mål?

En historisk studie.

Hvar och en, som i någon mån sysselsatt sig med framfarna tiders företeelser, det vare på hvilket område och i hvilken utsträckning som hälst, skall säkert af egen erfarenhet kunna intyga, huru frestad man därvid blir att instämma i det gamla ordet: Intet nytt under solen. Hvad man förut ansett nytt visar sig nämligen i de flästa fall ganska gammalt. För en ytlig betraktelse kan det visserligen se annorlunda ut. Påfund och hugskott synas under våra dagars kif och strid liksom myllra fram ur jorden. Meningar och stämningar jaga i skiftande lek hvarandra. Såsom bubblor på tidens flod dyka de upp i dag, men brista och glömmas i morgon. Detta dock blott för en flyktig och ointresserad blick. Ger man sig ro att följa dagens strömningar tillbaka mot deras källa, så skall man finna, att denna ofta ligger århundraden bortom oss i tiden. Man skall då äfven komma till den öfvertygelsen, att de hafva ett *mål*, som de förr eller senare *skola* nå, och att man väl kan i viss mån leda och reglera deras lopp, men däremot gagnlöst öder sina krafter, om man genom konstlade fördämningar söker bringa dem att stanna eller försvinna. Det första vilkoret för att med någon värkan eller någon nytta ingripa i tidens rörelser är att *förstå* dem, och detta gör man måhända lättast, om man studerar dem i deras historiska upprinnelse och utveckling. Man urskiljer då bäst, hvad som bär framåt eller tillbaka. Den som ej i frågorna för dagen äfven ser frågor *från gårdagen* och *för morgondagen*, han kommer med säkerhet icke att lösa dem, och om han det oaktadt försöker sig därmed, så bidrager han blott att ytterligare tillkrängla och intrassla dem.

Icke minst torde detta vara fallet, då fråga är om de förestående reformerna på undervisningsväsendets område. Ju vidare intresset för uppfostrans stora sak griper omkring sig, ju star-

kare och mångfaldigare blifva reformkrafven, och ju färre möjligheter återstå att afspisa dem med en eller annan planlös lappning, hvilken icke skall kunna tillfredsställa någon, utan blott måste öka antalet af de redan befintliga olägenheterna. Mer och mer framträder därför ock nödvändigheten af att, så vidt möjligt är, betrakta skolfrågan i hela dess omfattning. Icke så, att man borde sätta sig ned och konstruera i hop någon filosofisk plan till en ny skolbyggnad, hvilken skulle muras upp från grunden, sedan den gamla först blifvit helt eller delvis raserad. Skolorganisationer äro nämligen icke att förlikna vid byggnadskomplexer, som förfalla, rifvas ned, röjas undan och byggas om. De äro fast mer hvad de kallas — organisationer: delar af samhällets stora organism, värktyg därför samt alstrade och allt jämt omdanade och utvecklade däraf. På grund häraf måste första uppgiften blifva att göra sig klart, i hvilken riktning denna utveckling sträfvar för att sedan efter bästa förmåga kunna undanröja hindren därför.

Vid närmare påseende skall man finna, att striden om läroverkens organisation i grunden rört sig kring en enda hufvudfråga, af hvars svar allt det öfriga beror: *För hvad ändamål och för hvilka samhällsklasser böra våra offentliga skolor vara inrättade?*

Enligt min mening är detta grundläggande spörsmål redan besvaradt. De bildningsanstalter, som samhället i sin helhet underhåller, måste vara inrättade för *alla* samhällets medlemmar och erbjuda dessa, i främsta rummet den *allmänt mänskliga och medborgerliga bildning*, som för alla är af nöden, i andra rummet, och i mån af sina tillgångar, den *specialbildning*, som hvar och en för sin särskilda lefnadsriktning finner sig behöfva.

Så enkelt detta svar är, så hafva dock århundraden gått åt för att stafva i hop detsamma. Mer eller mindre klart formulerad har frågan återkommit vid hvarje meningsbyte om det offentliga undervisningsväsendets organisation. I vårt land har hon varit under debatt åtminstone i tre sekler. Man hör visserligen ofta skolmän af gamla stammen tala med beundran och saknad om den tid, då läroverket ännu ägde en fast inrättning och ett klart medvetande om sitt mål och då det lemnades i fred för alla dessa stridiga anspråk, hvilka i våra dagar aflats att förrycka det från »sin egentliga bestämmelse». Skada blott, att en sådan gyllene fredstid aldrig funnits. De afvikande åsikterna om läroverkens ändamål räkna gamla anor,

och skola de fördömmas, så bör det åtminstone icke ske på grund af deras nyhet.

Under skolstriderna i början af detta århundrade fingo de dåvarande reformvännerna ofta höra, att de togo alt för mycken hänsyn till kunskapernas omedelbara användning, deras gagn i det praktiska lifvet. Mot den »utilitariska» skolan med dess flacka och inskränkta nyttighetsideal stälde de konservativa pedagogerna då vårt gamla helgjutna, flärdfria svenska läroverk, »arfvat från Gustaf Adolfs, Axel Oxenstjärnas och Johan Skyttes dagar», hvilket utan att offra åt nyttans låga gudom satte såsom sitt enda mål att gifva fäderneslandets ungdom en allmänt *humanistisk* bildning. Genljudet af detta tal kan man ännu då och då förnimma.

Vore denna framställning sann d. v. s. hade det gamla läroverkets syfte varit bibringandet af allmänmänsklig bildning, under det reformsträfvandena däremot gått ut på att förvandla skolorna till yrkesskolor, så skulle åtminstone jag för min del i hufvudsak gifva det förra rätt emot de senare, för så vidt fråga nämligen är om *barndomsbildning*. Men i själva verket förhåller det sig tvärtom. Påståendet om den gamla skolbildningens syftning mot det rent mänskliga saknar all grund.* Människan är, säger Geijer, ett sent begrepp i historien. Han kunde hafva tillagt: och inom pedagogiken. »De allmän-mänsk-

* Att vid denna frågas afgörande komma och tala om »humaniora», »humanistisk» bildning o. s. v. är att leka med ord, af hvilka näppeligen någon i vår tid låter sig narra. Vill man fortfarande nödvändigt betjäna sig af dessa kuriösa tärmer, så bör man likväl afstå från det gamla konstgreppet att behandla »humanistisk» och »human» såsom liktydiga ord samt att i sin bevisföring smugga in det senare i det förras ställe. Nu lär väl ingen längre vara vidskeplig nog att anse latinet vara i *värlig* mening mera humanistiskt än t. ex. vårt eget språk, vår egen litteratur, vår egen historia. För femtio år sedan kunde sådant ännu med nöd (men också blott med nöd) låta höra sig. År 1832 djärfdes den bekante professor A. O. Lindfors offentlig uttryta, att »de klassiska studierna icke kunna undvaras för att *känna och handla ädelt*» samt att de kallas humanistiska, »medan de göra oss till *människor*». Se hans program vid magisterpromotionen i Lund 1832: De studio classicae humanitatis vere æstimando s. 17. Men Nemesis vakar. En egen ödets ironi har försett den lärde professors yttrande med en passande kommentar. Den 2 april 1832 skriver Tegnér till Agardh: Lindfors »menar utan tvifvel väl med de klassiska studierna, och däri har han rätt; men en skarpare vederläggning på deras *bildningsförmåga* till humanism kan icke framställas, än just hans egen personlighet». I ett tidigare bref till Brinkman skämtar han med samme humanistiskt genombildade professors »inbitna bondaktighet och trivialitet» (Esaias Tegnér's Efterlemnade skrifter, Bd. 2 ss. 270 och 326).

liga rättigheterna» äro yngre än ståndsprivilegierna och kunde icke proklameras, förr än de olika klassintressena under århundraden brutit sig mot hvarandra. Så är ock den »allmän-mänskliga bildningen» yngre än stånds- och yrkesbildningen och har icke kunnat vinna erkännande, förr än samma skilda klassintressen länge kämpat om att lägga beslag på det offentliga undervisningsväsendet, hvar och ett för sin räkning. Den sekler igenom förda kampen om delaktighet i samhällsmakten har småningom bragt oss alt närmare tillståndet af allmän människorätt. Den i bredd härmed fortgående kampen om skolan har alt mer förvärligat krafven på en grundläggande, allmän-mänsklig bildning, lika tillgänglig och lika användbar för samhällets alla klasser. Hvarken i det ena eller andra afseendet är dock målet ännu hunnet.

Följande rader äro ämnade att teckna några drag ur denna kamp om skolan, sådan den förts i vårt land.

1.

Reformationstidens svenska skolinrättningar voro ända in i de minsta enskildheter efterbildningar af de tyska. De buro Luthers, Melanktons och Bugenhagens stämpel och syftade mot det mål, som af dessa utpekats.

Många tro, att reformatorerna uppträdt såsom *nydanare* på skolans område. Så är emellertid ej fallet. De bibehöllo i hufvudsak den skolorganisation de från medeltiden tagit i arf, och de gjorde detta, emedan de i det väsentliga delade den gamla uppfattningen af de särskilda skolornas mål.

Denna uppfattning var alldeles afgjordt »utilitarisk» i detta ords strängaste bemärkelse. Hvarje lärjunge borde — utom i kristendommen — blott undervisas i sådana stycken, som kunde komma till omedelbar nytta i hans framtida lefnadsyrke. De olika bildningsriktningarna skulle redan från barndommen skilja sig från hvarandra och hvarje hufvudriktning skulle hafva sin särskilda skola.

Så var ock fallet under den tid, som närmast föregick reformationen. Man skilde då mellan tvänne väsentligen olika slag af skolor, »större» och »mindre». De förra underhöllos i allmänhet af kyrkan och stodo till det mästa under dess ledning. De afsågo ursprungligen att utbilda tjänare åt kyrkan och med detsamma äfven åt staten. Hvad kyrkan angår, så var dess språk latin, och med staten förhöll det sig till en stor

del på samma sätt. Ännu i slutet af trättonde århundradet ansågos rättshandlingar icke hafva full giltighet, om de icke voro affattade på latin. »Storskolorna» voro och kallades därför också *latinskolor* (latinsche Scholen). De »mindre» skolorna åter hafva det under medeltiden uppblomstrande *borgerliga* lifvet att tacka för sin uppkomst. Den tilltagande samfärdseln, den stigande industriella värksamheten och den utvecklade själfstyrelsen i de större handelsstäderna gjorde behovet af en boklig bildning, skild från den teologiskt-latinska, allt mera kämbart. Alla människor vilja nu läsa och skriva (Alles volck wil in yetziger zit lesen vnd schriben), säger en författare från slutet af 1400-talet. För att tillfredsställa detta behof upprättades särskilda skolor, dels af städernas styrelser, dels af enskilda personer, t. ex. råds- eller stadsskrifvare. De voro enkom afsedda för blifvande borgare och borgarefruar samt kallades till skilnad från latinskolorna i allmänhet *tyska* skolor (dudesche eller tewtsche Scholen). Af de lärde betraktades de naturligtvis med förakt. Under det ämbetsmannaskolorna ofta fingo heta de »riktiga» skolorna (rechte Scholen), betecknades däremot borgareskolorna gärna med någon mer eller mindre ringaktande benämning (bijscholen, klipp- och winkelscholen), i synnerhet om de förestodos af enskilda. De stodo antingen under manlig eller kvinlig ledning (Schrijver eller Meystere der Scryffscolen, Matronen eller Lerefrauen) samt besöktes både af gossar och flickor (Lerknaben och Lermaidlein). Dock gåfvos äfven särskilda *flickskolor* (Juncfrawenscholen), dels underhållna af städerna eller af enskilda, dels stående i förbindelse med klostren. Äfven på landet funnos före reformationen här och där tyska skolor, hvilka meddelade bybarnen undervisning i läsning och kristendom, om ej i mera.

Huru rent ståndsmässiga dessa olika slag af skolor voro, framgår af deras strängt skilda undervisningsplaner. I latinskolorna fick ej begagnas något annat språk än latinet, och de lärjungar, som bröto mot detta förbud, blefvo straffade. Man ansåg det t. o. m. afgjordt skadligt, att barnet först lärde läsa och skriva sitt modersmål.* Å andra sidan vakade man noga

* I en förordning från 1425 föreskrifves, att »jedermann sine knaben, die ob acht jaren alt sind, die man ze lere schicken wil, in die rechte schul schicke vnd *nit in tütsch lere*». En skolrektor, samtida med Luther, afräder på det bestämdaste att låta en gosse, som ej skall blifva bonde eller hantverkare, först lära sig läsa och skriva tyska, »dann ich hab's», säger han, »auss eigener, auch meiner meyster erfahrung, das die, so am ersten im teut-

öfver, att de tyska skolorna höllo sig strängt till sin särskilda uppgift: att lära borgärebarn (kaufleut vnd burgers kinder) läsa och skrifuva, i undantagsfall äfven räkna. De kallades därför *skrifskolor*, mera sällan *räkneskolor*. Alla vidare studier ansågos tillhöra de »riktiga» skolorna, hvilkas målsmän voro mycket måna om, att deras läroverk skulle få behålla »sin egentliga bestämmele» ensamt för sig. I fördrag mellan prästerskapet och magistraterna i de betydligare städerna inryktes stundom ett särskildt stadgande, att om de senare ville upprätta skrifskolor, så skulle de förra ej hindra det; däremot måste stadsstyrelserna lofva, att deras läroverk ej skulle lemna undervisning i något annat än modersmålets läsning och skrifning (dudesche scrifte, breve vnde böke), kristendom naturligtvis undantagen*.

Detta system af skilda yrkesskolor lemnades af reformatorerna till sina grunddrag oförändradt. För Luther funnos inga andra bildningsanstalter än sådana, som gingo ut på att förbereda för någon viss leffvadsställning. Jämte latinskolorna, hvilka fortfarande skulle bilda ämbetsmän åt kyrka och stat, betraktade han äfven skrif- och räkneskolorna, ja t. o. m. flickskolorna såsom yrkesskolor — de förra för blifvande borgare d. v. s. näringsidkare, de senare för blifvande borgare-husfruar. Allmänbildningens eller, hvad som är detsamma, folkskolans idé hade han ej fattat.**

Det som gäller om Luther gäller äfven om hans närmaste: Melankton, Bugenhagen, Brenz m. fl.

Reformatorernas uppfattning af barndomsskolorna såsom yrkesskolor visar sig ock i de från dem utgångna evangeliska skolordningarna, Melanktons Sächsische Schulplan af 1528 och

schen zu lernen haben angefangen, hernachmals zum lateyn vnd andern zungen *vngeschichter vnd tölpischer* gewesen sein.»

* Om förhållandet mellan de latinska och tyska skolorna gifvas intressanta upplysningar i seminarieläraren Johannes Müllers förträffliga arbete *Quellenschriften und Geschichte des deutsch-sprachlichen Unterrichtes bis zur Mitte des 16 Jahrhunderts* ss. 198 o. f. samt 315 o. f.

** Detta har många gånger blifvit framhållet. Karl Schmidt säger härom i sin bekanta *Geschichte der Pädagogik* Bd. 3 s. 41: Neben ihr (die lateinische Schule) verlangt er nur noch die »deutschen Schulen» und die »Mädchenschulen» als Berufschulen — der Bürger für ihr Geschäft, der Töchter für ihren Lebensberuf als Hausfrauen. Er kannte demnach nur solche Schulen, welche den Einzelnen für einen besonderen Lebensberuf vorbereiten sollten. Den Begriff der protestantischen Volksschule, die den Christen und Menschen als solchen ohne Berücksichtigung eines zu erwähnenden Lebensberufes anerkennt, hatte er noch nicht erfasst.

Bugenhagens Braunschweigische Kirchenordnung från samma år samt deras efterbildningar i de nordtyska och skandinaviska landen. I dem alla ställas skrifskolor och flickskolor (i Sverige heta de Schriffuare Scholar och Pijge Scholar) vid sidan af latinskolorna och de senare betecknas såsom plantskolor för både kyrkans och statens ämbetsmän (für geistliches und weltliches Regiment). Men öfveralt framstår också latinskolan såsom det kära skötebarnet, under det de andra behandlas på ett högst styfmoderligt sätt. Och när man efterser, huru inom denna ömt omhuldade latinskola det kyrkliga regementet förlikes med det värdsliga, så finner man, att alt är inrättadt för det förras trefnad och förkofring, men snart sagdt intet för det senares.

Denna partiskhet bildar utgångspunkten för den följande utvecklingen, hvilken steg för steg ledt det allmänna tänkesättet från prästeståndets skola till ämbetsmannaklassens, från denna till hvad våra pedagoger vid århundradets början kallade den »bättre» klassens och sedermera den »bildade» klassens (på de radikales språk »öfverklassens») samt därifrån slutligen till hela folkets.

2.

Redan under vår reformations- och stormaktstid stodo två olika uppfattningar af de offentliga läroverkens ändamål ganska skarpt mot hvarandra. Å ena sidan vidhöllo kyrkans män den från katolisismen ärfda åskådningen af skolorna såsom blotta prästbildningsanstalter. Åtminstone handlade de därefter. Å andra sidan yrkade statens myndigheter gång på gång, att skolorna äfven skulle tillfredsställa andra samhällets bildningsbehof, och de gjorde detta med städse stigande bestämdhet och eftertryck.

Under den tid reformationsväcket ännu var i sin första begynnelse och behofvet af predikanter som mest trängande, begagnade sig konung Gustaf ej sällan af uttryck, hvilka skulle kunna tydas så, som om han delade den kyrkliga uppfattningen. Då han år 1529 skänker några gårdar i Stockholm till skolan därstädes, säger han sig »granneliga besijnnat haffue, att skolan bliffuer ther ved magt både för att holla ther sängen oppe i kyrkione, så och att ther måge the personer opfödhas som cristiendomen framdelis medt vppehollas skal». I öfverensstäm-

melse härmed skulle »scolemasteren» ock tjänstgöra som »pre-dicare».*

I de bref, hvori konungen vänder sig till allmogen med förmaningar att fortfarande utgöra tionden och sända sina barn i skola, framhåller han gärna den gamla kyrkliga synpunkten — den enda, som bonden då och ända in i vårt århundrade kunnat rätt förstå. I de skrivelser, som utfärdades till danne-männen inom »huartt Biscopz Stigtt här i Sueriges Rikie Anno 1533», beklagar han sig öfver, »huru skolarne j alla städher här j Rikit storligha förlagda warde, så att ther tillförenne plegade wara tu heller trehundra diecknar ther äre nepligha itt halfftt hundrade, some stadh äre och skolarna platt öde-lagda, Rikit till enn dräpelig skadho och förderff, Hwillkit störste partenn ther aff kommer att j dannemenn ickie wele settia ider barnn till skolo som j tilförenne plegade göra, ej heller wele j nu komma diäcknarna så till hjelp mett idhro Almossor som j pligtuge äre och fader och förelrdre för ider gijortt haffua, och kommer såå ther till att the komma ganska fåå till skolo, och the ther till komma, moste för fattigdom skull öffuergiffua skolann och thagha sig annat före, effther the ickie kunne fåå thenn undsättning aff ider ther the skule holla sig mett». Efter denna inledning fortsätter han: »Så kiäre dannemenn alla hoppas oss att j ju wäl besinna kunne huadt skadha och forderff ider alla och menige Riket ther aff komma will att Skolorna såå förleggias, huru skall Christendommen bliffua stondande när inga födas vpp som ther oppå acktta skola, Hoo skall lära och predicka gudz ordh för ider och ider effterkommande. Hoo skall chrisma idress barna, wiga idress Brudhar och andra tijänst göra ider som wij haffwa moste på christendomsens wegna medhan j icke wele settia ider barnn till scola ej eller kosta någhot på them som gåå till Scola när idhra kyrckijo prester falla ider j fränn huarest wele j fåå andra igenn, Biscoperna kunne icke wija ider prest och skicka them till idhro Kyrckioherer all thenn tiidh j ickie wele skelfue födha them upp som ther till kunne tijena, Therföre, kiäre dannemenn alle Råde och förmane wij ider att j wele leggja ther both opå, sättia ider barnn til Schola, och hjelpa

* Gustaf 1:s underhållsbref för skolmästaren i Stockholm af den 4 mars 1529, tryckt i P. E. Thyselii Handlingar rörande Sverges inre förhållanden under konung Gustaf 1, Bd. I s. 173.

them ssom gåå till Scola när the komma till ider som ider sielfue aldra största magt opå ligger». *

Längre fram låter han dock äfven allmogen veta, att lärovräken hafva en mångsidigare uppgift än att blott utbilda sådana personer, som kunna predika, kristna barn och viga brudar. Sålunda förmanar han den 28 juli 1544 »alle Cronones skattskillige Bönder, Landboer och meenige Almoge, som bygge och boo öffwer alt Smålandt och på Ölandt», att de skulle effter god kristelig sedvana samt Guds och Sverges lag erlægga sin rätta tionde af alt som de bärgat och fått in af jorden, ty, säger han, »ther j wele ssee rätt påå sakenn, så kommer thet eder sielfwe till gode och gagn, både j thenne wärld och så frandelis, effther tette lekamlige lijffwet. Förthy ther j icke bekomme prester och *annet lärt folk*, som eder både vdi thenn andelige och *wärldzlige motte* föreståå och regere kunne, szåå will thett gåå sielsint till medt eder.» ** Den 12 januari 1545 skrifer han till menige man vid marknaden i Enköping, att de skulle utgöra sin rätta tionde oförfalskad och utan bedrägeri samt hålla sina barn till skolan: »I wele och sättie edher barn till schole, ther the någett godt läre kunne, på thett j vdi framtijden måge bekomme godhe lärde prestmen som edher then rette gudz tjänist och edhers siälers saligheet läre och *underwijse* kunne och *annedtt gott förstondugt och lärddt folck som vdi thet werdzlige regemente tiäne kunne, utan hwicke Landh folck rijke och Städher icke well styres eller regeras kunne.*» *** Kort därefter, den 6 februari 1545, utfärdar han en befallning till de män, som hålla konungens råfst, att de skulle fiteligen förmana bönderna rörande samma saker, detta med anledning af menige klärkeriets klagomål, »att almogen ganske skröplige theris tijend utgöre, somme ljetet, en part als intet», hvarföre ock skolorna saknade sitt nödvändiga underhåll. »Och», säger han, »effter så tillgår, wele icke heller monge sättie theris barn till Schole eller them Studere låtha, och will förthenskuld medh tijden blifua stort trångh vm Präster och *annet förståndiget och lärddt folk*, som *land och Rijke*, så wal i *det werldslige Regemente*, som the Andelige saker, Chri-

* Thyselius. Handlingar rörande svenska kyrkans och läroverkens historia. H. I s. 256.

** Thyselius. Handlingar rörande Sverges inre förhållanden under konung Gustaf I, Bd. II s. 243.

*** Anf. st. s. 260.

stendomen och theris Siälers saligheet anrörende, förestå och tiäna kunne.»*

Ännu beständare framhåller konungen den världsliga synpunkten, då han talar till dem, som hade närmaste tillsynen öfver skolorna d. v. s. biskoparne eller, som han med undvikande af den gamla titeln älskade att kalla dem, »ordinarierna». De fingo alt emellanåt rätt skarpa påminnelser att vid undervisningens anordnande hafva icke blott *kyrkans*, utan ock *statens* tarf för ögonen. Redan 1533 säger han i sin instruktion för ärkebiskop Laurentius Petri: »Item haffue wij och så befalett honum ath haffue ett ytterligere vpseende på Scholestuffuerne her i Stickthet, än her till skiet är, både medt Scholemesterne och lerdomerne och theres vppehelle acktendes på ath diecknene foregiffuit bliffuit en sanskylllog lerdom, ecke aleneste wtaff then helge scriff *wtan och Jemuell then lerdom som brukas kan pro vtilitate reipublices* (till statens gagn)».** Liknande föreskrifter inflätas gärna i fullmakterna äfven för andra biskopar. Så i den, som 1544 utfärdades för Erik Suenonis i Skara, hvori det bland annat heter: »Hann skall och szå haffua ett besynnerligit, troligit inszeende medt Scholen i Schara, att ther till godhe, trogne och förstondige Perszoner till Skolmästere skickes, szom the fatige dieknar och barnn then szanskylliga lårdom, både j andelig och *wärdzlig måtte vnderwijsza lära och föregiffwa kunne.*»***

Konungen gjorde också hvad han förmådde för att dessa bestämmelser icke skulle blifva tomma ord. Upprepade gånger sänder han skolorna beställningar på lärjungar så utbildade, att de kunde tjänstgöra i kansliet eller räknekammaren, altså som statens ämbetsmän. I maj 1544 underrättar han ordinarius och domkapitlet i Skara om sitt behof i den vägen samt tilllägger: »Såå effther wij icke annet tro kunne, vtann vdhj eder Schole ther j Schare, äre jw sådane personer som till sådane saker skickelige äre. Derföre är vår fulkomplige wilie och befalning, thett j sådane wære beswåringar betänckie och ansze wele, Förskickendes oss ther aff Scholenn 2 eller 3 vnge och skickelige personer hijt vp, them wij vdj sådanne förbemalde ämbetter och befalningar bruke och tillijte kunne. Wij wele äther igenn betänckie eders och meenige Scholernes både ther

* Anf. st. Bd. II, s. 263.

** Anf. st. s. 41.

*** Anf. st. s. 201.

och annerstedz nytte, gagn och beste, att j oss j framtijdenn betacke skole.»* Gifver han här goda ord, så sparar han vid andra tillfällen icke på hotelser, nämligen då skolorna icke togo hänsyn till hans fordringar. I oktober samma år påminner han t. ex. mästern Michael i Åbo om sin tidigare befallning till honom samt biskopen och domkapitlet, att de skulle skaffa honom ur skolan där några unga och skickliga djäknar, hvilka han kunde använda i sitt kansli eller räknevärk eller i andra rikets nödortfer. Beklagande, att de icke hörsammat hans bud och att han icke fått någon undsättning från Åbo skolestufva såsom från de andra i riket, slutar han ganska onådigt: »Derföre är ännu vår wilie och befallning, att j äre her och fullleligen förtenchte vtinnen, Förskaffendes oss hjt Twå eller Tre tienlige personer till för:ne ämbeter, Effter wij wäl förnummitt haffue, ther är (ty bätter) gödt ämpne vppå sådane personer j Scholen. Hwar thet icke skeer, då warde wij förorsakede att göre annett till sakenn, Szå worde j och föge gunst och tack ther vppå förwerffwendes. Ter j ännu eder effter rätte.»**

Ibland händer, att konungen uttalar sitt bestämda ogillande öfver de klena resultaten af undervisningen i sådana ämnen, som icke hörde till de rent prästerliga studierna. I april 1544 ger han biskop Botvid i Strängnäs jämte andra skrapor äfven denna: »Tesligeste förundrer oss hwadt gagn thenn Scholemesteren gör oss eller hwadt hann lærer sine Dieckner, meeden ther fintz icke en, som kann schriffwe oss ett rätt och clart Register, och wethe honom ther en föge tack före.»***

Den bistra tonen i dessa senare bref har sin förklaring i konungens misstanke, att vederbörande af tredska motarbetade honom. Hans mening var, att skolorna skulle lägga sig vinn om att utbilda kunniga och skickliga ämnessvänner för statens tjänst. De åter sågo säkerligen häri ett oberättigadt anspråk, som hotade att förrycka lärovärderna från deras egentliga bestämmelse». Där de bland djäknarne funno något »gödt ämpne» behöllo de det för kyrkans räkning; konungen fick nöja sig med afskräpet.

Sådan var åtminstone Gustafs egen uppfattning af saken. Han lät öck vederbörande förstå, att han genomskådat deras taktik. Året före sin död undervisar den gamle konungen genom

* Anf. st. s. 222.

** Anf. st. s. 255.

*** Anf. st. s. 219.

eftertryckliga bref alla biskopar och ordinarier i riket, att till det värdsliga regementet fordras icke mindre bildning än till det kyrkliga och att därtill »jcke swijnn, vthan the dugligste och bäste personer» böra utväljas. »Szå befinne wij doch», säger han, »att the personer som oss till hiälp vdi för:ne höge ämbeter aff Scholestuffwerne jw som offtest tilskickes schulle, ähre till slije högwichtige saker fast mindre tjänlige, ähnn een som kan duge till perlestickere eller bliffwe eenn gulwäffwere, Szå att j och Scholemestern, som här till medt hiälpe och fordre schulle, vthlete the slemmeste som vdi heele hopen finnes kunne, nämpligen jcke annat ähnn drinckere och ölehunder, lösachtige och plumpe Bängler, som bättre tjänte gå wedh plogen och eenn trädes stock, ähnn vdi Rigsens höge och wordende saaker brukede bliffue — — — Therföre wele wij eder och Scholemestern här medt alffwarligen haffue förmanet, at J änn-ledes till thenne saak wele ware fortenchte och forskaffe oss the personer som något forstonndt, Jngenium och skickelighet medt sig haffue. — — Ther I haffue eder effter att rätte.»*

Att konung Gustafs söner hade samma uppfattning af de allmänna läroverkens ändamål som fadren, framgår af åtskilliga handlingar. I sitt konfirmations- och underhållsbref för skolföreståndaren i Åbo af den 29 juli 1562 säger sig Erik 14 tillbetrott den honom älskelige mäster Erik Härkepå att vara Scholemestare i Åbo »uppå det han skall instituera ungdommen uti för:ne Schola icke allenast uti de stycken, som behöfvas till den rätta och sannskyldiga Guds ords kunskap, utan också uti andra fria bokliga konst(er), därmed god *politia uti det värdsliga regementet* kan blifva främjadt och fordradt, och så förskaffat, att Wij alltid några skicklige personer till *Wår och Riksens tjänst* (när behof är) af samma Schola bekomma måge». Genom en förordning af 1564 gifver han skolmästaren i Hälsingfors Petrus Thomæ Rautia ett årligt underhåll, på det han skall dess flitigare undervisa djäknarne icke allenast uti de stycken, som behöfvas till den rätte och sannskyldige Guds ords kunskap, utan också uti *andre dygdesamme boklige konst(er)* och så förskaffet, att Wij alltid någre skickelige personer till *Wår och riksens tjänst*, enär behof är, af samme schole bekomma måge».

Som man ser hade den af vasakonungarne brukade formuleringen af läroverkens uppgift redan vid denna tid stelnat

* Anf. st. s. 490.

till *formulär*. Den återkommer ordagrant äfven i konung Johans skrivelser, t. ex. i hans 1578 utfärdade underhållsbref för skolmästaren i Raumo Andreas Henrici. * Då han 1574 anslår tionde till stipendium för studerande vid Uppsala kollogium eller universitet, sker detta på det de »tienlige kunne blifve till at bruka både wthi andelige och *werssige* saker». **

Under hela reformationstiden var vårt undervisningsväsende ännu en tämligen likartad, ofördelad, odifferentierad massa; skolor, gymnasier och universitet voro hvarken till namn, tillgångar, undervisningsämnen eller syften strängt skilda, och ifrågasvarande formulering kunde därför användas lika för alla offentliga läroverk utan undantag. För barnskolan i Raumo sattes samma mål som för »kollegiet» i Uppsala, och för båda ansåg sig konungen lika starkt behöfva betona, att det kyrkliga intresset icke fick helt och hållet uppsluka det politiska.

3.

Emellertid hade dessa upprepade framhållanden af den värdsliga bildningen vid sidan af den kyrkliga icke någon synnerlig värkan. Orsaken låg säkerligen däri, att konungarne ej nog kraftigt understöddes af *adeln* och att ingenderas nitälskan för en mera allsidig undervisning vid de offentliga skolorna lifvades af *föräldrains* intresset.

- Då, likasom i allmänhet ännu i dag, erhöilo naturligtvis *furstesöner* en enkom för dem lämpad uppfostran. De kunskaper och färdigheter, som för deras blifvande lefnadsställning ansågos af nöden, bibragtes dem icke i allmänna läroverk, utan genom *enskild* undervisning, dels af en »hofmästare» eller »gubernör», som handledde dem i ridderliga öfningar, dels af en »præceptor», som invigde dem i de bokliga konsterna.

Huru afgjordt *ståndsmässig* den uppfostran var, som de sålunda erhöilo, visa de ofta ganska utförliga underrättelser vi äga kvar om Erik 14:s, Johan 3:s, Karl 9:s, Gustaf Adolfs, Kristinas, Karl Gustafs, Karl 11:s och Karl 12:s barndoms- och ungdomsstudier. Tydligast framgår det af den plan för Gustaf Adolfs uppfostran, som hans præceptor Johan Skytte

* Eriks och Johans här anförda skrivelser återfinnas jämte flere andra från samma tid i professor K. G. Leinbergs samlingsverk: Handlingar rörande finska skolväsendets historia under 16:de, 17:de och 18:de seklen, Jyväskylä 1884 ss. 240, 347 och 198.

** Annerstedt. Uppsala universitets historia. Bihang I s. 10.

uppgjorde och 1604 lät genom trycket offentliggöra och hvari han under formen af ett till den högbörne lärjungen staldt bref redogjorde för sin uppfattning af en furstelig tuktomästares mål och medel. Då en riktig uppfattning af Johan Skyttes *verkliga* pedagogiska åsikter är af största vikt vid bedömandet af vår äldre skolhistoria, lemnas här en kortfattad redogörelse för detta märkliga arbete.

Redan titeln uttrycker klart, hvarom fråga egentligen var: »Een kort Vnderwijssning vthi hwad Konster och Dygder en *Furstelig Person* skal sikh öfwa och bruka, *then ther täncker med tiden lyckosamligen regera Land och Rijke.*»

I inledningen visas, huru viktigt det är, att en furste är hemma i sina stycken och huru nödigt, att han alt ifrån barndommen därtill förberedes. Thet högste kall i Werldene är en Furstes och Herres, hvilken uthi sitt råd hafwer alle Vnder-såthers wälfärd, gagn och saligheet och hwilkens lägenheet så är, att om han råkar uthi thet ringaste snafwa och fela, så är thet hela Rijket till en förfärlig och oboteligh skade. Men såsom alla andra yrken och ämbeten, så kräfver ock konunga-ämbetet sin särskilda och tidiga förberedelse. Ingen kan någon tijdh blifwa een godh Smedh medh mindre han hafwer tilförenne sin Konst i lång tijdh brukat och henne aff förfarne och skickelige Mästare lärdt och bekommit. Wil een någon Ähra och Berömmelse läggia in hoos androm med Bollslagande, med Danssande, med Fächtande, med Tornerande, med Rännande til Ringz: Så måtte han hafwa vthi alle thenne stycken fljteligen sikh öfwat och exercerat. Then som aldrig hafwer lärdt Musicam och wil lijkwist biuda sikh fram til at siunga eller spela, blifwer han icke aff allom bespottat och medh största wahnähra afwister? Medh hwadh Samwett törs tå een vnderstå sikh til at regera Land och Rijke, sökia otalige Menniskiors gagn och bästa, som aldrig hafwer sådant lärdt? När man wil gå til Seglatz, gifwer man ju honom Styret i Handene, som weet wäl omgås medh Roret och förstår sig vppå Compassen. Och effter then Gemene Hopen intet annat är än ett Skepp och Regenten intet annat än en Styremani, bör icke *Regenten* tå wara i *sin* Konst tilförenne lärd och vnderwijst? Nu hafwe wij Swenske een gammal Ordsedhz: Vnger nimmer, Gammal håller, hwilkens Ordsedhz rätta Mening är thenne, at ingen tingh blifwer i ene Menniskios Hierta så wäl rotat och warder så länge behållen, som thet man enom i hans *Barnndom* gifwer och vnderwijser. Så ock med fursten och regeringskonsten.

Efter denna inledning följer ett uppräknande af the Dygder och Konster, som een Furstelig Person wäl anstå och i hwilke han således i barndommen bör sig fljteligen öfwa och bruka: Först vthi en rätt och sannskyllig *Religion och Gudztjänst*: Sedan vthi the Härlige och sköne Prydningar, som the *Boklige Konster* rijkeligen oss allom medhdela, skäncke och förähre: Och til thet sidste vthi alle *Riddertlige Kroppsens öfningar*, hwilke äre ett Fundament och Præparatif til alle Krijgz-saker och göra en godh Soldat och berömmelig Krijgz-Furste.

De skäl, som anföras för de olika läro- och öfningsämnenas berättigande vid barnundervisningen, äro så godt som uteslutande af rent »utilitarisk» art. I afseende på religionen och gudstjänsten framhålles kraftigt, att de, utom sitt eget inneboende värde, äro för en furste af stor *nytta*, emedan de i hög grad styrka hans myndighet gent emot folket. Ty hwadh kan större Myndigheet förwerfwa een Regent hoos sine Vndersäter, än när som the wetha, at han sigh vthi all Gudeligheet fljteligen öfwar och then rätte Gudztjänsten efter sin ytterste förmögenheet förfächtar och förswarar? För den blifwande fält-härran äro religionen och gudstjänsten äfven af synnerlig betydelse, emedan de lära honom, huru han skal wara manligh, oförfärat och vthi all mootgång gladh, lustigh och oförskräckt. Förty när han fruchtar Gudh, talar om honom wyrdeligen och vthan återwändö hans helige Ordh betrachtar, så blifwer han vthi alle Färligheter stadig och frjmodigh.

Härpå öfvergår författaren till uppvisandet af hwad nytta och gagn the Booklige Konster enom Herre och Furste rijkeligen hembära. Han ansluter sig härvid i det hela taget till den häfdvunna anordningen i »trivium» och »quadrvium», hvaraf det förra omfattade grammatik, dialektik och retorik, det senare musik, aritmetik, geometri och astronomi. Dock icke alldeles. Betecknande är, att musiken helt och hållet fallit bort.* Detta kan näppeligen bero på något annat, än att Skytte icke funnit den vara af någon påtaglig *nytta* för en *regent*. Däremot upp-tagas i anslutning till aritmetiken, geometrien och astronomien tränne nya ämnen af omedelbart gagn för det praktiska lifvet: optik, geografi och mekanik. Slutligen tillägges en tredje af-delning med samma utprägladt »utilitariska» karaktär, omfattande politik, historia och juridik.

* Den nämnes blott en gång i förbigående i fråga om geometrien, hvilken bland annat säges wara rätta Grundwalen til Musicam.

Öfveralt är det hänsynen till den omedelbara nyttan, som hos Skytte gör sig gällande vid valet och behandlingen af dessa ämnen:

Grammatica, säger han, är den Konst, som lärer Furstelige Personer rätt til at tala och vnderwijser them, huru the sin mening på thet enfaldigste kunna frambara, på hwad Tungomål the thet hälst begära. Då en furste mottager främmande Herrars och Potentaters myndige Sändningebudh, hvilke medh alsomstörste Wältaligheet på thet Latiniske Tungomålet afläggia sine Wärff och Ähreder, wore thet honom til en stoor skam och Bespåttelse, om han icke kunde swara them igen på samma Tungomåhlet.*

Rhetorica lærer en Herre och tilkommande Regent at wrida och lämpa Menniskiones Hierta hwart han wil. När Krijg skal begynnas och fullföllias, kan Landzens Herre och Regent medh en beprydd Oration sine Vndersåtare beweka til at godwilligen sin Ledungzlamma vthgiöra och hwad til Krijget nödtorffteligen kan behöfwas. När man wil slå til sina Fiender, så hafwer Wältaligheet stoor Krafft til at förmana Krijgzfolcket. När een Herres macht är slagen på flychten, kan Wältaligheet åther föra henne tillbaka. När något buller (uppror) vpkommer, kan thet igenom een wältalande Herres Oration warda stillat och förtaget.

Dialectica må en Herre och Furste icke häller förachta, ty hon vnderwijser honom, huru han skall vthi alla saker rättwisligen och ostraffeligen döma och disputeras.

Efter dessa tre till wältaligheten hörande ämnen komma de nyttiga *sakkunskaper*, som en konung icke kan undvara.

Af dessa bepryder *Arithmetica* en Herre och Regent mächta wäl och kan honom behielpeligh wara vthi höga och wiktiga Rijkens Ähreder. Hafwer han henne lärdt, så kan han medh

* Oaktadt här ej särskildt omtalas andra språk, inskränkte sig Gustaf Adolfs studier ingalunda till latinet. Enligt Axel Oxenstjärnas intyg (Handlingar rörande Skandinaviens historia II: 96) fick han i sine unge år en *fullkomblig wettenskap och künslö* af många främmande språk, så at han talte Latin, tyska, Nederländska, fransöskt och Italienskt *recent, såsom deruti boren*, förstod Spansk, Engelsk, Skottesk och hade och af Polnisk och Moscovitisk en smaa. — Flere nyare författare, bland dem Weibull, påstå i motsats härtil, att hans språkkunskaper varit mindre grundliga. Några skäl för detta omdöme hafva de dock ej anført. Ty att de förvärfvats enligt den af Skytte använda ramistiska metoden (öfning först, regler sedan) kan väl näppeligen anses såsom något bevis gent emot Axel Oxenstjärnas bestämda försäkran.

sine egne Ögon see, om Tjänarne medh åhrlige Råntan och medh alla Vthgiffter rättwijsligen omgå. Sedan vthi Krijgzsaker är Arithmetica en Mästerinna, lärandes, huru man konsteligen kan formera en Slachfordning och medh behändigheet ställa några Tusende Man, så at the göra anten en Qwadrat, en Triangel, en Cirkel, en Cuneum (kil) eller någon annan Geometrisk Figur.

Lika nyttig är ock *Geometria*. När en Herre och Furste kommer för något Fäste thet til at beskiuta eller medh stormande hand intaga och weet icke förwist, om han thet i Warket kan ställa och sitt företagande lyckosaligen vthföra, så kommer *Geometria*, then allerskönesta Konsten, och biuder honom handen, vnderwijsandes, huru han kan sådant tilförene granneligen förnimma och genom härlige Geometriske Instrument vtleta och förfara. *Geometria* hon är en Mästerinna och Moder til alt Arkelij, hon lærer, huru man skal slå sitt Lager, huru man rätt skal göra Stegar, när man wil löpa til Storms o. s. v.

Astronomia är en Konst, genom hvilkens hielp mächtige Rijken äre intagne wordne. Säsom bevis härpå anføres Kolumbus, hvilken blott genom att förutsäga en solförmörkelse lade många nye Land och Öyer under konungens aff Hispanien Wäld.

Optica lærer en Herre och Furste, huru han medh Brenne-spegel kan göra sine Fiender Affbräck till Watn och Land.

Geographia visar honom, huru widt hwars och ens Herres och Potentats Rijke, ja hans egit sigh sträcker.

Genom the *Mechaniske Konster* kan han förfara, huru nye Instrument kunna vpfundne warda och sedan i Krijgzsaker nyttige och brukade blifwa.

När en Herre och Förste uthi alle thesse förbemälde Konster är idkad, öfwad och exercerad, så må han begifwa sig til *Politicam*, hvilken honom vnderwijser om alle the stycker, som i thet Werldzlige Regementet hända och förefalla kunne. Han bör häraf inhämta, hvilka saker han skall själf afgöra och hvilka han skall skjuta ifrån sig uppå sina tjänare och befallningsmän, vidare hurudana rådspersoner han bör välja, huru han bäst kan taga sigh til wahra för åthskillige Hofskrytare, ridderrödh och trappedragare (hvilka gemenligen i Hofstwerne pläga wanka och sitt hemwist hafwa, ja ther sammestades såsom Engrer och Matkar krypa och kråla), huru han skall lära känna gemene man och taga sig för honom til wahra o. s. v. In summa sagdt, *Politica* lærer, hwadh som rätte orsaken är til alle Herrars och Regenters fall och yndergång. Därför borde

ock ingen Furste någon tindh komma til Regementet med mindre han förut thess härlige Lärdomar begripit.

Till politiken hörer ock *historien*, hvilken visar grunden til alle mächtige Rijkers begynnelse, förkofring och vndergång. Genom att läsa Thucydides, Livius, Philippus Comineus och andre historiske skrifter får den unge fursten veta, när han i framtiden skall hålla fred eller begynna krig, huru han skal giöra Hielpeskattar o. s. v.

Lika nödig är ock *Juris* studium. Ty om thet är een stor skam, när en wälachtat Man vthi en Stadh eller en vthaff Adel, som åstundar til at blifwa en Lagman eller Häradzhöfdinge, icke hafwer läsit sin Lagbook och hennes Flocker och Balker granneligen öfwerwägat och begründat: Huru mycket meer är thet en Furstelig Person til blyxl och wanähra, när han intet förstår sig vppå Lagen? Hwarföre är thet mächta nytteligit, at en Herre och Förste med alsomstörsta flijt igenomstuderar thenne, så och känner främmande Nationers Lagh, bruk och sedwane.

Vthi alle thesse stycker skal en Herre och Förste sig wäl bruka, öfwa och exercera, doch så, at han the *Ridderlige* Stycker och öfningar, hwilke göra en beqwäm och skickeligh Soldat och Krijgzman, ingalunda förgäter, förachtar och förkastar. Som likväl dessa öfningar icke hörde till Skyttes profession, utan till hofmästarens*, så låter han dem bestå och slutar med en enträgen förmaning till sin unge lärjunge at efterföllia the Herrars och Potentaters Exempel, som både i boklige Konster, så ock i Krijztsaker sig öfwat hafwe och ther igenom äre mycket ährade och berömbde wordne.

Sådan är tankegången i denna vår första tryckta pedagogik. Ingenstädes talas om det ena eller andra läroämnets själsutvecklande förmåga, ännu mindre om den värd af idealisk kraft och skönhet, för hwilkert de gamla språken äro till oss öfverlemnade uttryck, den heliga öfverlåtelse af mänsklighetens förnuftiga och sedliga lif, som ligger uti detta arf, det stålbad, som latinstudiet för ynglingasjälens utgör, eller den styrka, som genom det dagliga inandandet af romares och grekers kraft, ljus och värma kommer den unge till del o. s. v. o. s. v. Öfveralt däremot om den direkta praktiska nyttan.

Såsom Uppsala universitets mångårige kanslär, stiftaren af Skytteanska professuren, grundläggaren af Dorpats gymnasium

* Denne var Karl 9:s hofmarskalk Otto Helmer von Mürner.

och akademi m. m. har Skytte öfvat en stor invärkan på riktningen af vår gamla skolorganisation. Ännu mera torde han dock hafva värkat genom Gustaf Adolf, hvars lärare och pedagogiske rådgifvare han var, samt genom Kristina, hvars uppfostran under hans inseende och i hans anda leddes af hans skydsling, Johannes Matthiæ. Hvad båda för svensk bildning utträttat bär prägeln af den bildning, de själfva genom Skytte erhållit.

Undersöker man nu, hurudan denna bildning var, så finner man lätt, att den för det första var synnerligen *vidtomfattande*. Vid 12 års ålder var Gustaf Adolf fullständigt härre öfver latin, italienska, franska, tyska och holländska, förstod spanska, ängelska och skotska samt kände något till ryska och polska. I de fem första språken talade han sirligen och lika ledigt som en infödd om alla förefallande saker. Dessutom discurrerade han märkeligen om Guds ord, om regements-saker, om trä och örter, om fåglar, fiskar och djur samt ansågs grundlig i allehanda vetenskaper. Minst lika mångsidig synes Kristinas barndomsbildning hafva varit. Den omfattade latin, grekiska, tyska, franska, finska och ryska, logik, retorik, aritmetik, fysik, astronomi, geografi, universalhistoria, särskilda staters historia, teologi, filosofi, etik, politik, folkrätt, svenska lagar och författningar o. s. v.

Lika tydligt som den vidtomfattande, ensyklopediska karaktären af Gustaf Adolfs och Kristinas studier framträder och den *nyttighetssträfvande*, i inskränkt mening utilitariska, enligt hvilken alt skulle omedelbart åsyfta det en gång för alla bestämde lefnadskallet. Detta gäller i samma grad om Kristina som om Gustaf Adolf. Den senare lärar t. o. m. hafva befalt, att hans dotter, för att rätt kunna utöfva sitt »konungsliga» ämbete, borde få en »manlig» uppfostran, och 1635 yttrade ständerna i sitt »Betenciande och Råd», huru som H:s M:tt unge Drottningen böer vptuchtas, att man borde förordna Hennes M:tt sådana Hoffmästare och Præceptorer samt sådana Hoffmästerinnor, som förstå och weeta, *huru een Drottningh till siül och kropp rätt böer formerås*, samt att hon *principaliter* borde informeras j dhe konster, som lära Christeligen *regera land och rikken*.*

Den af Johannes Matthiæ samma år uppgjorda läroplanen står härmed i fullkomlig öfverensstämmelse.**

* Stiernman. Riksdagars och Mötens beslut II s. 926.

** Ratio discendi linguam Latinam pro Christina, Suecorum etc. Regina designata. Stockholm 1635. Se i synnerhet den i slutet vidfogade In-

Det ideal, som föresväfvat Gustaf Adolfs och Kristinas handledare, har tydligen varit detsamma, som uppstaldes af fransmannen Pierre de la Ramée, hvilken Skytté vördade såsom vetenskapens och uppfostringskonstens pånyttfödare. Enligt Ramées plan borde nämligen ynglingen vid sitt femtonde år vara utrustad med ett allsidigt vetande samt färdig att inträda i det offentligas tjänst (såsom man väl närmast torde böra öfversätta uttrycket: perfectus philosophus et jam aptus ad rempublicam). Med kändedom häraf är det icke utan en viss undran man hos en historisk författare läser, att Gustaf Adolfs bildning varit äkta gammalprotestantisk, bibliskt-klassisk, att bildningsämnenas omfång varit ringa i jämförelse med vår tids, men att hvad som brustit i omfånget ersatts genom en viss enhet och innehållets djup o. s. v. * Ännu egendomligare måste det emellertid förefalla att se nutida pedagoger i sin strid mot den ensyklopediskt-utilitariska sträfvan, som enligt deras mening ligger till grund för vår tids reformkraf, söka en bundsförvant i Gustaf Adolf. Denne, säges det, har utan tvifvel klart insett, att skolan icke under några vilkor vore i stånd att bibringa skolinglingen ett kunskapsinnehåll, direkt användbart för lifvets behof och att det således för barn och ungdom vore gagnlöst att inom lärovärdet använda tid på inhämtande af sådana speciella kunskaper, som sedermera skulle komma till direkt praktisk tillämpning. Han har, menar man, tvifvelsutän funnit, att utbildningen för lifvet icke behöfde *många* medel och att det bästa vore antikens litteratur. De minnen han från sin egen barn-dom ägde af de klassiska språkens mäktigt tilltalande skaplynne, de intryck, han såsom yngling hämtat från det dagliga umgänget med den klassiska forntidens väldiga personligheter, det allmänt mänskliga intresse, som hos honom vaknat och fostrats under det fortsatta studiet af författare, hvilkas skrifter andades den renaste idealitet, alt detta förenadt torde hafva gjort det för honom klart, att skulle Sverges folk till ädla idrotter uppfostras, så kunde åt dess söner icke någon bättre skola öppnas än den, hvilken forntiden i sin litteratur efterlemnad. Så, säger man, synes Gustaf Adolf hafva tänkt. **

diculus Authorum, Artium et Linguarum, in quibus Reginam oporteat erudiri, ss. 49—56.

* Sverges historia från äldsta tid till våra dagar, IV s. 22.

** H. F. Hult. En jämförande blick på undervisningsväsendet i Sverige före och efter år 1849, Pedagogisk Tidskrift 1876 s. 185.

Har detta varit fallet, så har han emellertid mästertligt förstått att dölja sina tankar genom att kläda dem i uttryck, som tyda på en alldeles motsatt åskådning. Männe icke här föreligger ett nytt prof på den kända böjelsen att förlägga sina idealer till forntiden och att begagna dess stora namn såsom etiketter för sina egna älsklingsteorier? Den ene gör Gustaf Adolf till latinhärreväldets grundpelare, den andre döper honom till »den förste reale realisten»,* det senare, som det vill synas, med nästan lika liten grund som det förra. Må han hvila i fred för alla försök att göra honom till uppfostringsfilosof, åtminstone till en modärn! Han var svenska statens och kyrkans öfverhufvud och behöfde dugligt folk på alla platser under sig. Själf specielt danad för sitt kall, ville han äfven hafva ämbetsmännen specielt danade för deras. Hvad särskildt det nu föreliggande ämnet angår, så synes alt tyda på, att Gustaf Adolf afgjordt varit af den mening, att barndomsuppfostran borde för andra vara, hvad den för honom själf varit: en ren yrkesuppfostran.

4.

Den organisation, som läroväerken under Gustaf Adolf och Kristina erhöilo, bestämde till stor del däraf, att rikets ojämförligt mäktigaste stånd höll sig alldeles för högt att af dem begagna sig. Frälsemäns barn ansågos för goda att slita samma skolbänkar som »gement och nedrigt» folks.

Den älsta utförligare redogörelse för »huru Herremäns Barn med god Tucht och Lärdom wäl skola kunna blifwa upfödde, in till thes the kunne komma till laga åhr» finner man i ett 1581—1585 författadt arbete af Gustaf Vasas syster-son Pär Brahe den äldre.** Det ådagalägger lika mycket författarens nitälskan för adelns yttre maktställning, som hans önskan, att ståndet genom en härför lämpad uppfostran måtte göra sina barn skickliga att för all framtid häfda densamma. Det är icke nogh wara ädel byrdigh, säger han, med mindre man ock ther hoos är wäl upfödd. Månge unge Adels-Personer hafwe varit illa försummade och therfore måt stå långt tillbaka, som elliest wäll hade kunnit kommet fram till Myndigheet och stoort Anseende.

* A. G. Hollander. Svenska undervisningsväsendets historia, I s. 316.

** Gamble Grefwe Peer Brahes, fordom Sveriges Rijkets Drotzet, Oeconomia eller Huuszholdz-Book för ungt Adelsfolek. Skrifwin Anno 1581. Tryckt på Wijsingsborg 1677.

I flere väsentliga stycken visar författaren ett öfverraskande sundt omdöme. Han vet t. ex., att det gifves vissa naturliga skeden i ungdommens utveckling, han vill, att gossar och flickor skola under barndommen erhålla en likartad undervisning, och han låter, efter barndomsårens slut, denna undervisnings riktning och omfång till hufvudsaklig del bestämmas af de individuella anlagen. Man kunde önska, att en och annan inflytelse-rik pedagog i våra dagar vore i dessa stycken så långt kommen, som den gamle riksdrotseten för 300 år sedan.

Att individualitetsgrundsatsen, följdriktigt tillämpad, måste undergräfvat alt kastväsende, var han emellertid långt ifrån att tänka på. Den bildning, hvarom han talar, är uteslutande eller nästan uteslutande ståndsbildning. I religiöst och i allmänhet äfven i sedligt afseende måste visserligen adelsbarns uppfostran till syftet sammanfalla med andra barns. Hvad som först och främst måste eftersträfvat är nämligen tukt och gudsfruktan. Men hvad uppfostrans öfriga sidor angår, tager han noga sikte på adelsgossens genom födseln anvisade lefnadsställning, hvilken förutbestämde honom till godshärre, politiker, krigare, hofman och lagskipare. I öfverensstämmelse härmed förlägger han icke den adeliga barnundervisningen till de allmänna lärovräken, utan ställer den under enskild ledning; den skall, säger han, meddelas af gode, fromme, Gudfruchtige *Föräldrar* och fljigtige och trogne *Præceptores*.

Det första utvecklingskedet i barnens lif räknar han till 12—14 år. Vid den åldern böra de kunna läsa och skrjfwat samt hafwat lärdt theres *Cathechismum*. Huruvida författaren i »läsa och skrjfwat» också innesluter kännedommen af latinska grammatikan är svårt att afgöra. Skulle så vara fallet, synes han räkna denna äfven till adelsflickornas studiekurs, ty någon olikhet mellan manlig och kvinlig undervisning före nämnda ålder omtalar han icke. Emellertid är hans framställning i denna punkt, likasom i åtskilliga andra, icke fullt så tydlig och logisk, som önskligt varit.

Efter 12—14 års ålder däremot böra gossar och flickor, enligt hans mening, få en olikartad utbildning. Hvad som tå *Qwinkön* tillkommer, hålles det sedan till allehanda konstige och vackre *Gerningar* at lära och kunna, så ock under tiden at låta see, weeta och lära *Koka, Baka, Bryggia, Spinna* och *Wafwa* och andra nyttige *Bohags-stycker*, uppå thet at när the frandelis sielfwe skola sittaa för *Boo* och få een hoop owetigt (okunnigt) *Folck* at fåås wedh, måge the tå sielfwa weta, lära

och underwijsa andra så till at bestallat och görat, som thet bör ware. Att arbeta med sine händer Ullet och Linnet räknas icke wara förwijteligit till at bruka; äfwen för *adelige* Qwinnespersoner.

Så mycket om flickorna. Hvad deras bröder, de unga junkrarne, angår, när the äre komne till then ålder och Weeth, at the hafwa lärdt theris Catechismum & Grammaticam och hafwa lagt sig ifrån Barnliga Låter samt weeta sig ibland Folck och elliest höfigen till at förhålla, tå är thet Tjindh at the sedan komma sig fram till någon meera Fullkommelighet. *Graden* af denna fullkomlighet bör bestämmas af gossens naturliga böjelser. Then som wil wara berömd, ährat, wyrdat och uthaff många myndige Menniskior mycket affhållen, then samme får sökia effter Wijssheet och Förstånd och lägga så sitt stadige Arbete, Möda och Flijt, öfning och Bruuk till med och bedia så Gudh om Nåden, Wälsignelsen och god Lycko ther till, så kan man i så måtto uthrätta något godt, och *ther till är Menniskians Hugh och Wilie then förste rätte Wägwijsare och Ledsagare*. Then som tå icke wil fölia fram, uthan ledes ther widh och tröttas uppå halfwe Wägen och så heller wil wara sådant Omaak föruthan och hielpa sig med menigt Förständh, then får ock icke låta sig förtryta at blifwa wid ringe och menige Mans Säten och Anseende, then måste lyda och låta sig regera uthaff andre, ehuru ringe the tå wara kunde, som mera weeta.

Sådan tillbakadragenhet höfves dock ej rätt en Adels-Person, ty en sådan bör framför andre, menige Menniskior mycket weeta och kunna; hwad de saker angå, som röra det gemene Bäste samt öfwerheeten och Fäderneslandet, bör han sig framför andre bruka och finna låta.

Äfwen den *riktning*, i hvilken den adeliga fullkomligheten skall sökas, bör utpekas af de naturliga anlagen. Nu äre twäggiehanda Saker till: Politie och Krijgzbruuk, och både these Deelerne hafwa sine Species, och många äre the, så at ehvem, som sig framför andre sine Wederlijkar ther uthinnan med ähra och Gagn will see och bruka låta, then måste först mycket hafwa läsit, hördt, seedt och förfarit och hafwa itt godt Ingenium alt sådant wäl till at begripa, behålla och sedan uthi rättan Tjindh weeta till at bruka. *Han måste ock lära kenna sig sielff och weeta hwad hans Complexion och Natur kan fördraga*: Och thet kan man någorlunda förmärckia först ther uppå, at man achtar hwar til man mäst och stadigt hafwer

Hugh och Willie, Sedan hwad Minnet och Kropsens Förmögenheet kan tillsäya och framdeles hwad Håldh och Lycka ther følger med. *Och then, som således weet fljiteligen at sökia öfwa och bruka sig uthi thet, som sielfwe Naturen förlänar hielp till, ware sig hwad som hälst wara kan, then öfwergår ther uthi lätteligen alle andre, som then Gåfwan icke hafwa uthaff Naturen.*

Emellertid bör en adelsman icke så uteslutande gå fram i den ena af dessa riktningar, att han icke äfven är någorlunda hemmastadd i den andra. För att vara en rätt adling skall man nämligen vara öfvad i både ridderliga och bokliga konster.

Först och främst i de förra. Det är i afseende på dem icke nogh, at man kan besittia sin Häst och styra sin Glafwen eller skiuta sine Bösser uthaff (än doch then Deelen hörer och till Saaken). Men till at kallas och hållas för een rätt och fullkomligh Aulicus eller Hoffman, then måste först wara wäl underrättat och brukat uthi flere ridderlige öffningar, såsom är uthi Ryckiande; Springande och Fechtande, Steenkastande, Tårnerande, Rennande, Stäckande och hwad som meera kan wara tienligt till Wijgheet och Styrekia, till Tijdfördrijff, Skämt eller Alfwar.

Jämte detta måste en adelsman ock hafwa någon Förfarenheet uthi the Siu frije Booklige Konster: Grammatica, Rhetorica och Dialectica samt Arithmetica, Musica, Geometria och Astronomia. De tre första skola lära honom *Wälltalande*, hvilket honom wäl tarfwas vid rådslag och härredagar eller ellies när behooff giöres, då man wil någon för Mandom och Dygd skylla, ähra och berömma eller ock för Odygder skull lasta och straffa, någon anklaga, förswara eller at skydda, tröste och hugswala o. s. v. *Arithmetica* är tienlig för mäst hwar Man, huru mycket meera då för then, som Gudh hafwer beskärtdt ett stoort Hwsshåld och många ägodelar och som skall föra ett noga vpseende med Fougter, Skrifware och Redeswenner, med åhrlige Räntor, Vpbördh och Vthgift, Lefwerering och Restantier, Köpande och Saliande, Skuld, Gald och Betallningh och mera sådant. At hafwa Förfarenheet uthi *Musica* är ock Menniskligt och een Aulicum höfligit: ellies måles honom åsne öron, såsom thet skedde Midas, then ther dömbde åsnan bättre hafwa sungit än Nachtergalen. *Geometria* tienar till Krijgzsaker, till at affsee Dalar och Högder, ther man wil bestalla, belägra och beskiuta Slott och Städer. *Astronomia* är god till at förese

och undwijka hårde, onde och olycksamma Constellationes, Storm och Owäder.

Till dessa i det gamla trivium och quadrivium ingående boklige konster, alla fattade med afseende på sin omedelbara nytta i det praktiska lifvet, slöto sig åtskilliga andra med samma syftning.

Vältaligheten skulle fullständigas genom studium af historia och ordspråk. I besynnerlige Landz och Konunge Rijkers Historier finner man nämligen mångehanda sinnrijke Rådslag och herlige Orationes, som man uthi lijka fall effter Nödorfften kan bewijsa sine Skäal med och elliest bruka, sig och sine Wänner till Gagn och godo. I sådana fall åter, där man hwarken hafwer Tijd eller Lägenheet till at höra något långt Taal, utan måste säga sin Meening och Skäal med fåå Ordh, tå får thet skee igenom Fabuler, Lijknelser, Sententier och Ordsprååk. Af sådana bör man därför på förhand inhämta ett tillräckligt förråd.

Såsom blifvande Politicus skall den unge ädlingen lära känna, huru alle Regementen äre upkomne först i Werlden, hwar igenom the längst äre bleffne widh macht och hwarföre och hurulunda the åter måtte falla igen, hurudant ett godt och ordenteligt Regemente bör vara skickat o. s. v.

Som vardande krigsbefäl bör han weeta, huru i örligh och Krijg med allehanda Krijgzlist och Anslag all Ting skal förberedas och sedan uthi Wercket föllfolgås.

Emedan en adelsman ofta skall vara lagman, hålla Råffst- och Bårgastempna samt förhöra Saaker och Klagomål, så bör han äfven i sådana ting vara väl förfaren. Effter Adeligit stånd fordrar och kräfwer, at han skal styrkia Rättwijsan och then wedh Macht hålla, så måste han först see ther effter, hwad och hurulunda then *naturlige* Rättwijsan är, sedan hwad som *beskrifwin* Lagh och Rättwijsa kräfwer. Det förra finner han i Ciceros pliktlära, det senare i romerska rätten samt i Sweriges beskreffne Laghbook och flerstädes.

Dessa äro de boklige studier, som en adelig yngling, så mycket möijeligt är och then föge Tijden kan medgifwa, fljteligen skall drifwa. Kan thet icke blifwe så *fullkomligt* för andre öffningar skull, som thet kunna förhindra, så är thet lijkwål *något ibland hwart Styckie*, som een Aulicus ingalunda kan wara föruthan. Ännu flere nyttiga studier kunde wäl upräcknas, men these äre nogh för een *Aulico*, som för andre

Ridderlige öfningar icke kan gifwa sig Tijd at läsa många Böcker igenom.

Dessutom bör man wäl komma något ljetet i hogh, at Mennisklig Natur är så skapat, at han icke alltijdh och stadigt kan eller wil umgås med lijke Saker, synnerlig thet som något Wichtigit är, uthan åstundar till at öfwa och lusta sig uthi the Saker, som till Lust och Tijdfördrieff tienligt wara kunna. Derföre må man undertijden läsa någon Poet eller andre höfflige Fabuler, som är »Skimpff und Ernst» och andre, ther man ibland något godt Sälskap, uthi Lagh eller elliest, kan komma Lust och Glädie åstadh med, eller ock elliest bruka någon Ridderlig Kortwill (Kurzweile, tidsfördrif), antingen med Rijdande, Skiutande, Jacht och Weidwerck, Steenkastande, Bållslag, Rakeet, Musica, Strengspeel, Skachtaffwel, Kort eller Wärtaffwel eller annat. Dy sådant hörer ock Höfweligheet och adeligit Stånd till, att sådant skeer allenast till Mäteligheet och icke annorlunda än såsom Kroppen till Hwijlo, Recreerning och Lättelse.

När nu till Tu eller Try åhr, med sådan Flijt och Gagn som förberördt, studerat är, så wore tå then rätta Tijd at reesa, wandra och försökia sigh i mång fremmande Land, på Ett eller Tu åhr tillgörandes. Härvid skall man icke täncka nogh wara, at man allenest färdas många Land och Städer igenom. Tranor och wille Gäass draga ock många Land igenom och blifwa thes inthet mera klokare. Therföre skal een ung Adelsperson sättia sig före mångehanda till at spörja effter och få weta, *som han sedan kan hafwa Rättelse aff och kunna myckit at tala om.* De förnämsta punkter han skall efterspörja äro de, som höra till *militärväsendet* (Ryterij, Lager, Arkeli, Wagenborg och Tråss, Skep och Galleyer, Tugh- och SlachtOrden, Speyare, Skärmytzler, Storm och Slachtninger, Belägringer och Befästningar o. s. v.), *diplomatiën* (Anständh och Fridzhandlinger, Leigde och Säkerheet, Breff och Sendebudh m. m.), *den inre politiken* och *förvaltningen* (Regemente och Politie, Samqwem och Herredagar o. d.), *hofsefvernet* (Hofftucht, Högtijder, Soleniteter och Ceremonier, allehanda Ridderspel, Gradus och Werdigheeter, Tittlar och Rewerentz o. s. v.), *rättsväsendet*, *stats-hushållningen* m. m. Alt detta bör han wäl achta, så at han framdeles skickeligen må kunna tala om hwart och ett stycke och med hwart och ett uthi sin rätta Tijd kunna skaffa Nyttä och Gagn, så at han weet hwad som tienar eller icke. Därtill bör han så laga, at han får höra många sköne Taal aff wijse

och förnuftige Menniskior och thet grant göma och så myckit som mögeligit är läggat på Sinnet. Kan han och med thet samma hafwe någon Tijd, Tilfalle eller Lägenheet at gifwa sig uppå något Krijgztugh, ther som ingen synnerlig Fare kunne ware på ferde, tå må han thet ock försökia, så hade han sedan theste större och mere Wijtzord at handla och tala om Krijgsaker. Och om då bland thet, som han således fått förfara, funnes sådant, som man kunde effter wår Art och Lägenheet uthi lijka fall med Nyttä och Gagn rätta sig effter, tå kunde han med ähra och Anseende ther om gifwa sitt Rådth tilkänna och hielpa at stellat uthi Wercket.

När nu these Läre-åhr förlupne äre och han så fljteliga och wäl hafwer studerat, mycket godt sedt och ibland fremmande Nationer sielf förfaret, så at han weet sig inför Konungar eller Förstar med Taal och Vmgänge och ibland annat Herskap, Frwentimber, hoos höge och wyrdige Ständer, Mann och Qwinna, Vnge och Gamble, höfligen, berömligen och wäl till at förhålla, weet till at gifwa hwar sin tillbörliga ähre, Tittel och Wördning, weet hwad och när han skal swara, tija eller tala, både till Skämt och Alfwar, är snäll och sinnriik och med Kroppen till allehanda Ridderlige öffningar wijg och skickelig, *tå må man först then samme hålla för een Aulico eller Hoffman.*

Under hela denna tid bör han stå under en *enskild præceptors* ledning. Således äre, säger författaren, mäst alle the bleffne upfödde, som något synnerligt stoort och godt Werck hafwa bedrifwit, så wäl uthi Krijg och örlich, som uthi Regementen och andre dråpelige Saker och ärender. Then mächtige Krijgzförsten Alexander Magnus hafwer haft til Præceptorem then wijse Philosophum Aristotelem. Miltiades, Alcibiades, Themistocles, Hannibal, Scipio, Pompeius, Julius Cæsar, Carolus Magnus, Keysar Carolus Quintus och otalige många flere hafwa haft sine Läremästare. Jtem then Krijgzförsten Josua hafwer haft till Præceptorem och Lärare then Propheten och Gudz-Mannen Moisen. Salomon, then aldrawijseste Konung, hafwer haft Propheten Nathan.

När så ädlingens förberedelse är afslutad, tå är Tijd, at han begifwer sig uthi Konungzlige eller Förstlige Hoff at komma sig ther uthi något anseenligt, ährligit Kall och ämbete och något godt och gunstigt Vnderhåld förwärfwa. De anvisningar, huru han härvid bör förhålla sig, som författaren i det följande lemnar, måla på det förträffligaste såväl tidens, som hans eget

lynne. Men då de ej omedelbart sammanhånga med nu föreliggande ämne, må det anförda vara nog. Det torde tillfyllest hafva visat, huru rent *ståndsmässig* man under reformations-tiden ansåg adelsklassens bildning böra vara.

Som man funnit, inrymde Pär Brahe i sin uppfostringsplan intet rum åt vistelse vid något läroverk, icke ens vid akademi. Möjligen torde detta berott på de tillfälliga akademiska förhållandena i Sverige just vid den tid, då han skref sin *Oeconomia*, åren 1581—1585. Just 1581 hade nämligen Uppsala kollegium på grund af professorernas motstånd mot liturgien blifvit upplöst, och i dess ställe hade trädt det 1576 öppnade Collegium regium eller Collegium illustre i Stockholm, hvilket leddes af den bekante »Klosterlasse» och efter hans aflägsnande 1580 af en annan hemlig jesuit, Billius. Besök vid utländska universitet hörde eljes vid denna tid till en fulländad adelsuppfostran. Efter 1593, då Uppsala kollegium åter upprättades, sändes adeliga gossar ofta dit vid 7—9 års ålder, hufvudsakligen väl därför, att deras enskilda præceptorer samtidigt skulle få sköta *sina* studier. En och annan kunde ock begifva sig till något af de högre stiftsläroverk, hvilka täflade med det ännu obetydliga Uppsala och gärna ville anses såsom ett slags provinsakademier t. ex. Collegium Strengnense, där de blifvande riksråden Shering och Johan Rosenhane studerade.

För den egentliga barndommen ville adeln emellertid ej gärna begagna sig af de undervisningsanstalter, som äfven besöktes af ofrälse. Redan tidigt funnos också särskilda skolor för adelsklassen. År 1573 förordnade konung Johan, att sådana skulle sättas i hus- eller hofskola hos rikens råd och herrar för att där lära goda seder, dygd, skickelighet och adeliga öfningar. En dylik hus- eller hofskola var den s. k. Illustris Schola Rhalambiana, som hölls af ståthållaren Bror Andersson Rålamb för hans söner och några andra, och som förestods af den lärde orientalisten Jonas Hambræus. År 1620 lät denne för sina lärjungars räkning trycka Erasmi Roterodami Liber aureus de civilitate morum puerilium med vidfogad öfversättning: En gylden Book om vnga personers Sedhers Höfvelighet. Den visar, att »höfvelighet» d. v. s. hofseder eller umgängeskunst, var ett viktigt läroämne i sådana skolor. Efter Erasmus hänför Hambræus till en adelsklassens bildning 4 ting: först Gudfruchtigheet; sädhan bookligha konster; till thet tridie, at han till Ämbeter i thetta lijffwet vnderwijst warder; till thet fierde, at han strax aff barnsbeenet sig till godha Sedhers Höf-

weligheet wänier. Det senare står unga personer väl an och synnerligen them, som aff Adhel ähre. De, som Gudh till gement, nedrigt eller och till bondafolk gjoordt haffwer, böra visserligen ock därom befita sig, men särskildt för dem, som en god härkomst hafva, är det en stor skam, att de sin släkt uti adeliga seder icke lika äro.

Många adelsfamiljer höllo sig med huspräst och begagnade då denne såsom huslärare.

Emellertid hade naturligtvis ej alla frälsemän råd till sådant, och man kom därför på den tanken att vid sidan af det hittillsvarande offentliga lärovärdet, som besöktes af ofrälse, sätta ett nytt offentligt lärovärd, tillgängligt endast för adlingar. Liksom inom samhället funnos två *kaster*, adel och oadel, *nobiles* och *ignobiles*, så borde där ock finnas två fullständigt skilda *kastskolor*, adliga skolor och oadliga skolor, *Scholæ nobiles* och *Scholæ ignobiles*. Tanken var onekligen på sätt och vis tidsenlig. Under den store adelsgynnaren Gustaf Adolf var den helt nära sitt förvärdande, såsom i ett följande häfte skall närmare omtalas.

Fridtjuv Berg.

Om Nordens sagoliteratur.

Under loppet af det 10:de och 11:te århundradet voro islänningarna, om icke de ende, så dock de verksamaste utöfvare af den från hedendomen ärfda och otvifvelaktigt öfver allt i Norden utbredda konsten att berätta sagor. Det har blifvit sagdt, att sagan växt upp ur Islands jord och fått sin prägel af dess himmel. Häre ligger utan tvifvel en sanning, enär det icke kan förnekas, att yttre lefnadsvilkor utöfva ett inflytande på ett folks andliga verksamhet. Förklaringen till islänningarnas färdighet att berätta sagor och deras månhet att samla och bevara dessa får dock snarare sökas i en viss säregen egenskap i folkets eget väsen. Det var i första rummet börd- och slägtkänslan, som gjorde dem till sagoskrifvare. Denna känsla förmådde dem att med begärlighet uppsöka och uppteckna alla gamla minnen, emedan dessa för dem finga betydelse äfven som ättminnen. Detta stolta och frihetsälskande folk, som satt vaket och spejande på sina snöfjäll, räknade sig i släkt med allt hvad Norden hade stort och utmärkt, dess bättre om det kunde leda sina slägtregister upp till någon i sägnen berömd hjälte. Allt som föregick i hela Norden berörde islänningarna, i synnerhet konungarnas lif. Och med konungarnas lif följer all historia.

Sagoskrifningens egentliga blomstringstid infaller i tiden mellan 1200 och 1270, då att förstå sålunda, att de flesta ätt-sagorna i den drägt, vi nu hafva dem, äro från denna tid. Helt visst voro dock de flesta ättsagor nedskrifna redan i det 12:te århundradet, sedan de blifvit utvecklade till sammanhängande, afrundade berättelser i första $\frac{1}{4}$ af samma århundrade. Berättandet af dessa sagor åter antages ha begynt redan i midten af 10:de århundradet. Sålunda kunde en saga fortleva i traditionen en 200 år, utan att hon väsentligen förändrades. Följande slägtled berättade det föregående lif, och dessa berättelser hafva från första stunden varit utförliga. När de slägttilldragelser, som genom karaktärernas och ödenas märklighet kunde ha intresse för följande slägtled och kommande tider, voro slut,

så var ock sagan avslutad och gick sedan i arf till efterverlden först och främst inom samma ätt, men fördes snart af kringresande samlare och berättare till andra delar af landet. När sedermera i en och samma ätt gång på gång märkliga personer uppstodo, så knöts minnet af de tidigare till de följande. Först när inga mera stormän och storverk funnos att berätta om, var sagan ett avslutadt helt.

Ättsagorna hafva, så att säga, gjort sig själfva — »sögur hafa gört». Samma gäller ock om de flesta berättelser om utländska tilldragelser, som ligga till grund för konungasagorna. Underrättelserna från utlandet erhöles dels genom kringresande islänningar, dels genom främmande köpmän, som litigt besökte den aflägsna klippön och ofta vistades der uppe hela vintern, hvarunder de hade mycket att berätta, som begärligt åhördes. Lika tidigt som islänningarna begynte uppteckna sina egna sator, hafva de ock börjat skriva sator om utlandet, särskildt om Norge. Ättsagorna hafva liksom konungasagorna från första stunden varit till i prosaform.

Detsamma gäller icke om de mytiska hjältesagorna, hvilka alla stödjå sig på gamla qväden. Allt efter som dessa föllo i glömska, kunde den öfver dem formade prosaiska framställningen få större vikt och fasthet, men i samma mån gjorde sig ock inbillningskraften gällande. Häraf kunde en mytisk saga i den muntliga traditionen och genom upprepad nedskrifning antaga en nyare tids stil eller uppblandas med yngre uppfinningar, som man af en eller annan anledning mente höra till sagan i fråga. Sålunda upptar redan Völsunga-sagan (från sista hälften af det 13:de århundradet) hela stycken från den för sagan helt främmande riddarromanen þiðrik af Berni. I Hervars-sagan, som grundar sig på fornsåger, särskildt Tirfings-sågnen, finnas enskildheter, som tyda på en sista nedskrifning långt ned i 14:de århundradet. I Rolf Krakes saga är den gamla sköldungasågnen sammanväfd med berättelser, som uppenbarligen äro diktade mycket sent, t. ex. äfventyret om Bodvars födelse och ungdom samt stycket om Svipdag. Ragnar Lodbroks och hans söners saga innehåller en del misstänkta äfventyr och röjer i det hela 14:de århundradets stil. Likadant är förhållandet med de mindre berättelserna om Asmund Kämpebanen och Hromund Greipsson, ehuru de hvila på fornväden. Ännu mera omdiktad är Orvar Odds saga: Völsungaminna i Nornagests saga (från midten af 14:de århundradet) äro liksom Hjadninga-sågnen i den s. k. Sörla-þátt ihopblandade

med en mängd nyare uppfinningar. Mest öfverdrifna och godtyckliga äro t. ex. Thorsten Vikingssons, Gånge Rolfs, Herröds och Boses samt Erik Vidförles sagor, hvilka upplösa sig i idel äfventyr.

I allmänhet stå hjältesagorna, hvad angår själfständig och konstnärlig bearbetning, mycket tillbaka för ättsagorna och Snorres konungasagor. Ett undantag i detta afseende gör dock den i hela sin byggnad och i hvarje enskildhet fulländade Frithjofs saga, som tillhör midten af 13:de århundradet.

Den nordiska sagans form är okonstlad, kraftig och ädel, dess innehåll oftast djuptänt och gripande. Särskildt ättsagorna och konungasagorna innehålla en mängd helgjutna karaktärsteckningar, betydelsefulla och spännande situationer, kärnfulla samtal samt en rikedom på drag, som lifligt skildra samsfundsinrättningarna och sederna. Det ena som det andra framställes med öfverträfflig friskhet och åskådlighet. Hos sagans personer uppenbara sig ömsom lidelse och ömhet, stolthet och munterhet, tungsinne och viljekraft samt en deltagande innerlighet, så mycket mera gripande, som den icke uttalas, utan blott yttrar sig i berättelsens innehåll och skildringen af de handlande personernas öden. Särskildt anmärkningsvärd är sagornas stolt, återhållsamma episka hållning, som låter fakta själfva tala och göra det intryck de kunna. Med rätta har påpekats den nordiska sagolitteraturens lämplighet såsom läroämne så väl på grund af de nämnda för densamma utmärkande egenskaperna, som ock på grund af den strängt sedliga ton, som genomgår dess skildringar och som är egnad att motverka inbillningskraftens retande.

På en tid, då sagoskrifningen blomstrar på Island, försiggår ett visserligen mera obemärkt och mindre omfattande, men därför icke mindre flitigt och betydelsefullt arbete i samma riktning i Danmark. Det var här förbehållet en enda mans omfattande snille och outtröttliga arbetsförmåga att åt efterverlden uppteckna och gömma forntidens och samtidens minnen, och denne man var Saxe, Grammaticus kallad. Före Saxe var vägen på historieskrifningens område så godt som obanad. I detta afseende är hans ställning liksom i mycket annat olik Snorre Sturlasons. Saxes fornsagor äro dels utarbetade med stöd af i folkmunnen lefvande forntidssägnar, hvaraf han också ständigt anför större eller mindre stycken, dels har han upptagit de meddelanden på prosa, som på hans tid ännu lefde, och antingen omarbetat dessa eller omedelbart nedskrifvit dem i förut utarbetad sago-

form, hvilket senare galler om Uffe-Amleth och Frode-Erik-sågnerna.

Saxes stora arbete »Historia Danica» är indeladt i 16 böcker och hvilat uteslutande på muntlig tradition, hvilken, hvad forntiden beträffar, är rent folklig. De 9 första böckerna omfatta forntiden till och med Gorm den gamle och innehålla berättelser om dess berömdaste sagoheroer, sådana som Starkad, Bodvar Bjarke, Rolf Krake med hans kämpar, Hagbard m. fl. Man har, icke olämpligt, förliknat denna samling med en korg, full af sagoblomster, emedan de olika sagorna äro sammankedjade med hvarandra utan någon organisk enhet. 10:de boken omfattar konungarna från Harald Blåtand till Magnus den gode, 11:te och 13:de böckerna Sven Estridsson och hans söner, 14:de boken tiden från Erik Emunes tronbestigning tills Absalon blef ärkebiskop (1187), 15:de boken Valdemar den stores sista år, 16:de boken de första åren af Knut Valdemarssons regering till och med Pommerns underkufvande.

Absalonpartiet i 14:de boken prisas med rätta såsom den lifligast skildrade och mest episkt hållna delen af hela Saxes verk. Det innehåller en mängd enskildheter utan inre sammanhang om Saxes så högt värderade herre och vän Absalon, förnämligast om dennes krigståg mot Venderna. Det har blifvit sagdt att genom Saxes penna talar Absalons ande till efterverlden — den störste ande som Danmark, en af de störste norden fostrat.

Hvad Saxe hälst och utförligast skrifer om är kamp och manliga dåd. Intet uppväcker mera hans jubel än oförvägenhet och mandomskraft, framför alt dödsförakt; ingenting äggar honom så mycket till hån och tadel som blödighet och feghet. De flesta qväden han återgifver uttala också hjältemod och afsky för alt omanligt väsen. (Så Bjarkemål och Starkad-qvädena.) Hos Signy, nordens högsta kärleksideal, framhåller han, huru kärleken uppstått af beundran för hjältemodet, som ock förmår den unga qvinnan att trotsa den qvalfulla döden i lågorna. Då han om Sigurd Slembe berättat, huru han uthärdade de värsta qval utan att klaga, utbrister han: »Lycklige, religionens fostersöner, om de alla toge emot döden med samma mod som denne krigsman! Låt vara att han traktat efter mycket, förstört sitt fosterlands fred, ådragit sina medborgare krig, för *hans tapperhets* skull borde dock hans fiender hafva förskonat honom från straff.» Lika mycket pris som Saxe sätter på

hjaltemod och själfbeherskning, lika mycken beundran skänker han det slags hederskänsla, som yttrar sig i ordhållighet och särskildt i hirdmanstroheten. För Saxe står Rolf Krake som hedendomens stora förebild af viljekraft, likasom alla hans kämpar äro mönster af trofasta hirdmän.

Saxe förhåller sig genomgående naivt till sitt ämne. Såsom ett barn hör han och berättar sina sagor. Han tviflar icke eller spörjer, om det han berättar verkligen skett eller ej. I ordnandet af sitt ämne står han tillbaka för de bästa isländska sagorna. Smått och stort berättas om hvart annat utan någon uppgjord plan eller sammanhållande grundtanke. Saxes starkaste sida är detaljskildringar.

Sådana stycken i 14:de boken som blodnatten i Roskilde med dess följder till och med Grædehedeslaget, Valdemars resa till Tyskland, hufvudtåget till Rügen med Arkonas och Karents intagande och de vendiska gudabildernas förstöring, den danska flottans uppbrott från Stettinerhaf genom åmynningen vid Kammin, Knuts och Karls sammansvärjning, Absalons val till ärkebiskop, Esbern Snares kamp vid Öland och Sejerö, sättas med rätta högt på grund af det lif och den åskådlighet, som utmärka skildringen. I dylika detaljer drager han läsaren oemotståndligt med sig genom det deltagande han förstår att väcka för de tecknade händelserna och personerna. Hans hufvudfigurer, framför alla Absalon och Valdemar, blifva genom mängden af sammanstämmande och kännetecknande drag småningom så lifslevfande, att man tycker sig se dem för sina ögon och känna dem i grund och botten.

Saxes bok är, liksom de isländska ättsagorna, på sätt och vis skrifven ut af Sagas egen mun. Han har hela sitt lif igenom omedvetet gått i skola hos folkanden. Därigenom har hans egen friska inbillningskraft blifvit befruktad och hans berättarebegåfning utvecklad. När han ville skrifva, kommo de lefvande, färgrika bilderna af sig själfva.

Stor skada att den muntliga traditionen icke blef återgifven så, som sagoskrifvaren emottagit den: på modersmålet, utan att han nödvändigt skulle öfversätta den till latin. Denna sträfvan att öfversätta till det kära romarspråket har icke blott mången gång dragit Saxes uppmärksamhet från det som var viktigare och hämmat hans öfversigt öfver det stora hela, utan ock frestat honom till ett skrifsätt, som på många ställen försvagar framställningens kraft och alldeles icke motsvarar det nordiska folkets anda. Saxe var liksom bergtagen af den främ-

mande språkvätten. »Huru långt skulle icke», utbrister han, »människor med sådan begåfning (som forntidens daner) kunnat komma, om de förmått släcka sin skriftörst med färdighet i latinet, de, hvilka, ehuru de saknade kunskap om romarspråket, dock närde slikt begär att hugfästa sina bedrifter, att de begagnade fjällväggar till folioband och berg till böcker.»

En annan egenhet hos Saxe, som mycket skämmer hans stil, är hans pratsjuka och de många betraktelser han inflåtar i sina berättelser. Detta drag är onordiskt — den nordiska sagan »snakker ej, men slaar» — och öfverensstämmer icke häller med den stolta hjälteande, hvaraf Saxe själf var uppfylld. Man kunde frestas att mot Saxe själf rikta hans ord om forntidsdanerna och säga: »Hvad skulle icke en man med sådant snille hafva kunnat uträtta i sagoskrifning, om han med sin skriftörst hade förenat färdighet i modersmålet, han som till och med i ett främmande, inlärdt språk ristade liksom i den hårdaste sten så kraftiga och sköna drag af folkets lif.»

Af Saxes *Historia Danica* finnas följande öfversättningar:

1) Anders Søffrinsson Vedel, »Den Danske Krønike, som Saxo Grammaticus screff halffjerde hundrede Aar forleden», Kbhvn 1575; utg. å nyo 1851 af Samfundet til den danske Literaturs Fremme med en udførlig Levnedstegning af Vedel ved C. F. Wegener; 2) N. F. S. Grundtvig, *Danmarks Krønike af Saxo Grammaticus*, 1818—22; utg. å nyo 1855 och 1873 under titeln: *Danmarks Krønike af Saxe Runemester*.

Den nordiska sagoliteraturen skulle utan tvifvel erbjuda skolan ett värderikt bildningsmedel¹, särskildt på dess lägsta och mellanstadium. Det vore därför högeligen önskvärdt, att densamma där mera än hittills varit fallet komme till användning, och att dels läraren själf efter vederbörlig preparation för lärjungarna uppläste större eller mindre bitar därur, dels lämpliga literaturprof ur en utförligare text, än våra läseböcker erbjuda på de åt innanläsning anslagna timmarna förelades lärjungarna.

Till deras tjänst, som själfva icke äro bevandrade i vår fornliteratur, men önska göra närmare bekantskap med dess rika skatter, meddelas här en förteckning på en del af de förnämsta sagorna jämte uppgift på öfversättningar af desamma.

¹ I en beaktansvärd uppsats, Lugn inom undervisningen, af Uffe, i 1:sta häftet för år 1884 af denna tidskrift, har dess betydelse i detta afseende kraftigt blifvit betonad.

- Bjarnar saga Hittolokappa* (t. 1025) utg. af H. Friðriksson tillika med dansk öfversätt. i Nord. Oldskr., IV, 1847.
- Dróplaugarsona saga* (t. 1006),¹ utg. af Þorleifr Jónsson, Reykjavík 1878 och af K. Gislason i Nord. Oldskr., II, 1847.
- Fóstbroeðra saga* (t. 1030), utg. af K. Gislason i Nord. Oldskr., XV, 1852².
- Gísla saga Súrssonar* (t. 978), utg. af K. Gislason i Nord. Oldskr., VIII, 1849, öfvers. till danska af P. A. Munch i Sag. l. Fortæll. om Nordm. og Isl. Bedr., I, 1845 och till eng. af Geo. Webbe Dasent, Edinburgh, 1866. Skildrar en fredlös islänningss öde och fall. Berättelsen gifver en underhållande beskrifning af fostbrödraskapets stiftande m. m.
- Grettis saga* (t. 1031), utg. af G. Magnússon og G. Thordarson tillika med da. öfvers. af den senare i Nord. Oldskr., XVI och XXV 1859, är dessutom öfvers. till eng. af Eir. Magnússon and Will Morris, London 1869.³
- Hallfreðar saga Vandræðaskálds* (omkr. 1000), utg. af Guðbr. Vigfússon i Fornsögur, 1860, öfvers. till sv. af S. H. B. Svensson, Lund 1864.
- Harðar saga Grímkelssonar* (t. 890), utg. i Islendiga sög., II, 1847.
- Hávaðar saga Isfirðings* (t. 1015), utg. och öfvers. till da. af Gunnl. Þórðarson i Nord. Oldskr., XXVIII, 1860, dessutom öfvers. till eng. af Willibald Leo, Heilbronn, 1878.
- Haensa-Þóris saga* (t. 965), utg. i Isl. sögur, II, 1847, öfvers. af P. A. Munch i Sag. l. Fortæll. etc., 1845.⁴
- Hrafnkels saga Freysgoða* (t. 930), utg. af K. Gislason i Nord. Oldskr., I, 1847, utg. och öfvers. till norska med forkl. Anm. til Skolebrug af K. L. Sommerfeldt, Christiania 1879, till sv. af Nore Ambrosius, Halmstad 1882.*
- Ijósvetninga saga* (t. 1025), utg. af Guðm. Þorláksson i Isl. fornsögur, I, 1879.⁵
- Vápnfirðinga saga* (t. 989), utg. och öfvers. till da. af G. Thordarson, Kjøbenh. 1848, äfven utg. af Guðbr. Vigfússon i Icelandic Reader, Oxford 1879.⁶
- Víga-Glúms saga* (t. 875), utg. af Guðm. Þorláksson i Isl. fornsög., 1879, öfvers. till eng. af Edm. Head, London 1866.

¹ Årtalet inom parentes anger tidsgränsen för de i sagan beskrifna händelserna.

² Sagan handlar om Þorgeirr och Þormoðr Kolbrúnarskáld (så kallad efter sin älskariinna Kolbrún, flickan med kol (svarta) (ögon) bryn). Den senare kommer på sina resor till Knut den mäktige i Danmark och Olof den helige i Norge och faller vid Stiklastad. I sagan finnas värderika upplysningar om Grönland och Norge.

³ Sagan skildrar den modige och högsainte Grettes äfventyrliga lif under 20 års fredlöshet. Ständigt förföljd, lägger han i dagen den största uthållighet och utomordentligaste förmåga att reda sig ur de farligaste lägen. Islänningarna själfva sätta stort värde på denna saga såsom en af de bästa både till innehåll och form.

⁴ I denna saga finnas viktiga bidrag till den gamla isländska författningens historia.

⁵ Sagan gifver i en liflig och underhållande stil goda upplysningar om den hedniska gudsdyrkan, författningen och rättegången samt en klar bild af tidens tänkesätt.

⁶ Innehåller viktiga meddelanden om höfdingarnas uppkomst och ställning.

⁷ Meddelar betydelsefulla bidrag till sedernas historia.

Alla de uppräknade sagorna äro öfversatta till danska af Fr. Winkel Horn i Billeder af Livet paa Island, band I—III, 1871—76.

Asmundar saga kappabana, utg. af C. C. Rafn i Fornald. sög. Norðrl. II, 1829, öfvers. af F. Winkel Horn i Nordiske Heltesagaer, Kjöbenh. 1876.

Egils saga Skallagrímssonar (t. 990), utg. af Jón. Þorkelsson, Reykjavík 1856, öfvers. af H. H. Lefolii i Udvalg for Folkoplysningens Fremme, Kjöbenh. 1867, samt af N. M. Petersen i Histor. Fortæll. om Islændernes Færd hjemme og ude, utg. af Nord. Oldskr.-Selskab, till sv. af A. U. Bååth. Verserna öfvers. af S. Grundtvig.¹

Eyrbyggja saga (t. 1030), utg. af Guðbr. Vigfússon, Leipzig 1864; öfvers. af C. J. L. Lönnberg, Stockholm 1873, delvis af N. M. Petersen i Hist. Fort.²

Friðþjofs saga, utg. af Rafn i Fornald. sög. Norðrl. II, 1829 samt af Herm. Lüning i Ludw. Ettmüllers Altnord. Lesebuch 1861; ³ öfvers. till sv. af Fr. Gudm. Nyström, Ups. 1867, till tyska af Jos. Cal. Pæstion, Wien 1879, till tyska af Willib. Leo, Heilbronn 1879.

Gunnlaugs saga (t. 1010), utg. af Ludv. Wimmer i Oldnord. Læsebog, Kjöbenh. 1877; öfvers. till sv. af Gödecke, Sthlm 1872, till tyska af Eug. Kölbing, Heilbronn 1878, till eng. af Eir. Magnússon and W. Morris, 1869 i The fortnightly Review ed. by J. Marley.⁴

Hervarar saga ok Heiðreks konungs, utg. af Soph. Bugge i Norrøne Skrifter af sagnhist. Indhold, Christ. 1873; udr. af sagan und. tit. Sværdet Tyrving og holdgangen på Samsø i L. Wimmers Oldn. Læseb. Öfvers.: af G. Thorarensen i Nord. Oldskr. III, Kjöbenh. 1847, af F. Winkel Horn i Nord. Heltesag., Kjöbenh. 1876, af Rafn i Nord. Kæmpe-Hist. III, c. 1826 och Nord. Fort. Sag. I, 1829.⁵

¹ Egil Skallagrímsson är en af vikingatidens märkligaste och egendomligaste personligheter. Med rätta har man påpekat likheten mellan honom och den heroiska tidens siste store hjälte, Starkad, »kämpkraftens äfventyrlige representant». Egil är lika utmärkt skald som kämpe. Han störta sig alt jämt i de största faror, ur hvilka hans utomordentliga styrka och taperhet eller skaldebegåfning ständigt räddar honom. Genom honom inblandas i sagan Erik Blodxy och Gunnhild, till hvilka han står i samma oförsonliga förhållande som farfadern Kveldulf till Harald Hårfager. Sagan är en af de yppersta och historiskt pålitligaste från den äldre tiden.

² Innehåller berättelser, viktiga för Norges historia. Snorre gode är hufvudpersonen. Skildringarna äro underhållande och gifva en sann bild af tidens vidskepelse.

³ Altnord. Sagenschatz in neun Büchern, übers. und erläutert von Ludw. Ettmüller, Leipzig 1870 (488 s.), inneh. sagor dels ur Saxes arbete, dels ur Fornaldar sögur Norðrl.

⁴ Denna saga kan betraktas som en fortsättning af Egils saga, enär Helga den fagra, som där spelar en så vigtig rol, är Egils sondotter. I starka drag skildras så väl den trofasta kärleken som den lömska hämndgrifheten. Kompositionen är mästerlig och visar ättsagan i sin fullkomligaste form.

⁵ I denna saga är svärdet Tírfing hufvudmotivet, detta märkliga svärd, som kräfver människoblod hvarje gång det drages och lyser som eld samt har den förbannelsen med sig, att det skall brukas till 3 nidingåd. Sagan har sitt namn efter Arngrimssonen Angantýrs förkräckliga dotter Hervor samt hennes fruktansvärda son Heiðrek, som vågar svinga svärdet mot Odin själf

- Hrólfs saga Kraka*, utg. af Rafn i Fornald. sög. Norðrl. I, 1829; öfvers. af Rafn i Nord. Fortidssag. I, 1829, af F. Winkel Horn i Nord. Heltesagaer, Københ. 1876 samt af N. M. Petersen i Hist. Fort. ¹
- Hálfs saga ok Hálfs rekka*, utg. af Soph. Bugge i Norr. Skr. af sagnhist. Indh. (s. 1—44) 1863, öfvers. i utdr. af Rafn i Nord. Fortidssag. II, 1829 (s. 21—58).
- Jómsvíkinga saga*, utg. i Fornm. sög. XI, 1828 (s. 1—162); öfvers. af Rafn i Oldn. Sagaer, Kjöbenh. 1824 (52 s.) och 1829 (1—142); redig. och till sv. öfvers. af M. Adlerstam, utg. af L. Hammarsköld 1815; öfvers. till ty. af L. Gieselbrecht 1827. ²
- Knyttlinga saga*, utg. i Fornm. sögur XI, 1828, (s. 177—402), öfvers. till da. i Oldn. Sagaer XI, 1829. ³
- Kormaks saga* (t. 985), utg. af Arna-Magnæan. legat., 1832, öfvers. af N. M. Petersen i Hist. Fortæll.
- Laxdoela saga* (t. 1030), utg. af Jón Þorkelsson, Akreyri 1867, öfvers. af N. M. Petersen i Hist. Fortæll. II, 1844 samt till eng. af Guðbr. Vigfússon i Icelandic Reader, Oxford, 1879. ⁴
- Njáls saga* (t. 1015), utg. af Nord. Oldskr.-Sælskab Bd. I, II, Kjöbenh. 1875—79, öfvers. till da. af H. H. Lefolii, Odense 1863 (200 s.), till da. af K. L. Sommerfeldt, Kristiania 1871, till eng. af Geo. Webbe Dasent, Edinb. 1861, till sv. af A. U. Bååth. ⁵
- Norna-Gests saga*, utg. i Flat. I, 1860 och af Soph. Bugge i Norr. Skr. af Sagnhist. Indhold., Christ. 1863 (45—80), af E. Wilken i Die pros. Edda, Paderborn 1877. Öfvers. af Fr. Winkel Horn i Nord. Heltes., Kjöbenh. 1876, till ty. af A. Rassman i Die deutsche Heldensaga, Bd. I, 1857, till da. af Rafn i Nord. Fortidssag. I, 1829. ⁶

och därmed vållar sin ofärd. I motsats till Arngrimssonernas lägre natur framstår Hjalmar den hugstorse ädla hjältenatur. Hjalmars och Ingeborgs upphöjda kärlek skildras på ett gripande sätt.

¹ Är en mycket omfattande sagokrets om flera danska konungar och börjar med Halfdan och dennes söner Roar och Helge. Rolf Krake är Sköldungaättens siste och störste man. Omkring denne vän- och segersälle drott samlas de ypperste kämpar från hela norden och egna honom en kärlek, som ingen höfding mäktat förskaffa sig. Rolf Krakes och hans kämpars sista strid skildras i det dramatiskt hållna Bjarkemål.

² Är en särdeles liflig och underhållande berättelse om Jomsvingaförbundets stiftande genom Palnatoke och dess angrepp på Norge, som slutade med slaget i Hjörungavåg 994. Sagan innehåller dessutom många värdefulla bidrag till de nordiska landens historia.

³ Är en hufvudskrift för Danmarks äldsta historia från Gorm den gamle till Knut d. VI och går således lika långt som Saxe.

⁴ Är en af de största och innehållsrikaste isländska sagor samt tillhör liksom Egils saga den äldre tidens yppersta alster. Den har dessutom betydelse för Olof Tryggvasons historia.

⁵ Njåla är sagolitteraturens konstnärligaste alster, så väl hvad språk och stil angår som karaktärsteckning, och kan i dessa afseenden fullt sättas i jämbredd med Snorres konungasagor. Sagans handling flyttar sig så småningom från ena trakten af landet till den andra genom två slägtled. I första hälften af densamma är den ädle och hjältemodige Gunnar af Hlíðarendi hufvudpersonen, i den andra den vise och rättrådige Njål med sina söner.

⁶ Norna Gest är en allegorisk person. En poetisk tanke ligger till grund för uppfinnningen: att låta minnet af hednatiden taga personlig gestalt gent emot

Orvar-Odds saga, utg. af Rafn i Fornald. sög. Norörl. II, 1829, (s. 504—559); öfvers. till da. af Rafn i Nord. Kæmpe-Hist. III B., 1826 och i hans Fortids sag. II, 1829, till sv. af Liljegren i Skandin. Hjeltesag II, 1819.¹

Ragnars saga loðbrókar ok sona hans, utg. af Rafn i Fornald. sög. Norörl. I, 1829 (s. 235—299); öfvers. till da. af Rafn i Nord. Kæmpe-Hist. I C, 1822 och Nord. Fort. Sag. I, 1829, till sv. af Björner i Nord. Kämpadater XII, 1737; till ty. af d. Hagen, Nord. Heldenrom. V, 1828.

Ragnarssona þátter, utg. af Rafn i Fornald. Sög. Norörl. 1829 (s. 343—360); öfvers. till da. af Rafn i Nord. Kæmpe-Hist. I C, 1822, och Nord. Fort. Sag. I, 1829, till sv. af O. G. V. Söderström, Örebro 1872.

Vatnsdoela saga (t. 985), utg. af Sveinn Skulason i Island. sögur, 1858, samt af Guðbr. Vigfússon i Fornögur, 1860. Öfvers. till da. af N. M. Petersen i Hist. Fortæll. 1844 (s. 3—106), till sv. af C. J. L. Lönnberg 1870.²

Völsunga saga, utg. af Soph. Bugge i Norr. Skr. af sagnhist. Indh. 1865 (s. 81—199), af E. Wilken i Die pros. Edda Paderb. 1877. Öfvers. af F. Winkel Horn i Nordiske Heltesagaer, Kjøbenh. 1876, till da. af V. Ullman, Kjøbenh. 1873, till ty. af A. Rassman i Die deutsche Heldensage 1857 samt af A. Edzardt, Stuttgart 1881, till eng. af Eirik Magnússon och Will Morris, London 1870.³

Snorre Sturlassons konungasagor, öfvers. till da. af N. F. S. Grundtvig, 1818—22, med flere nyare upplagor, till no. af J. Aal, 1838—1839 och af P. A. Munch 1859 med ny upplaga 1881, till sv. af Peringsköld 1697 och af H. O. H. Hildebrand, Örebro 1869—71.

Snorres Heimskringla erkännes allmänt och med rätta såsom det förnämsta alstret af fornnordisk historieskrifning. Med den oväldige granskarens och fulländade konstnärens upphöjda lugn och säkerhet skildrar han en rad af hvarandra belysande konungagestalter och i deras följe en skara mer eller mindre glänsande kämpar. Det fins icke blott kraft och lif i hans bok, utan ock ordning och klarhet. Mästerstycket i densamma är oestridligt Olof den heliges saga. Vidare påpekas såsom lämpliga literaturprof följande ställen: Håkon den godes strider med Erik Blodyx' söner och hans förhållande till Eyvind Skaldaspillir, Jomsvikingarnas anfall på Norge med slaget vid Hjör-

den konung, som först bröt hedendomens makt i Norden. Norna Gest är en flera hundra år gammal man, född i Danmark, medan Sigurd Fafnesbane lefde, och han kommer till Olof Tryggvason, hvars välvilja han vinner genom sina berättelser och qväden om forntidens store hjältar. Hans lifslängd betingas af ett brinnande ljus.

¹ Orvar-odd (piludd) är Rafnista ättens yppersta man, i hvars händer dennas förnämsta klenod, tre pilar, utför de största bedrifter. Att han är en gammal, långt utanför Norge känd sagohjälte, bevisas däraf, att Saxe omtalar honom och att han också nämnes i Hervara saga. De i sagan om honom lemnade strofer om hans och Hjalmars kamp med Arngrimssönerna höra till de vackraste hjelteqvädena.

² Amnet är Ingemund den gamle och hans efterkommande. Sagan har förträffliga skildringar om den hedniska gudedyrkan och kristendomens införande på Island.

³ Sagan omfattar sagokretsen om Völsungar, Gjukungar och Niflungar och grundar sig väsentligen på Eddaqvädena, men har ock andra källor. Slutet sammanbinder genom Aslög sagan med Ragnar Lodbroks saga.

ungavåg; Håkon Jarl och Olof Tryggvason; Svolderslaget; Torgny lagman; slaget vid Hamfordbridge; Sigurd Jorsalafare och Östen.

För utförligare upplysningars vinnande öfver det rika ämne, som här i största korthet blifvit berördt, hänvisas läsaren till följande förtjenstfulla arbeten:

C. Rosenberg, »Nordboernes Aandsliv fra Oldtiden til vore Dage», Kjøbenh. 1878—1880; R. Keyser, »Nordmændenes Videnskabelighed og Literatur i Middelalderen», Christiania 1866; N. M. Petersen, »Bidrag til den Oldnordiske Literaturs Historie» i Annal. for nord. Oldk. 1861 samt samme författares »Danmarks Historie i Hedenold».

T. M—n.

Ett förslag till utsträckt valfrihet inom skolans högsta klasser.

Öfver detta ämne har nyligen (till förmån för det nybildade pedagogiska biblioteket i Stockholm) ett föredrag hållits af dr L. Lindroth, hufvudlärare i latin och grekiska vid f. d. Beskowska skolan och den ene af nämnda skolas egare. Att döma af uttalanden, som jag hört från personer, tillhörande vidt skilda pedagogiska läger, väckte detta föredrag allmänt bifall, såsom vittnande på en gång om den varmhjärtade ungdomsvännen, som därför att han älskar ungdomen också har tilltro till den samma, och om den erfarne skolmannen, som väl känner det nuvarande skolsystemet i vårt land och omsorgsfullt pröfvar, innan han på ett så kinkigt område framkommer med ett förslag af genomgripande betydelse. Ett sådant uttalande i en så viktig fråga — efter min mening en verklig lifsfråga för hela vårt uppfostringsväsen — synes böra vara af intresse för denna tidskrifts läsare. Tyvärr är det ej möjligt att meddela det i sin helhet, då förf. ämnat det för Beskowska skolans årsredogörelse; men genom förf:s välvilliga tillmötesgående är jag i tillfälle att meddela ett af honom själf uppsatt referat af själfva förslaget samt hufvudpunkterna af motiveringen för detsamma.

Själftva förslaget.

Valfriheten skulle omfatta de två sista årsafdelningarna i skolan.

Till och med öfre sjätte klassen skulle alla eller de flesta ämnen, såsom hittills, vara obligatoriska.

Skolämnenas elementäraste delar borde vara grundligt och säkert inlärdade vid afgangen från denna klass, där sålunda en verklig afslutningspunkt skulle existera, hvarest skolan själf, särskildt genom den därefter följande förändringen i studiesättet, antyde lämpligheten af de lärjungars afgang, hvilka af en eller annan anledning icke komme att drifva sina studier till mogenhetsexamen.

De nuvarande avslutningspunkterna i 3:e och 5:e klasserna borde *hålst* (icke *nödvändigt*) bortfalla; och vid undervisningens anordnande i nederskolan ingen annan hänsyn tagas till de lärjungar, som möjligen tidigare vilja lämna skolan, än den, att lärjungarne på hvarje stadium bragtes till den själsutveckling och den förmåga af dugligt arbete, som motsvarade deras ålder.

Efter sjätte klassens slut skulle de flesta ämnen förklaras valfria på det sätt, att hvarje lärjunge med målsmans och kollegii samtycke egde rätt att upphöra med läsningen af de ämnen han ville, mot skyldighet att egna ett så mycket grundligare arbete åt de öfriga och i dem förvärfva så mycket grundligare insigter; hvilket han hade att ådagalägga derigenom, att han vid mogenhetsexamens afläggande uppnådde ett lika stort antal betygsenheter i dessa självvalda ämnen, som om han i alla nu föreskrifna ämnen erhållit betyget »godkänd».

För den, som ej ville begagna sig af denna valfrihet, skulle nuvarande bestämmelser fortfarande att gälla.

Under det således läsordningen blefve orubbad i det hela, vore vissa lärjungar alltid frånvarande under lektionerna i ett ämne, andra i ett annat.

Ett undantag i afseende på läsordningen borde dock göras, i det att på den klassiska linien *naturvetenskap* och *tyska* bibehölles i de båda högsta klasserna med en veckotimme för vardera ämnet och på reallinien *tyska* med en veckotimme; dock så att den, som eljes ej begagnade sig af valfriheten, icke vore tvungen att fortsätta läsningen af dessa ämnen de sista åren.

Studiet af ett ämne komme alltså att sönderfalla i två delar, nämligen *skolundervisningen* för alla, som deltog i ämnet, och *själfstudiet* för dem, som däri ville förvärfva större kunskaper.

Skolundervisningen borde hufvudsakligen röra sig framåt och afse uppnåendet af fullt godkända kunskaper i mogenhetsexamen efter samma måttstock som hittills.

Själfstudiet borde, i allmänhet gående parallelt med *skolundervisningen*, hufvudsakligen anläggas på bredden, samt afse att detaljera, fördjupa och befästa kunskapen.

Detta sistnämnda studium skulle af lärjungen bedrivas hufvudsakligen på egen hand, dock så, att läraren biträdde honom med nödig hjälp, ledning och särskildt med anvisning

af lämpligt material, samt genom fortgående tentamina kontrollerade lärjungens arbete.

Under de lektioner, hvori en lärjunge ej deltog, borde han dock till undvikande af tidsförlust få upphålla sig i skolan i särskildt rum, såvida de nämligen inträffade mellan två lektioner, vid hvilka han hade att vara närvarande; och borde vid sådan privatläsning i skolan för ordningens skull en lärare vara tillstädes, som dock derunder vore oförhindrad att sysselsätta sig med eget arbete, temarättning o. dyl.

Om ämnets art eller lärjungens begåfning och kunskaper eller ock den del af ämnet, hvarmed man för tillfället sysselsatte sig, vore af den beskaffenhet, att lärjungens närvaro ansåges för honom mindre nödig, kunde han för viss tid befrias från att bevista skollektionerna i ett af hans självvalda ämnen.

Visade lärjunge, som begagnade sig af valfriheten, lätja och försumlighet vid sina privatstudier, och ådagalade han sålunda att han icke till sin fördel använde denna rättighet, borde han vid läsårets slut icke uppflyttas till högre klass, icke håller vid följande termins början genom examen kunna återförvärfva rättigheten att välja sina ämnen. Antingen skulle han i detta fall ånyo genomgå samma årsklass *med* eller *utan* valrättighet, eller ock skulle han genom arbete under ferierna söka arbeta sig upp till godkända insigter i alla ämnen och sålunda efter anställd examen flyttas upp i högsta klassen, men då utan att ega någon valrättighet.

Väntade anmärkningar och svar därpå.

1. Valfriheten borde utsträckas till hela skolan.

Svar: 1) En sådan vore svårare att anordna. 2) Flere olikartade ämnen behöfvas för den första grundläggningen, om ej själsutvecklingen skall blifva alltför ensidig. 3) Barnet är ej kompetent till ett förståndigt val; lärare och målsmän sakna äfvenledes fasta utgångspunkter för bedömande af barnets verkliga anlag.

2. Gränslinien är satt på måfå.

Svar: 1) Sista skolåret vore för liten tid, för att lärjungen skulle kunna medhinna ett verkligt godt själfarbete i vissa ämnen, egnadt att gifva ersättning för öfver-

gifvandet af andra. 2) Lärjungen behöfde längre tid för att med lugn kunna sätta sig in i ett förändradt arbetssätt. 3) Å andra sidan borde gränsen mellan barn- och ynglingaåldern vara öfverskriden, om lärjungen skulle vara mogen för valfriheten. Gränslinien torde tämligen normalt kunna sättas efter konfirmationsåldern. De fleste lärjungar i 7:e åro konfirmerade. — De nuvarande avslutningspunkterna i 3:e och 5:e klasserna föranleda nödvändigheten af att sysselsätta lärjungarne med sådant, som för deras ålder och utvecklingsståndpunkt är opassande*, hvarför de ock efter 5:e klassens genomgående torde anses föga mogna för idkande af relativt själfständigt skolarbete.

3. Om de nuvarande avslutningspunkterna i 3:e och 5:e klasserna utbyttes mot *en* i 6:e, skulle kanske ännu flere lemna läroverket efter denna tid och de högsta klasserna blifva alltför glesa.

Svar: 1) De, som ämnade sig till universitetet, och de, som hade verklig håg för teoretiska studier, stannade kvar. 2) De, som ämnade sig åt rent praktisk verksamhet, torde hafva godt af att i tid få börja de direkta förberedelserna därtill. Så ock möjligen blifvande militärer, om militäruppfostran började tidigare. 3) Antalet af dem, som genom studentexamen lockas in på den akademiska banan är kanske redan större än deras antal, som hafva anlag för fortsatta studier. 4) De i skolan kvarvarande vore sannolikt bättre kvalificerade för studier i allmänhet, och särskildt för att begagna valfriheten till sin fördel.

4. Men om en lärjunge öfvergäfvde de viktigaste ämnena eller om han valde alldeles för få?

Svar: 1) För de äldre lärjungarne är ett läroämnes vikt subjektiv, beror af den kärlek, det intresse och den framgång, hvarmed han studerar detsamma. 2) Vet lärjungen, hvad han skall bli, så vet han ock hvilka ämnen han mest behöfver (t. ex. för akademisk examen). 3) Vet han det ej, men har dock bestämda älsklingsämnen, så kan valfriheten just hjälpa honom med anvisning i denna riktning. 4) Allt för få ämnen *kan* han svårligen välja, i anseende till krafvet på så mycket högre betyg i de själfvalda ämnena. 5) Skulle så anses nödvändigt, kan man

* Se Verdandi för 1884 sista häftet sid. 261.

ju bibehålla ett eller annat ämne obligatoriskt, t. ex. svensk uppsatsskrifning.*

5. Är det ej för mycket begärdt, att en 16- eller 17-åring skall göra ett sådant val?

Svar: 1) Kan han det alls icke, så behöfver han ej underkasta sig det. Han har lof att läsa alla ämnena, som hittills. 2) Men det är en lifsfråga för vår ungdom att få bestämd anledning att i något vilja, välja och tänka själf, bunden som den nu är och hållen under armarna i smått och stort, i skolan och hemmet, med däraf följande mångfaldiga missförhållanden (t. ex. att man ingenting vågar tilltro honom, att han ej lär känna sina anlags riktning, kort sagdt: att han allt för länge och i allt för mycket är beroende af andras hjälp.) 3) Ställer man genom den föreslagna anordningen större kraf på lärjungen, så ger man honom till ersättning större frihet. Frihets- och själfständighetslusten behöfver vid denna ålder en och annan normal afledning. Dessutom passar det ej att med lika detaljerade bestämmelser omgärda ynglingen som barnet.

6. Kanske skulle öfveranstängning blifva följden, hälst som lärarens biträde vid privatläsningen endast i mycket ringa mån kunde påräknas?

Svar: 1) Privatläsningen skulle icke så mycket gå framåt till okända områden, utan i allmänhet utfylla, göra mångsidigare och grundligare det, som delvis vore känt eller åtminstone lättare att inhämta på grund af förut meddelade kunskaper. 2) Privatläsning förekommer redan nu i Beskowska skolan, oaktadt ingen motsvarande lindring genom uteslutande af andra ämnen kan medgifvas.

7. Kanske läraren finge för mycket extra arbete?

Svar: 1) Han finge några större tentamina om året och borde därjämte i någon mån råda och leda lärjungen, som dock icke behöfver synnerligen mycken hjälp, att döma af den erfarenhet, som vunnits i Beskowska skolan. 2) Om han icke får någon direkt ersättning i penningar, så får han dock sannolikt valuta a) i minskadt arbete, om hans afdelning blir mindre, b) i minskad kamp mot håglöshet och försumlighet, då hans ämne hufvudsakligen komme att läsas af intresserade lärjungar, c) i minskadt

* Till undvikande af misstyding bör kanske nämnas, att af föredraget tydligt framgick att förf. ej ansåg latinets böra ega en sådan undantagsställning.

tvång att på oförmågan ställa allt för stora fordringar, d) i ökad intresse för sin egen personliga del, derigenom att tentamina komme att gå utöfver området för det dagliga lexläsandet.

8. Skulle universitetet vilja mottaga studenter, som ej medförde betyg i alla skolämnen?

Svar: 1) Förmågan att idka självständiga studier (hvars saknad nu beklagas) torde komma att blifva större. 2) Grundligare, säkrare och mognare kunskaper i ett mindre antal ämnen, valda med hänsyn till blifvande examen, borde göra universitetsstudierna a) mera fruktbringande, b) på kortare tid genomgångna, än om antalet ämnen i studentexamen vore flere, af hvilka en del vore dåligt smälta, endast lexlästa.

9. Bliefe ej förändringar i afseende på skolans yttre organisation nödvändiga?

Svar: 1) Lässkemat behöfde ej ändras. 2) Till enskildt studierum kunde ritsal, bönsal el. dyl. användas.

10. Är en sådan valfrihet någonstädes pröfvad i världen?

Svar: Nej, sannolikt icke.

11. Skola då *vi* våga en sådan omreglering af alla våra läroverk?

Svar: Nej, vi skola gå varsamt tillväga och göra själfva valfriheten valfri: införa den endast i de skolor, som på grund af intresse för saken begära den; och detta 1) emedan ingen väsentligare förändring torde böra påtrugas alla läroverk under nuvarande jämningsprocess; 2) emedan särskildt tillämpningen af nu omnämnda förslag synes fordra bestämdt intresse och sympati hos lärarne, om det skall göra gagn, åtminstone innan det blir något mera pröfvadt och lämpligt befunnet.

Att till detta förslag foga några vidlyftigare kommentarier torde vara obehöfligt. Det synes åtminstone mig vara så på en gång sant liberalt och sant praktiskt — således i bästa mening tidsenligt —, att det talar för sig själf.

Jag kan dock ej neka mig det nöjet att framhålla några hufvudsaker.

Först att alla ämnen för den högre undervisningen ställas lika viktiga och lika berättigade.

För det andra att intet försök göres att i artificiella kategorier eller ämnesgrupper intvinga de mänskliga anlagen, hvilka i sin oändliga mångfald gäcka hvarje sådant försök.

För det tredje att hvarje skola fritt skall få välja, om den vill hafva den föreslagna valfriheten eller icke, något som säkerligen är ett alldeles nödvändigt vilkor för att det åsyftade ändamålet skall vinnas. Denna frihet att välja synes äfven vara egnad att i någon mån bryta den steriliserande enförmighet, som så väsentligt förlamar utvecklingen af vår gosskola och ger den en prägel af intresselöst stillastående, i afgjord motsats mot det ganska vakna lifvet på flickskolans område.

En hufvudförtjänst hos förslaget är, att förf. på ett sätt, som endast är för den erfarne skolmannen möjligt, tänkt sig in i de missförhållanden, hvartill den lärjungarne gifna friheten skulle kunna gifva anledning, samt ända in i smådetaljer sökt bestämma de åtgärder och begränsningar, som till förekommande af sådana missförhållanden äro nödvändiga. En ny institution är som en späd planta; den måste på det omsorgsfullaste omgärdas för att skyddas mot faror, men dock på ett sådant sätt, att intet hinder sättes för dess fria och lifskraftiga utveckling. Det är detta förf. synes mig på ett synnerligen lyckligt sätt hafva sört för. Det sätt för valfrihetens införande i våra skolor, som han tänkt sig, skulle gifva att jag så må säga en rotfästningspunkt, på en gång trygg och lämnande möjlighet till den rikaste växt, åt en idé, som hittills i uppfostringsväsendet föga förmått bereda sig rum: uppfostrans skyldighet att lämna de olika anlagen tillfälle till fri utveckling.

En ytterligare följd, och det den allra bästa, af förf:s erfarenhet och omsorgsfulla inträngande i sakens alla sidor är, att förslaget utan någon egentlig svårighet låter genomföra sig. Här behövas inga komitéer, ej ändlösa utlåtanden af myndigheter, ej några nya undervisningsplaner, öfver hufvud intet annat, än att en skola, där flertalet lärare sympatisera med förf:s förslag och tro sig vuxna förändringens genomförande, genom sin styrelse utbedjer sig tillstånd därtill af regeringen, samt att denna, där den för ifrågavarande skola har vederbörligt förtroende, beviljar det samma.

Men, invänder någon, måste ej införandet af en avslutningspunkt vid 6:te klassens slut medföra en stark rubbning af den nuvarande läseplanen? Jo visserligen, om man, såsom vår nu-

varande skolstadga ger tillkänna, lägger hufvudvigten på, att de till afslutningen lästa kurserna på papperet taga sig ut som ett prydligt sammanhängande helt. Men för den som vet, att all mänsklig bildning, och skolbildningen i synnerhet, hvarken kan eller får vara ett afslutadt helt, för den blifva dessa ett helt bildande afslutningskurser allenast ett utvärtes ordentlighetshänsyn utan någon vidare inre betydelse. Det väsentliga deremot för en afslutning är, att lärjungen fullkomligt säkert kan det lästa och deraf fått ett starkt och varaktigt bildningsintryck; om deremot hans pensum t. ex. i historia når till lärobokens slut eller slutar midt i en period är en föga vigtig sak. Jag tror därför, att det bästa skulle vara att icke i den nuvarande läsplanen göra annat än obetydliga förändringar, framför allt ej förrän erfarenheten visade behöfligheten af några sådana; och man kunde tryggt lämna åt de respektiva skolkollegierna själfva att vidtaga de nödiga anordningarna.

Ehuru ofvanstående förslag afser gosskolan, kunde väl därur ett och annat vara att lära äfven för flickskolans inrättning. Och framför allt skulle det ligga nära till hands att vilja tillämpa det på Högre lärarinneseminariet i Stockholm, nämligen så att under det tredje och sista läsåret en fullständig valfrihet skulle ega rum, sedan med det andra året den preliminära och hufvudsakligen obligatoriska kursen afslutats. Sedan länge, jag tror snart i 15 år, har den för hela vårt flickskoleväsen ytterst vigtiga frågan om nämnda läroverks omorganisation stått på dagordningen. Flere förslag hafva blifvit uppgjorda, men för mångfaldiga, jag tror i synnerhet ekonomiska, svårigheter har tills dato intet kommit till utförande. Men på ofvan nämnda sätt skulle, utan minsta kostnad eller annan svårighet, den efterlängtade omorganisationen komma till stånd; och det efter min mening på ett sätt, som bildar en både naturligare och tidsenligare grundval för institutionens kommande utveckling, än något af de öfriga, i själfva verket redan antikverade förslagen. Jag vågar detta, i mångens ögon säkerligen väl djärfva, påstående på grund af en tioårig och ganska närgående bekantskap med ifrågavarande institution; och jag skulle mycket misstaga mig, om jag ej i detta har på min sida flertalet både af de nuvarande och de under sista decenniet afgångna eleverna.

Sigfrid Almquist.

Referat af en svensk-engelsk ordbok

jämte Literaturanvisningar inom till ämnet hörande delar.

Innan jag skrider till granskningen af den nyutkomna svensk-engelska ordboken, torde det vara lämpligt att förutskicka en redogörelse för ett par i granskningen förekommande språkliga termer, som måhända ej ännu äro fullt preciserade. — Dessa termer äro: *idiom*, *idiomatiskt uttryck*, *synonymer*.

Med *idiomatiskt uttryck* förstår jag: ord, fras eller syntaktisk egenhet, som uteslutande tillhör något visst språk eller språkområde; hvilket in praxi visar sig därutinnan att dessa uttryck ej låta sig till annat språk eller språkområde öfverflyttas hvarken till sin individuella karaktär eller till sitt omfång. — Totaliteten af dessa idiomatiska uttryck kallas *idiom*. — En del af ett språkområde är t. ex. svenskan, tyskan, engelskan.

Exempel: Nej, se — god dag, bror! Tack för sist! Det var roligt att träffa dig. Jag kan hälsa från öferskulden. Bad han särskildt hälsa mig? Neej, det gjorde han inte. (Hela denna samtalsbit, hvarje punkt och flera ord i hvarje punkt äro idiomatiska uttryck); brasa, kakelugn, rykt och ans, de unga tu, alt hvad vederbörande heter, rolig, hinna, orka, tjurhålla, så småningom, på, hos, tills vidare, vid pass, väl till pass, det, lagom, din lurifax där!, (afton)stämning, den store mannen (danska: den store Mand); fritt om bord (rendu à bord de navire), lägsta fraktberäkningen från Kristiania och hit (de chez vous ici). — Garçon, (jeune) fille, taillis, zèle, pauvre, luxurieux, gentil, crotté, on, embrasser (eng. hug, embrace, kiss), aimer (eng. love, like, be fond of o. s. v.) personne: ex. je ne connais personne d'aussi heureux que cette femme. Ac.; men hos Poitevin(?): personne n'était si gracieuse qu'elle. (Orsaken tydligen denna: det är kvinnan som är graciös par préférence); allongez, Monsieur, fondez-vous sur moi!; petit poisson deviendra grand si Dieu lui prête vie (Lafontaine? Florian? Det är med detta uttryck som med massor från Tegnér t. ex.: de ha blifvit Gemeingut och man vet ej längre hvem som ursprungligen skapade dem); il se contenta de raconter l'histoire sui-

vante. (qui suit, que voici) = berättade blott — —; n'avoir garde; je lui demande un livre pour me distraire, il m'en apporte trente-six (ett helt tjog); c'est (var) alors, Madame, que j'ai appris à Vous connaître; n'est-ce pas (hva' befalls?, inte sant? eller hur? är inte det docentens mening också tycker inte ni det med, allihop?); avoir pignon sur rue; tournez, s. v. p. (= vänd! vertel!); dégommeux (»på dekis»), vanzandter, comment se va-t-il de votre épouse, pays?

Sprengel, Kirchspiel, Hinterwäldlerjunge, Wonne, Beleg, Sternsnuppe, »ein wiegenliedheimliches Singen» (Heine), wollen, erkennen, treiben, leisten, eingehend, gemüthlich, urplötzlich, kolossal, wacker, wunderschön, doch, schon, ledern, bitte, so stimmt's (= all right, hvars omfång dock är vidare). Ur das Reich-Commersbuch, Drei Opfer, Verbrennungs-Ballade: Sie strich ein Schwedisches alsdann und zündete sich selber an (Schwedisches är förstås: Jönköpings Tändsticksfabriks Patent o. s. v.). Det är fråga om en des Gründers Töchterlein, som ej fick den fattige filosofen. Carcer, Bude, das ist mir alles Wurst, einen urkräftigen Salamander reiben.

Vidare: artiklarnes bruk, negationerna, konjunktiven, partic. i eng., ordföljden och satsfogningen i de olika språken, den olika tendensen att sammansätta ord, att nybilda ord o. s. v. o. s. v. i oändlighet.

I oändlighet; ty hvad som i dag är ändligt och begränsadt inom språket, är det ej i morgon: språket själf föder af sig. Detta sista skall jag närmare en annau gång utveckla.

Synonymer. Definition och delvis exemplifikation gifna här nedan. Exempel på ord som stå hvarandra nära: grupp 995 i A. F. Dalin: Svenska Språkets Synonymer.

995. Svår. Mödosam. Tung. Tungsam. Besvärlig. Brydsam. Kinkig. Benig. Stretig. Knepig. Sträng. Styf. Kännbar. Betänklig. Eftertänklig. Vanskelig. — *Svår*, ej lätt. *Modosam*, som medför möda. *Tung*, har i vissa uttryck samma betydelse som *Svår*, *Modosam*, t. ex. tungt arbete. *Tungsam*, mycket mödosam. Föga brukligt. *Besvärlig*, som föranleder, är för enad med besvär. *Brydsam*, som förorsakar bryderi. *Sträng*, ganska svår, hård, t. ex. sträng vinter. *Styf*, svår, mödosam, t. ex. styft arbete. *Kännbar*, som på ett smärtsamt sätt låter känna sig. *Betänklig*, *Eftertänklig*, som synes medföra svårighet. fara, och derföre bör noga betänkas. *Vanskelig*, säges om något, hvars framgång eller utgång är tvifvelaktig. Till hvardagsspråket höra: *Kinkig*, svår, *brydsam*, *Benig*, svår att fatta, reda eller

utföra, *Strebig*, ganska mödosam, *Knepig*, svår, besvärlig. Såsom superlativer till Svår kunna anses: Odräglig, Olidlig, Outhärdlig, Gruffig, Faslig, Ryslig, Befängd, Besatt, Otäck, Försviflad m. fl.

Detta är en synonymgrupp, med förklaringar men utan exempel; för öfrigt illa hopsatt.

Ref. vågar anhålla hos läsaren, att denne täcktes låta någon svensk anteckna uppslagsorden och sedan själf på måfå läsa upp förklaringarna, hvarvid det skall visa sig, att den, som upptecknat orden, ungefär i halfva antalet fall tar miste på det ord som med förklaringen åsyftats. — Så förhåller det sig i genomsnitt med alla grupperna hos Dalin. — Dennes synonymförklaringar torde således med fördel kunna användas såsom 'snillek' i någon aftoncirkel, men därutöfver sträcker sig ej deras värde. — Ville man nu antaga det fall, att en engelsman för svenska synonymer anlidade Dalin, eller att en svensk för engelska synonymer anlidade ett engelskt synonymlexikon, utarbetadt enligt samma plan, så är det tydligt, att detta vore förspild möda. — Nu existerar emellertid ett engelskt synonymlexikon afsedt för svenskar, hvilket bland andra försyndelser äfven delvis gör sig skyldigt till ofvannämnda. Detta lexikon utkom 1872 och var det första försöket inom detta område i Svärge. Se närmare härom Nordisk Revy för den 15 Mars d. å. — Præterea censeo: synonymernas rätta rykt och ans, språket såsom idiom, rytmen äro här des Pudels Kern.

* * *

Kommo så detta år *Engelska Synonymer* för elementarundervisningen, sammanställda och med öfningar försedda af **J. Arvid Afzelius**, lärare vid Göteborgs handelsinstitut. I Synonymsamling. — Redan vid ett flyktigt genomgående af detta arbete skall det visa sig, hur hr A. i alla stycken är sin föregångare öfverlägsen. Herr A. utgår från svenskan, sammanför i sina synonymgrupper endast ord som för oss svenskar presentera sig som synonymer, lämnar etymologierna, ger nätta distinktioner och väljer väl sina exempel.

Det var, till en början, ett lyckligt grepp, då hr A. »till mönster och stomme för boken» tog synonymsamlingarna i »*Knudsen & Løkkes Engelske Stiløvelser*»* och Löwenhielms

* *Kursiveringen* är öfveralt af referenten, utom *kunna* i nästa punkt.

Språklära» (egentligare: *Ordboken till Löwenhielms Engelska Skriföfningar*). I dessa synonyminsamlingar ingå dock ej så få homonymer, och har detta också blifvit fallet hos hr A., som motiverar detta därmed, att misstag på dessa senare kunna förekomma i nybörjares uppsatser. Förf. tyckes likväl ej ha rätt klart för sig, att *homonymer* icke äro synonymyer, ty man läser mellan raderna, att han ville kalla dem *i oeg. mening synonymyer*. Då förf. ger sig in på talet om »begreppet *synonymyer*» och kallar sin bok *Engelska Synonymer*, borde han sökt utreda detta begrepp på ett klarare sätt än som nu skett i de rader han förutskickar själfva ordboken. Titeln är helt enkelt oriktig och skulle rätteligen lyda: *Svenska Synonymer och Homonymer öfvers. till engelska* *. — De facto, om ock ej alltid i sina »definitioner», sätta synonymiker de ord eller uttryck såsom *synonyma*, som till betydelse 1) stå hvarandra nära eller 2) rent af sammanfalla. Jfr. i Förordet till A. F. Dalins *Svenska Språkets Synonymer*, där ofvanstående definition 2) exemplifieras (*varg, ulf; gosse, flicka* med deras »liktydingar» i dial.). Att det nu emellertid gifves ord, som till begreppet fullt sammanfalla, berättigar ingalunda deras användande utan åtskilnad. De höra hemma, så att säga, i olika språk: det högre språket, hvardagsspråket (det vårdade och det mera familjära), bland fackmännen, hos folket, i dialekterna. Och på så bred basis skulle ett synonymlexikon kunna vara fotadt, att det toge hänsyn till alla de nämnda områdena; och i själfva verket existera dylika arbeten såsom integrerande delar i de stora, fullständiga ordböckerna, hvilka, om de för öfrigt äro väl gjorda, också äro de bästa för synonymiken. Ett godt exempel härpå är Schulthess' monumentala verk.

Detta är dock ej det mål, förf. satt sig före: han har begränsat sig till hvardagsspråket, sådant det i dag lefver i tal och i skrift; har därjämte upptagit handelstermer på grund af bokens närmaste syfte (se förf:s företal). Begränsningen är en svår sak, afvägandet mellan det som är vanligt och mindre vanligt, nödvändigt och öfverflödigt, men afven om förf. mycket inflyttar rämärkena, borde han ej ha utelämnat följande art.:

* Den närmare motiveringen härför lämnas i *Nordisk Revy* II, 11, där denna anmälan i något förändrad form varit synlig och hvarur den här delvis återgifves med benäget tillstånd af utg. Doc. Adolf Noreen. Därsammastädes äro ock angifna källorna för åtskilliga här nedan förekommande exempel. Från *Whitney-Stjernström: Språket*, äro hämtade några af de exempel, som klargöra etymologiens betydelse.

flytta, hvarför (— också), *ja*. 3 (*well*), *jaså, jo, ligga, stå* (jfr. art. 249 *makt, lång, mörker* (dark — darkness), *nej* (gradationer: no, never, not I for one, very fine), *ofta, treftig, trifvas, våning, vilja*. Vid detta sista kunde förf. lämpligen i ett obs. inflicka: I wish [skulle önska] I had known it before; jfr. obs. till förf:s *minnas*. — Ett plus i arbetet är den uppmärksamhet det skänker de konkr. subst. Detta är ett jämförelsevis nytt steg, och förf. tycks hesitera för att ta det fullt ut. Förf. borde ha tillagt — under varsamt rådfrågande af illustrationerna i Ragonot för — *soffa, spegel, »kakelugn», rock, byxor, väst, vagn* (för detta sista jfr. Storm, norska uppl. s. 258); *trappa, salong* (obs. *saloon*). — Jag föreslår att vid 255 *meing.* i insätta *design, purpose, object*; vid 243. 3. *recite* efter *say*. I art. *liten* saknas *short* (a — broad-shouldered man).

Den man anser sig behöfva varna för förväxlingen mellan *hamn* (»för skepp») och *hamn* (»vålnad, skugga»), är det ännu för visso öfverflödigt att lära bet. af *little* ss. predikativ (»småaktig - »). Pedagogiskt riktigt hade varit att förbigå ett dylikt faktum med tystnad. Mig är detta faktum obekant. På rätt väg är däremot förf., då han förtiger, att *little* såväl predik. som attrib. kan användas = *small*. I art. 238 *låta* vore det *lämpligare* att sätta *their prayers* för *the pr.* (meningen visserligen en annan).

Bland det myckna, som i förf:s arbete är nytt eller sofradt blifvit nytt, måste jag nöja mig med att påpeka följande vackra artiklar, i hvilka förf:s egna iakttagelser och fina språktakt lysa fram. *Bo, besöka, få, gärna, gå, hinna, hälsa, marknads, Obs. till minnas, må, noga, nästan, passa, rolig, slippa, töras, tör, torde, uppgifva, vacker, vana, väl, äldre*. Vid *hälsa* bör tilläggas: *take off one's hat to*. Särskildt vill jag påpeka artikeln *gärna*, där förf. bl. a. har *is apt to, will hardly do, don't mind* — obs. apostrofen —, *you may as well, is rather fond of*; flere exempel: *you are quite welcome; I have no objection; that is commonly the way = så går det gärna; he would come in the evening = han kom gärna om qvällarna, I'll offer to go, »jag skall gärna gå*. — Om man genomgår de nyss nämnda artiklarna hos förf., skall man finna hur han, ur sina riktiga, rikhaltiga och väl-valda exempel, låter distinktionen framgå »kort, tydlig och praktisk». Denna metod är den enda säkra, gärna medgifvet att etymologien ofta är en god slagruta, äfvensom att allenast den förmår lämna svaret på frågan *hvarför?* I en *historisk-vetenskaplig* ordbok äro etymologierna på

sin plats; men i ett arbete i främsta rummet afsedt för skolundervisningen vore ett dylikt förfaringssätt ett missgrepp, trots det föredöme våra »läromästare» tyskarne gifvit oss. Dälig slagruta vore etymologien, om man läte den ursprungliga betydelsen och orsaken till namnets upphof uti ord sådana som de följande leda sig vid fastställandet af den nuvarande betydelsen: rolig, snäll, kvick, biskop, prest, papper, bok, bank, koppar, musslin, indian. God vore däremot etymologien som slagruta vid distinktionen mellan byst och staty; ojemn, knottig, knölig. I ett historiskt-vetenskapligt synonymlexikon vore lämpligt att påpeka uppkomsten af t. ex. följande uttryck: hålla någon stäng, bryta stafven öfver någon, bringa i harnesk, råka i harnesk. Sedan förf. nu — genom denna metod — klargjort för sig själf ordets innebörd, använder han, bland andra utvägar att framställa denna, antonymer, klimax, ibland (då så lyckligt fogar sig) ett svenskt synonymt ord — se 64 *bud* — och, framför alt, exempel. Att, som förf. stundom gör, taga tyskan till hjälp är på intet sätt förkastligt, förutsatt att de tyska syn. orden af vederbörande till sin fulla vidd senteras.

Kandidat Afzelius' svenska är alltid god, idiomatisk. Han vet, såsom lärare i moderna språk, att man illa skulle lära sina elever dessa, om man ej samtidigt lärde dem svenska. Ini sina synon.-art. öfversätter han ofta ej blott till artikeln hörande glosor och fraser, utan äfven andra, där han har skäl att befara att läsaren mindre lyckligt skulle återge dem. Samma rättvisa vederfares de uttryck, hvilka »på köpet» understundom förekomma i *Obs.* efter artiklarna, och för hvilka man är förf. tacksam, äfven om de ej alltid stå i det strängaste syn. förhållande till resp. art. Upptagna i ett register blefve dessa uttryck (de svenska såväl som de eng.) lättare åtkomliga. I detta register borde ock hänvisas (till *sida*) till de eng. uppslagsorden. Läsaren bör på resp. ställen införa hänvisningar till »Rättelser och Tillägg» före bokens begagnande.

Man anmärker ej gärna tryckfel o. dyl. i ett arbete, där de ej spela någon rol såsom vilseledande; men i en ordbok gestaltar sig saken annorlunda. Jag påpekar art. 237 *Eastern*, 234 *sunday*, 238 (sid. 46) *discribed*; efter *fig.* art. 223 måste stå semikolon, *the lights of London* flyttas sist i exempelraden, för så vidt det är meningen att *light* här skall betyda »nille, ljust hufvud». Förf. tycks vara något tveksam om *to* eller icke-*to* framför infinit. af de eng. uppslagsverben.

Det sätt hvarpå boken än kartonnerad (ömtåligt grått) är

för ett trägnare bruk olämpligt och föga snygt; mönstergilla i ty fall äro skolboksbanden från P. A. Norstedt & Söner och Jos. Seligmann & C:o. Det häft. exemplaret dubbelinterfolieras lämpligen. Rött snitt bevarar boken, är vackert och — billigt. Genom en misslyckad sparsamhet, i köparens intresse, har förf. minskat bokens användbarhet därigenom att »ny rad» för spår samt användts och att vanlig textstil begagnats till siffrorna i st. f. fetstil. Trycket slår här och där igenom.

Förf. vore säkerligen tacksam, om till honom insändes anmärkta fel och önskade tillägg.

* * *

Hithörande literatur, som bör uppmärksammas:

Jacobus Serenius, *Dictionarium Suetico-Anglo-Latinum*. Stockholm *MDCXXLI*. Kvart. 280 ss.

Gustaf Widegren, *Svenskt och Engelskt Lexicon*, Stockholm 1778. Kvart. 897 ss.

C. G. Jungberg, *Svenskt och Engelskt Handlexikon*. Stockholm. Andra uppl. omtryckt 1874. Liten 8:o. 592 ss.

V. E. Öman, *Svensk-Engelsk Hand-Ordbok*. Stockholm. Ny stereotyperad uppl. af 1881, 8:o. 470 ss.

A. Larsen, *Dansk-norsk-engelsk Ordbog*. Kjøbenhavn 1880. Pris 4,50.

Blackley and Freidländer, *German-English and English-German Dictionary*. London 1882. 617 + 552 ss.

Webster, *Complete Dictionary of the English Language*. Thoroughly revised and improved by C. A. Goodrich and Noah Porter. London, George Bell and Sons [1864]. Only Authorised and Unabridged Edition. 1696 ss.

James Stormonth, *Dictionary of the English Language*. Ur Preface: This work — pronouncing, etymological, and explanatory —, containing scientific, technical, and other terms. English phrases, familiar colloquialisms, and slang and other terms. Första uppl. af 1871, åttonde af 1884. Ett godt arbete. Pris 7,50.

The Pronouncing Pocket Dictionary Illustrated. Händigt för uttalet. Pris 50 öre. Ej att förblanda med det snarlika Webster's Pocket Pronouncing Dictionary, hvilket för en icke-engelsman är odugligt.

The Slang Dictionary, *Etymological, Historical, and Anecdotal*. A New Edition, revised and corrected, with many additions. London, Chatto and Windus. 1878.

Edmund Wenström och Erik Lindgren, *Engelsk-Svensk Ordbok* (A-dipsomaniag). Stockholm 1884—85. Under utgifning. Se en noggrann och lofordande granskning i Nordisk Revy II, 3 af A[xel]. E[rdmann].

C. G. Morén, *Engelskt Konstruktions-Lexikon*. Örebro 1872. Kommer ny upplaga? Erdmann menar i ofvannämnda rec., att »den nya ordboken — torde vid öfversättning till engelskan i väsentlig mån kunna ersätta Moréns bekanta konstruktions-lexikon».

K. Kloepper, *Englische Synonymik*. Grössere Ausgabe für Lehrer und Studierende. 1881.

W. Dreser, *Englische Synonymik* für die Oberklassen höherer Lehranstalten sowie zum Selbststudium. 1881.

P. M. Roget, *Thesaurus of English Words and Phrases*. 34:th Edit. London 1877. Pris 10,50.

A. Hoppe, *English-Deutsches Supplement-Lexicon*. Berlin 1871. Utgånet.

E. Cobham Brewer, *Dictionary of Phrase and Fable*. Fourth Edit. Cassel Petter & Galpin: London, Paris & New-York. [1877—80]

Hjalmar Hjorth, *Engelska samtal*. English as it is spoken by W. H. Crump, jämte förlöpande svensk öfversättning. Under tryckning.

R. A. Ploetz, *The Traveller's Companion*. Berlin 1876. Nyare upplaga fins, oförändrad som jag tror. Boken är öfversatt till svenska 1880 under titel: Den engelske reskamraten.

L. C. Ragonot, *A Symbolic French and English Vocabulary*. Se Storm Engl. Philol. I, 175.

Imm. Schmidt, *Grammatik der Englischen Sprache*. Berlin 1876.

Aug. G. Zethräus, *Engelsk Grammatik för Elementarläroverken*. Stockholm 1876. Jfr. granskningen i Ped. Tidskr. 1876, 3 h.

S. G. Wallström, *Artikeln i Engelska språket*. Stockholm 1881.

N. A. Mathesius, *Engelsk Skolgrammatik*. Tredje uppl. Stockholm 1883. Ypperlig skolbok.

Aug. Western, *Engelsk Lydtære for studerendø og Lærere*. Kristiania 1882. Svensk bearbetning i görningen.

N. P. Ödman, *En dag i ett engelskt hem* i samme förf:s Ungdoms- och Reseminnen II. Stockholm 1881.

Joh. Storm, *Englische Philologie. I*. Heilbronn 1881. Är orientande för ämnet i dess helhet.

Pendant till denna är för franskan H. Breitinger, *Studium und Unterricht des Französischen*. Zürich 1877.

För tyskan finnes intet motsvarande kollegium till dato, men är under utarbetning.

Textupplagor med eller utan anmärkn. skall jag framdeles anmäla.

F. J. Bierbaum, *History of the English Language and Literature*. Heidelberg, 1883. Pris 2,60.

Af ofvanstående hjälpedor vid studiet af modern engelska och modern engelsk litteratur kunna näppeligen några undvaras med undantag af de fyra förstnämnda. Skulle danskan göra svårighet, är det fördelaktigare att anskaffa **Larsens Svenska ordbog for Danske og Norske**, än att — i stället för **Larsens** ofvannämnda ypperliga Dansk-norsk-engelsk Ordbog — nöja sig med Jungbergs. Denna sistnämnda är rikhaltigare och något riktigare än Ömans, som 1831 änyo i oförändrad form framträdde. I företalet till denna upplaga är doktor Öman mera medveten om sitt arbetes fel och brister än som tycks varit fallet, då han 1872 gaf ut det. Då upplyste herr Ö. att på grund af förläggarens önskan hade C. Deleens Svensk-Engelska handlexikon till den grad genomgripande blifvit omarbetadt, att den tillämnade nya upplagan blifvit ett *nytt verk*; den nyare språkvetenskapliga literaturen hade ock i rikt mått erbjudit sina hjälpkällor. Hvilka dessa varit, får man ej veta, ehuru detta säkerligen intresserat mången; och äfven om en förteckning derpå skulle upptagit en hel sida, skulle väl ej detta, åtminstone i någon nämvärd mån, kunnat öka bokens vidd och kostnad». För egen del kan jag ej annat finna än att Öman okritiskt skrifvit af Deleen, som i sin tur till Fundgrube haft Widegrens goda lexikon; och att det nya i herr Ömans verk inskränkt sig till några nya svenska glosor pr spalt + några engelska dito. Hvarifrån de senare äro tagna är ej godt att säga: de kunna mestadels vara tagna från Roget och *borde* vara tagna från honom. Det nyaste och bästa i Ö:s ordbok är den typografiska utstyrseln, som är mönstergill och ej ens öfverträffas af den i Ugglas Engelskt-Svenskt Sjö- och Handelslexikon.

För närvarande äga vi icke pågon tillförlitlig svensk-engelsk ordbok; kand. Afzelius' arbete är början till en sådan, hvarför också, därest ingen skickligare hand är sysselsatt med ett dylikt arbete, Afzelius tyckes vara den som med sin egen bok till stomme skulle kunna utarbete en fullständig och god svensk-engelsk ordbok.

Fredr. Palmgren.

Bokanmälan.

Tidning för Idrott. Det har blifvit sagdt (se Tidning för Idrott n:r 1 innevarande årgång), att sporten, idrotten är gymnastikens fader och att leken är dess moder, och att man skall se till, att barnet icke vanslägtas och blifver för pjunkigt eller för ledsamt; men att man ock skall tämja det, så att det ej blifver ostyrgt. Detta synes innehålla ett sannt uttryck af förhållandet mellan den i pedagogiskt hänseende så viktiga gymnastiken och den i menskligt-praktiskt hänseende icke mindre viktiga idrotten. Denna är nemligen, om den rätt uppfattas och ej på skadligt sätt öfverdrifves — hvilket här är lika möjligt som vid läsningen — icke allenast för den direkta praktiska tillämpningen, då denna behöfves, af stort värde, utan den innehåller tillika den enda rätta motvigten mot den falska civilisationens förklemmande inflytelser. Denna leder nemligen till vällefnad och förslappning först i kroppsligt och sedan i följd härmed äfven i andeligt afseende.

De gröfre arbetena, i synnerhet de som förrättas i fria luften, innebära i sig sjelfve ett så starkt korrektiv häremot, att de stundom härigenom framkalla den motsatta öfverdriften, den af fysisk öfveranstängning med deraf följande förslappning, i synnerhet om nöd och brist inträda. Men redan i handverks- och fabriksarbetet verkar den mer eller mindre ensidiga ansträngningen i förening med den instängda och ofta förskämda luften förvekligande, och detta framträder ännu starkare vid stillasittande intellektuelt arbete. Här behöfves det sålunda att idrotten kommer till hjälp; men för den uppväxande ungdomen, och i synnerhet för barnen, sammanfalla idrotten och leken så nära med hvarandra, att de verkligen synas hafva ingått äktenskap. Deras barn har blifvit den all gymnastik grundläggande pedagogiska eller uppfostrande gymnastiken, hvilken vetenskapen på senare tider så mycket tagit om hand, att den med rätta kunnat vinna burskap bland skolans fullständigt ordnade öfningsämnen, utan att man därför får öfvergifva leken, ty denna är för barnuppfostran af så stor vigt, att, om man skulle nödgas välja mellan endast systematisk gymnastik eller endast fria lekar, man otvifvelaktigt borde välja de senare. Men detta val är så mycket mindre nödigt, som den metodiskt ordnade gymnastiken och leken ingalunda utesluta, utan tvärtom komplettera hvarandra. Men ju manligare ynglingen blifver, desto mera öfvergår leken till idrott, och vapenföringen erbjuder sig här jemte mycket annat såsom äkta manlig idrott. En tidning för idrott, som verkligen gör rätt för namnet, och det gör visserligen den här utkommande med sina särskilda, ganska rikhaltiga afdelningar för gymnastik, fäktning, ridning, segling, rodd o. s. v., förjenar sålunda utan tvifvel all uppmärksamhet och uppmuntran från alla dem, som intressera sig för lif och friskhet i uppfostran, helst då den redigeras med den sakkännedom och den omfattning samt med det lif och den friskhet, som för denna tidning kunna sägas vara utmärkande.

Grunddrag till Skolpedagogik af Z. J. Cleve, Helsingfors, G. W. Edlunds förlag, 1884.

Det arbete, som jag här går icke att recensera, utan endast att i korthet anmäla, är det första originalarbete i sitt slag på svenska språket. Redan denna omständighet är egnad att inom pedagogiska kretsar i vårt land fösta stor uppmärksamhet vid detsamma. Vi hafva hittills för våra pedagogiska studier varit hänvisade antingen till tyska och engelska originalarbeten eller ock till öfersättningar och bearbetningar, bland hvilka Göranssons bearbetning efter herbartianen Kern torde vara den allmännast kända. Beklagligtvis är emellertid sistnämnda arbete, med alla sina förtjenster, likväl genom stilens torrhet och den pedantiska konstruktion i framställningen, som karaktäriserar herbartianerna vida mer än mästaren, föga tilltalande eller inbudande till fortsatta studier på detta område. Herbarts eget system, sådant han framstälde det i sina föreläsningar och sådant det återfinnes i hans samlade skrifter — ursprungligt och genialiskt med alla sina brister —, är tyvärr mig veterligen icke till svenska öfverflyttadt. Hvad åter beträffar dansken Heegaards stora verk, som på sista tiden kommit till användning vid högre lärarinneseminariet, är det dels genom sin stora omfattning afskräckande för många, dels förutsätter det ej obetydliga psykologiska insigter och egnar sig därför åtminstone knappast till sjelfstudium.

Så mycket mer glädjande är det att med afseende på Professor Cleves nu utkomna arbete kunna såsom en afgjord och i ögonen fallande förtjenst framhålla *stilens ledighet och klarhet*. I detta liksom i andra hänseenden visar sig förf. stå sjelfständig gent emot tyskarne, hvilkas verk ju annars äro ondgängliga förutsättningar för hvarje pedagogiskt arbete och hvilka äfven förf. visar sig omsorgsfullt hafva studerat, både hegelianerna och Herbarts skola. Särskildt är denna stilens förtjenst af stor betydelse, då det, såsom här, gäller att bryta väg för ett hittills föga idkadt studium, hvilket dessutom hos oss många — och kanske ej alldeles utan skäl — förknippar med tanken på tysk konstruktion och träkighet. I detta afseende kan hvarje lärare och lärarinna utan fruktan taga Professor Cleves bok i handen; den prunkar ej med någon lärd apparat, om man ej dit vill räkna några nu mera väl allmänt kända termer, såsom t. ex. namnen på olika lärometoder m. m., hvilka den dock alltid förklarar; den är i allmänhet synnerligen konkret och åskådlig, ja, till och med fångslande, ej minst genom den värma för ämnet, som i densamma är ett genomgående drag.

Efter en inledning, som korteligen redogör för skolpedagogikens uppgift, värde och indelning, sönderfaller arbetet i *tre* delar, af hvilka den första handlar om skolans *begrepp och indelning*, den andra om skolans *verksamhet* och den tredje om hennes *handhafvande*.

I den första delen redogöres, ungefär på samma sätt som i tyska arbeten öfver samma ämnen, för *skolans verksamhet*, hennes *olika arter* och hennes *organisation*. Jag kan ej underlåta att, trots utrymmets knapphet, här, liksom öfverallt, der tillfälle erbjudes, inlägga min gensaga mot den allt för vanliga, af förf. adopterade uppfattningen af *realskolans* betydelse. Det heter nämligen härom i § 15 (sid. 39): »Liksom den humanistiska skolan äsyftar *realskolan* att bibringa förmåga till vetenskaplig uppfattning och derpå grundad verksamhet». Tillade nu förf. här blott orden: »men utan användande af de klassiska språken såsom hufvudsakligt bildningsmedel», så vore hans definition riktig och lika med den, hvarigenom Natorp i vårt århundrades början en gång för alla klargjorde realskolans begrepp. Men i stället fortsätter han: »Men då

den förra (den humanistiska skolan) ej i detta afseende *begränsar* sitt mål, tager deremot *den senare* (realskolan) hänsyn till det vetenskapliga vetandets användbarhet i det praktiska lifvet.» Förf. har enligt min tanke orätt både ur ideel synpunkt och med hänsyn till de faktiska förhållandena. Idealiskt sedt bör hvarje skola afse vetandets användbarhet i det praktiska lifvet, enligt den gamla satsen »non scholæ, sed vitæ». Och gör ej latinskolan faktiskt detta lika mycket som realskolan, då hon vill ge grundläggande bildning åt blifvande prester, läkare, jurister? Blir då ej äfven det stora flertalet af hennes alumner det praktiska lifvets män? Och är det ej meningen, att dessa, lika väl som t. ex. ingenjörer, skola använda sitt vetande (vunnet i skolan och sedermera) i praktiken? Förf:s tillägg innebär altså en kvarleva af uppfattningen af *realskolan* såsom *borgareskola*.

I denna, liksom i följande delar äro på flera ställen till förf:s själfständiga framställning fogade historiska översigter, hvilka utmärka sig genom sin öfverskådlighet. Genom dem föres läsaren med lätt möda in i den historiska utvecklingsgången af pedagogiska institutioner och metoder och får härigenom flerstädes en förklaring af nutidens förhållanden; dessa översigter höra till det bästa och värderikaste i boken.

Vid framställningen om *skolans verksamhet* betraktar förf. i andra delen denna, allt efter som den är riktad på det *fysiska*, det *intellektuella* eller det *sedliga* lifvet. De satsar förf. framställer angående skolans uppgift att skydda och stegra det fysiska lifvet äro riktiga och sunda, men i det hela synes han dock vid behandlingen af denna fråga stå på en något föräldrad ståndpunkt; hela frågan behandlas helt kort och i förbigående, och vigten af att med afseende på skollokalernas beskaffenhet, bänkarnas storlek och anordning, luftvexling m. m. beakta hygienens fordringar framhålles alldeles för litet. Helt naturligt behandlas under denna afdelning kapitlet om skolgymnastiken; mera konstrueradt torde det väl förefalla, att äfven undervisningen i *teckning* och *sång* i detta sammanhang behandlas, såsom afseende »organismsens och de högre sinnenas öfning för ideala mål». Å ena sidan kan ju äfven en stor del af den egentliga ämnesundervisningen sägas gå ut på »de högre sinnenas öfning för ideala mål» och å den andra har väl undervisningen i teckning och sång, lika väl som ämnesundervisningen, ett själfständigt idealt mål att syfta till. Bättre hade varit att framställa denna undervisning såsom afseende ett särskildt, estetiskt mål.

Härefter följer framställningen af skolans verksamhet för det intellektuella lifvet. Förf. är härmed inne på kapitlet om undervisningen, hvilken han behandlar dels i allmänhet, dels med afseende på själfva metoden, dels sådan den bör vara ordnad för de särskilda läroämnena. I fråga om undervisningen och dess metod i allmänhet ansluter sig författarens framställning temligen nära till pedagogiska föregångare, dock med bibehållande af själfständighetens präge i åtskilligt, och är om den intet annat än godt att säga. Hvad åter beträffar afdelningen om de särskilda ämnenas undervisning, synes mig författaren delvis hafva råkat ut för samma vansklighet, som många af Tysklands teoretiska pedagoger. Det har nämligen icke utan skäl anmärkts mot dessa, att de trott sig från den teoretiska spekulationens synpunkt kunna stifta lagar för fackundervisningen i särskilda ämnen och sålunda åstadkommit en konstruerad specialmetodik af ofta nog tvifvelaktigt värde. Klart är, att ett ämnes metodik praktiskt och med framgång kan behandlas endast af den, som eger verklig sakkunskap deri och derjämte praktisk öfning i dess undervisande. Det är just dessa metodiska teorier i fråga om undervisningen i särskilda ämnen, som måhända mest bidragit till att väcka misstro hos

praktiska skolmän mot all pedagogisk teori. Jag vill härmed ingalunda hafva påstått, att icke förf. sagt mycket sant och beaktansvärdt om undervisningen äfven i sådana ämnen, der han ej sjelf har detaljkunskap och praktisk erfarenhet. Sannolikt synes mig äfven, att han härvid, såsom vederbort, rådfrågat sakkunnige män. Men anmärkningar mot förf:s metodik i sådana ämnen, der icke heller jag är sakkunnig, exempelvis naturvetenskaperna, hafva hos mig framställts af fullt kompetent person, och det synes mig, som skulle det för sakens skull varit lämpligast, att hela det parti, som rör den speciela metodiken, antingen utlemnats eller helt och hållet öfverlätits åt sakkunnige medarbetare. Det ligger af ofvan anförda skäl mycken vikt på, att teoretikern just på detta område ej »ger hugg på sig». I detta sammanhang kan jag ej underlåta att framhålla önskvärheten af, att ett konsortium af fackmän på vårt språk utarbetade en praktisk, i detalj gående metodik i de allmänna läroverkens läroämnen. Det är lätt att inse, huru välkommet, ja epokgörande ett sådant arbete skulle våra för hela undervisningen.

Förf:s framställning om skolans verksamhet för det sedliga lifvet eller om skoldisciplinen röjer lika mycket den skarpsinnige tänkaren, den erfarne skolmannen och den lifligt intresserade människovännen, är hufvudsakligen själfständig och hör obestriddigen till arbetets glanspunkter. Den förtjenar väl att läsas icke blott af lärare, utan äfven af hvarje uppfostrare, enär den har sin betydelse långt utöfver skolpedagogikens område. Och när en gång — hvilket man må hoppas ej måtte dröja länge — en *allmän* pedagogik, afseende ej blott skolans, utan äfven hemmets uppfostran, kommer att se dagen, skall dess författare utan tvifvel hafva en god hjälp uti ifrågavarande del af Prof. Cleves arbete. På detta område framträder ej heller den något föräldrade konservatism, som i det föregående här och der röjer sig, utan förf. visar sig såsom en varm vän af en human och förnuftig behandling af ungdomen.

Det sista kapitlet, »om skolans handhafvande», sluter sig värdigt till det föregående och förtjenar väl att läsas af skolföreståndare och lärare. I det hela kan om förf:s arbete sägas, att det visserligen hvarken är banbrytande genom nya ideer, eller ens i något väsentligt öfvergifver gamla häfdvunna skolteorier, men att det genom sin klarhet och enkelhet är egnadt att ingifva sina läsare smak för pedagogisk lektyr och intresse för ämnet, liksom det genom sin trohertade värma torde kunna verka väckande på en och annan, som kanske ej förr kommit att tänka på, att hans uppgift är, ej blott att inlära lexor, utan att *uppfostra*.

C. v. F.

I språkfrågan.

Nedanstående utdrag ur ett bref från den berömda *Johan Skytte*, Gustaf II Adolfs lärare, till pfalzgräfvinnan Katarina, Karl X:s moder, rörande sonens undervisning, har blifvit oss benäget meddeladt af Adj. Philp, och vi tro att det kan intressera våra läsare såsom ett talande bevis för att upplyste män redan år 1632 hade insett olämpligheten af den grammatikans supremati vid språkundervisningen, som ännu 1885 finner många försvarare.

Skytte säger: — — — — — Imedertid vore fuller rådsamt, och intill dess H. F. Nåde kommer till någon högre ålder, det H. F. Nades Præceptor icke besvärade H. F. Nåde med Grammaticam och dess præceptis, (efter såsom ett obruk fast öfver alt härtill varit hafver) utan öfvade H. F. Nåde eljest uti åtskillige Latinske Scribenter som om verldslige, så ock om Gudomellige ting skrifvit hafve; och när H. F. Nåde sådant alt igenomgått hade, att man då framdeles komme till Grammaticam. Nu såsom jag finner, att alle främmande språk kunna i förstone läras allenast af bruket, och utan Grammatica, så kan det ock ske med det Latinske språket. Jag säger icke till den ände, att jag skulle aldeles förkasta Grammaticam, utan att med dess præceptionibus och lärdomar måtte uppskjutas, till dess H. F. Nåde hade igenom läsande förvärfvat sig många tings vetskap uti sjelfve företalde Authoribus och Skribenter. Exempel vill man icke leta ifrån fjärran orter, utan åskåda Högstsalig Kongl. Maj:t, huruledes Kongl. Maj:t hafver så ett som annat språk i begynnelsen lärt utan Grammatica. Och till att detta sätta i verket, vore fast nödigt, det H. F. Nåde ju blefve informerad, det H. F. Nåde altid (förutan Præceptoren) hade så en som annan hos sig, med hvilken H. F. Nåde kunde Latinsk discurrera, och fast det än skulle ske några timmar om dagen, oppå thet att H. F. Nåde blefve theste couragesare att blifva vid boken. Jag hafver alt sådant, så med Kongl. Maj:t, som med mine tre söner försökt, och tackar Gud att thet intet hafver ångrat mig. — — —

Botanisk exkursion till Gotland för lärarinnor.

Säkert har mången lärarinna i naturkunnighet känt som en brist, att hon ej eger tillräcklig artkunskap, samt funnit det svårt att på egen hand ersätta hvad som i detta hänseende brister. För att i någon mån bidraga till afhjälpan af denna svårighet har undertecknad tänkt anordna en exkursion till Gotland samt erbjuder för detta ändamål kostnadsfri ledning samt nödigt biträde för växtundersökning och examinering.

Färden skulle företagas omkring midten af Juni och vara ungefär en vecka. Kostnaden (från Stockholm och tillbaka) torde kunna beräknas till omkring 40 kr.

Närmare upplysningar har fröken H. Palmqvist (adr. Högre Lärarinne-seminariet, Stockholm) benäget lofvat meddela.

Sigfrid Almquist.

På innersidorna af detta häftes omslag lemnar C. E. Fritzes k. hofbokhandel en förteckning å böcker, hvilka föreslås till premier vid elementarläroverken.

Klein & Thomé, Jordklotet och dess under. Med flera hundra illustr., 2 delar, eleg. inb. 15 kr. (Delarne säljas hvar för sig.)

»Detta arbetes sakrikhet, vetenskapliga grundlighet, men på samma gång populära stil och typografiska öfverlägsenhet ställa det i främsta ledet af hittills utkomna värderikare arbeten, hvarföre det länge skall utgöra en prydnad äfven i det bäst försedda bibliotek.»

Kronström, H., Dr., Undrens värld. Illustrerad framställning af underbara företeelser och förhållanden i naturen och människoverlden. Med öfver 200 illustr., 9 kr., inb. 11.50.

— — Arbetet är hållet i mycket lättfattlig och populär form, men redogör icke desto mindre, så vidt vi kunna finna, både samvetsgrant och med sakkännedom för de nyaste vetenskapliga rönen.

Lecky, Englands historia, 3 delar, inb. 23.80. (Säljas hvar för sig.)

Lennstrand, Gyllene ord, 2:a tillökade upplagan, kart. 2.60, eleg. inb. 3.50.

Lodbrok, Nils Dacke, 3.25.

Macaulay, Englands historia, 5 delar, inb. 33 kr.

Mästerskapsystemet, inb. (Tyska 2.75, Engelska 3 kr., Franska 3.75, Italienska 4 kr.). En ny metod att lära sig tala, läsa och skriva ett språk. Med Dr Rosenthals tillstånd.

Pinto, Tvärs genom Afrika, 2 delar, illustr., eleg. inb. 15 kr.

Ramband, Rysslands historia. *Prisbelönt af Franska Akademien*. 8 kr., inb. 10 kr.

Smiles, Sparsamhet, 3.50.

Sohlberg, Astronomi. Illustr. kart. 1.50.

» Materien och naturkrafterna, illustr. inb. 2.25.

Stoll, Fornromerska bilder, eleg. inb. 6.50.

Sundström, C. R., Dr., För landtbruket, skogshushållningen och trädgårds-skötseln nyttiga svenska foglar, en stor, färgtryckt plansch, upptagande 74 foglar, alla i half naturlig storlek och tryckt i 16 färger, format 72 x 88 cm., 4 kr.

Wallin, J. O., Vitterhetsarbeten, 2 delar, inb. 8 kr.

Yonge, Stordåd och ädla handlingar, kart. 2.75.

— — En samling vackra berättelser om mod, sjelfförsakelse, pligttrohet och heder. Det element, som i denna bok är före, har till viss grad legat nere i de senare årens böcker för barn och ungdom, hvilka mera afsetit att bilda »snälla» barn, än att verka lyftande och upprekande. Dess mer förtjenar denna bok uppmärksamhet, som har sin lilla mission bland de små läsare, hvilka icke fått höra talas om högre dygder än den att akta sina kläder och spara sina slantar. (P. T.)



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 åsigtarna skall polemiken i och för sig naturligtvis icke betraktas såsom mål. Fastmer 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 fötfastraste inom det ena slaget skolor, nästan med nödvändighet återverka på undervisningssättet i de öfriga. En reformsträifvan, 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 stält 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 väga hoppas, att tidskriften skall i betydligt ökad grad kunna tillfredsställa de skilda krafter 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 hälst; 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.

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



VERDANDI

TIDSKRIFT

FÖR

UNGDOMENS MÅLSMÄN OCH VÄNNER

I

HEM OCH SKOLA

TREDJE ÄRGÅNGEN

1885

Tredje och fjärde häftena



Häftenas innehåll:

Historisk Undervisning i Mathematik og Fysik, af <i>Poul La Cour</i>	sid. 97
Tankar om samuppföstran, af <i>Uffe</i>	,, 107
Utlåtande ang. Lärov.-komiténs betänkande, afg. af <i>Stockholms realläro-</i> <i>verks kollegium</i>	,, 114
Om öfversträngningen i våra flickskolor, af <i>A.</i>	,, 125
En fråga till hemmen, af <i>Uffe</i>	,, 137
Hvad var det gamla läroverkets mål, af <i>Fridtjuv Berg</i>	,, 143
Språkuppfostran, af <i>Fredr. Palmgren</i>	,, 161
Några tankar om kristendomsundervisningen. Insändt, af <i>Bruno</i>	,, 194
Råd för kvinnliga turister, af <i>L. E.</i>	,, 198
Af ét Brev fra Norge	,, 201
Bokanmälan, af <i>G. C-d, A. Wr</i> och <i>-e</i>	,, 202



STOCKHOLM 1885

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.

W. EDWARD

8

W. J.

W. EDWARD

W. EDWARD

W. EDWARD

W. EDWARD

W. EDWARD

Historisk Undervisning i Mathematik og Fysik.

AF POUL LA COUR.

Når Talen er om Matematikundervisning som Lød i almen Dannelse, er det nogle, der fremhæve Matematikens formalistiske Betydning, andre dens realistiske Betydning; og der er noget rigtigt i begge disse Motiveringer.

Hvad den formalistiske Anvendelse af Mathematiken angår, kan det ganske vist bemærkes, at ethvert Skolefag kan, rettelig drevet, udøve formalistisk Dannelse; men det må vel indrømmes, at dersom man vil vælge et Fag med særlig *dette* Formål, gives der næppe noget andet, som kan så direkte rettes på dette Mål. Vilde man nævne Grammatiken og til Fordel for denne anføre, at denne behandler *Ordets* egne Love, da kan der først spørges, om der ikke sigtes mere direkte på Tænkningens formalistiske Dannelse ved at indøve selve *Tænkningens* Love, og at Mathematiken fremfor Grammatiken beskjæftiger sig med disse, fremgår simpelthen deraf, at to Matematikere af forskellige Folkefærd læser den samme matematiske Formel med helt forskellige Ord, medens de opfatte de i Formelen nedlagte Tanker absolut ligedan, altså mere overensstemmende end 2 Mennesker af samme Folkefærd udtale samme Ord. — Derfor kan den Mathematiker, som vil hævde Mathematiken som Formfag overfor Grammatikeren, med en vis Ret sige: »Ved et Formfag må det fremfor alt gjælde om, at der ikke er Spor af Vaklen eller Usikkerhed. Skal et Fag være Mønster på Formalisme, må det optage så få givne Forudsætninger som muligt; det må ikke stå overfor det Stof, det optager i sig, som noget, der så at sige kommer faldende ned fra Himlen, og som man så prøver at knytte sammen ved Love; alt må være gennemklaret, gennemforstået — Tankens eget Bygningsværk.»

Ligeledes vil en Utilitarist kunne hævde Mathematiken

som et N:o 1; thi denne er en nødvendig Forudsætning for Naturvidenskaberne: ingen Naturlov er fuldstændig klar, inden den har nået til et mathematisk Udtryk; ingen Combination af Årsager og Virkninger kan dannes uden i Mathematikens Navn. Vi kan altså hverken forstå og udtale eller anvende Naturlovene uden Mathematik. Og ikke alene dette; men man kan vende sig til næsten alle grundige Studier og spørge forgjæves, om de kunne undvære Mathematiken. Kan Statistikerens, der vil kaste Lys ind over de sociale Spørgsmål, undvære den? Kan Historikerens, som kritisk vil udrede kronologiske Opgaver, undvære den? Kan Oldforskerens, der vil undersøge Oldtidens Efterladenskaber, undvære Naturforskningen og altså Mathematiken? Og Sprogmanden overfor Ninives Lertavler osv. ligeså. Utilitaristen kan i vore Dage med en vis Ret sætte Platos bekjendte Indskrift* over sin Dør, om end han har en ganske anden Motivering derfor end denne Filosof, som forøvrigt er den Mand, der ved sin Auctoritet skaffede Mathematiken en sådan Forrang fremfor alle andre Fag som alment Dannelsesmiddel, at den vist nok er det eneste Skolefag, som gennem de senere forløbne 2,000 År har haft en Plads — om end stundom en beskedent Plads — i en hvilken-somhelst senere Skole, der hævdede sig over det allertarveligste, den være sig humanistisk, realistisk, religiøs eller hvad som helst.

Altså Formalisten har Ret, og Utilitaristen har også Ret — og dog tillader jeg mig at tro, at de begge har Uret, når de i kraft af ovennævnte fordre, at Mathematik skal være Led i den almene Dannelse på den Måde, hvorpå det sedvanlig sker i Skolerne.

Da Forfatteren af disse Linier er dansk og skriver dette til et svensk Tidsskrift, kan det måske være passende, at det nævnes, at — såvidt jeg kjender Mathematikundervisningen i de to Lande — tager denne i Sverige mest Hensyn til Formalistens Ønsker, i Danmark mest til Utilitaristens.

I Sverige dyrkes navnlig Euklides navnkundige »Elementer», vel den ældste af alle Lærebøger, og vistnok den, der har nået flest Oplag og flest Oversættelser af alle Bøger, næst Bibelen, og måske det bedste af alle formalistiske Værker. I Danmark er Euklid næsten uddød; thi skjøndt hans navnkundige Svar til Kong Ptolemæus lød på, at »der ikke i Mathematiken gives nogen Kongevej», har vi snart et helt Næt af

* »Ingen, som ikke kan Mathematik, gå ind under mit Tag.»

sådanne Veje — som snarere må kaldes Jerneveje end Landeveje; thi de ere indrettede på at føre *så hurtigt som muligt* til Målet, som består i Tilvejebringelsen af de fornødne Redskaber til at dissekere, analysere og combinere Naturlove og alle andre Forhold, der kan behandles ved Hjælp af Størrelseslæren.

Dette er altsammen meget godt: Euklid er uovertræffelig i gennemført og elegant Formalisme, og på denne Side af Sundet har vi ypperlige, systematiske Lærebøger, som afgjør Sagen kort og klart. Det eneste, der er at beklage, er at vor Skoleungdom *skal* lære disse Værker i »*Almendannelsens Navn*».

Euklid har havt sin Betydning som almindelig Skolebog i hine Tider, da Læreæmnerne vare få, da der var Ro til at dvæle ved hvert enkelt Fag, og da Verden ikke var nær så formalistisk, som den nu er bleven. Men i vore Dage, da der vides så meget, at vor Ungdom vilde gå fra Forstanden, om den blot skulde vide lidt af hvert det, som vides, og da det derfor gjælder om, at vi ikke tilkaster vore Børn en Navneklud med den Ordre, at de skal iføre sig den, men hjælpe dem til en helstøbt åndelig Klædedragt, der passer for et virkeligt Menneske, da må også en Forfatter som den uforlignelige Euklid finde sig i, at vi ikke kan lade ham være en af Timelærerne på vor Skole, hvor højt vi end skatter ham. Han har desuden gjort sin Virkning igjennem Årtusinderne. Hvem véd, hvor megen Del han har i, at næsten alle Fag i vore Dage nærmer sig til at være Mönstre i Formalisme. Hans Ånd taler ud af dem alle; vi trænger ikke til særlige Timer for at høre ham. Ja, ikke alene i Skolen taler han; også i Forretninglivet, fra Sagførerens Ordstrøm, ud af Redaktørernes Spalter, ja, endog ud af Dagbladenes Kundgjørelser. Vi kan lære Formalisme nok i vore Dage uden at vi behøve at have *særlige* Timer deri i Skolen.

Og så vore fortræffelige systematiske Lærebøger i Matematik? Ja, de har deres overordentlig store Betydning i vore »Naturforsker- og Ingeniørtider»; men det vil da sige: lige overfor dem, der vil være Naturforskere eller Ingenieurer. Overfor andre dannede Mennesker er det urimeligt at forlange, at de skal trækkes med *Begyndelsesgrundene til en Viden-skab, de aldrig kommer til at dyrke*. Dersom man endelig har den Mening, at det vilde være usømmeligt for en Præst, en Historielærer, en Skomager — thi også en sådan *kan* være

et dannet Menneske — osv., at være ganske uvidende om en hel stor Videnskabsgren, så vilde det dog åbenbart være meget bedre at give ham en Oplysning om *de store Træk* i denne Videnskabsgren, fremfor *Begyndelsesgrundene*, som ligeså godt kan tjene til at vildlede ham i, hvad denne Videnskabs Væsen egentlig er.

Tillad mig at tage et enkelt Exempel. En Præst kan i vore Dage let komme i sådanne Forhold, hvor han bør kunne danne sig en rigtig Forestilling om Naturforskningens Rækkevidde og Methode. Mon det da hjælper ham, at han i Skolen har lært at gjøre et dobbelt irrationalt Udtryk enkelt irrationalt, at beregne Stykkerne i en Trekant, eller at han kan gjøre Rede for de statiske Momenter eller formåer at beregne Lysbrydningen efter Lysbrydningsloven? Han vil dog i disse Henseender stå som en Dværg overfor Kjæmpen, der kan differentiere og integrere, behandle det Uendeliges Theori og anvende Uendelighedsbegrebene på den concrete Verden. Men, tænker man måske, noget er dog bedre end ingen Ting; og skal man medgive en Præst på hans Livsbane noget i denne Retning, som han kan have Nytte af, så bør det være forfra; thi *det bør være grundigt*, eftersom løse Oversigter vel kan være ganske interessante, men anvendte som Skolefag ere de ganske ubrugelige, da de kun avler Løshed, og det bør være Skolens Sag at give Impuls til Grundighed og ikke omvendt.

Nu stå vi ligeoverfor Opgaven således som jeg gjerne vilde have den stillet: *kan vi give det Læreæmne, som vi vil meddele vor Ungdom, på en anden grundig Måde end den, som består i at give den Begyndelsesgrundene i de forskjellige Fag?* Det er dette, som visselig kan nåes ved en historisk Fremgangsmåde, hvorved tillige opnåes, at den Unges Kundskaber ikke komme til at ligge som Gjenstandene i et Pulterkammer, men alle udspringe naturligt som Grene af en fælles Stamme, *Historien*.

Nu har den Indvending jevnlig mødt mig: men hvorledes er det muligt at meddele grundig Indsigt i Matematikens Væsen og Tankegang ved en historisk Fremstilling? Hertil vil jeg først nævne den Kjendsgjærning, at jeg nu i 6 År har brugt denne Fremgangsmåde overfor vore Højskolelæringer, og — skjøndt mit Arbejde endnu ingenlunde er »færdigt», og næppe vil blive det nogensinde, fordi *Historien aldrig bliver »færdigt»* som en mathematisk Formel — så er Fremgangsmåden dog langt at foretrække for den rent systematiske. Men det må

mærkes, at vore Læringer ikke ere Dreng, men Ynglinger, hvis Gjennemsnitsalder er over 20 År. Jeg tør derfor ikke udtale noget bestemt med Hensyn til Dreng og Piger, men det er dog sandsynligt, at en lignende Fremgangsmåde også dér kan bruges.

Det vilde her føre for vidt at gå i Enkeltheder, og jeg skal derfor kun i store Drag betegne Fremgangsmåden.

Først forbereder jeg Geometrien ved at omtale, hvilke Opgaver der stillede sig for Oldtidsfolkene, navnlig Ægypterne. Tankerne blive sat i Bevægelse i Retning af den første begyndende Landmåling og Arealberegning. Man har endnu på Ruinerne af et Tempel i Edfu et Vidnesbyrd om, at Ægypterne beregnede en Firkants Areal ved at multiplicere Middeltallet af de to modstående Sider med Middeltallet af de andre to. Det er let at vise Læringerne, at dette er unøjagtigt, og at Ægypterne således har behandlet denne Sag mere mekanisk end egentlig kyndigt. Endvidere sættes Tankerne i Bevægelse ved Betragtninger over Ægypternes Byggeforetagender, hvorved forskellige Rumbegreber kaldes frem.

Man vil bemærke, at denne Undervisning mere tager et concreet end et exact Udgangspunkt; men dette har altid været naturligt for Menneskene og vil vedblive at være det. Tankerne blive satte i Bevægelse; enkelte lette Opgaver kan man strax mægte; men mangfoldige andre øjnes, og man føler Lyst til at prøve Kræfter med dem.

Så gå vi til Grækenland, eller, rettere sagt, vi lade Thales gå til Ægypten og lære at kjende det store i Håndens Verden, men så vende hjem til Milet og grunde en Skole (den joniske), hvor han, til Trods for sine mange Erfaringer fra den concrete Verden, bliver Talsmand for det Abstraktes Betydning, idet Sagnet lader ham offre en Oxe til Guderne for at have fundet en Sætning som den: »I en ligebenet Trekant er Vinklerne ved Grundlinien lige store.« Hvad ejendommeligt og værdifuldt er der da i en sådan Sætning? Enhver kan nok skjønne, at når to lige lange Bjælker opstilles mod hinanden på et vandret Underlag, helde de lige meget. Deri er da ikke noget interessant eller vigtigt. Ja men det store hos Thales ligger nætop deri, at han er så genial, at han kan se, at når han ikke taler om Bjælker, men nævner Sætningen, således som han gjør, så er den almengyldig, gyldig for meget andet end for lige lange Bjælker, og så kan der bygges videre på dette Grundlag, så at den kan blive som

en Sten i en Bygning: Stenen for sig er måske værdiløs, men tilhugget og anbragt på rette Måde kan den tjene som Led i noget stort.

Jeg må her gjøre en pædagogisk Bemærkning. Det er bekendt, at det ofte falder Lærlinger, der ellers er vel begavede, svært at få *begyndt* på Mathematiken. Der kan undertiden gå et Fjerdingår, et halvt År eller mere; og Lærlingen kan ikke få fat på Sagen, medens han måske ved Flid og Udenadslæring prøver at råde Bod derpå. Ja en energisk Lærling kan endog have arbeidet sig langt ind i Mathematiken mere ved Flid end ved Forståelse. Det vil sige, han forstår nok nogenlunde Sætningerne enkeltvis, men der er dog ligesom et Slør over det Hele. — Da hænder det *måske*, at dette Slør falder, ved en eller anden Lejlighed, eller måske slet ikke ved nogen Lejlighed; der går på en uforklarlig Måde et Lys op for ham — nu er det urimelig let alt sammen, og nu er det ligeså ubegribeligt for denne, som det i Reglen er for Matematiklærerne, at de andre Drengene kan være så dumme, så at de ikke kan forstå, hvad der dog er den simpleste Sag af Verden. Efter min Mening er det meget lidet pædagogisk at overlade det Øjeblik, da Sløret falder, til Tilfældigheden. Men når man har set, hvilket Indtryk Thales's simple Sætninger kan gjøre, når de kommer til Lærlingen i den historiske Sammenhæng, kan man ikke tvivle om, at selv om den historiske Fremstilling icke havde anden Værdi end at få hint Slør til at falde — eller, rettere sagt, at hindre, at et sådant Slør frembyder sig —, så vilde dette i alt Fald være Grund nok til at *begynde* historisk. Lærlingerne få ligesom fra et ophøjet Stade et Indblik i dette ukjendte Land.

Men uagtet Forståelsen af det abstrakte således er nået, så kan Lærlingen selvfølgelig trænge til Øvelse og Bestyrkelse deri. Derfor fortsætter jeg historisk, viser for Ex. Mislighederne ved som Anaximandros og Anaximenes at forlade den exacte Vej, som Thales var slået ind på, viser hvorledes denne atter fortsættes af Pythagoras, og at man med ham er bleven istand til at magte mange Opgaver, som dagligdags Mennesker ståer ganske stille overfor. Foruden hans herlige geometriske Sætninger, viser jeg tillige hans, for en Græker usædvanlige, Talfærdighed (arithmetiske Kunst), hans Rækker og hans Opgagelse af, at der gives Størrelser, som hverken ere hele Tal eller Brøker, såsom $\sqrt{2}$, og som han mysteriøst kaldte »usigelige», medens vi kalder dem irrationale.

Jeg gaaer naturligvis ikke her udenfor Historien og giver ikke en udførlig Behandling af det Irrationale; men jeg lader det dukke frem *hér*, hvor det virkelig er dukket frem, selv om det kun bliver et løseligt Bekjendtskab, der foreløbig gjøres dermed. Der naes dog derved en mere personlig Forståelse af, hvad så egentlig en irrational Størrelse er for noget.

Så fremstiller jeg Sofisternes Angreb på Mathematiken, viser, hvorledes den bekjendte Sofisme om Akilleus og Skildpadden kan få nogen Lighed med et mathematisk Bevis for noget, som vitterligt er galt, samt hvori Feilen bestaaer, og nævner, at disse Angreb bragte Mathematikerne til at opstille sine Sætninger endnu mere nøjagtigt og uangribeligt end tilforn.

Således nærmer vi os mere og mere til det Exacte, glæder os ved Platos organisatoriske Dygtighed og ende foreløbig i den i formalistisk Fuldenndhed uovertræffelige Euklid — ret et Sidestykke til Græsk Formkunst i den concrete Verden: Arkitektur og Billedhuggerkunst.

Vi har et Ordsprog, der siger: Der er ingen født Mester. Enhver Mathematiker vil vide, at det er meget vanskeligere at gjenneemgaa Begyndelsen af en sædvanlig mathematisk Lærebog end de større Sætninger senere hen. Nætop. fordi Indholdet i Begyndelsen er så tyndt, ligger hele Vægten her på det Formelle; og selv en övet Mathematiker må i Begyndelsen meget stærkere passe på sin Mund end senere hen. Er det ikke urimeligt at give vore Unge dette, som er det aller sværeste, at begynde med? Lad dem *lidt efter lidt* lære den Kunst at abstrahere. Er man endelig så mathematisk ensidig, at man ikke troer at kunne afstå noget af den dyrebare mathematiske Time til historiske Meddelelser, da er min Erfaring, at man også i rent mathematisk Henseende kommer hurtigere og sikkerere frem ved i store Træk at følge Menneskeslägtens Spor i Bjergvandringen end ved, at Læreren selv staaer på Toppen og råber til de uvante, at de skal gå den lige Vej tværs over Klipper og Kløfter.

Geometrien er åbenbar den Gren af Mathematiken, som oprindeligt er ført videst i formalistisk Henseende. Når det må være lykkedes mig at antyde, at endogså denne kan tages historisk, behøver rimeligvis de andre Grene mindre Omtale, da deres historiske Behandling falder endnu mere naturligt.

Når man således vil give de Unge et virkeligt Indblik i Taltheori, hvad er da naturligere end at gjøre dette ved at beskrive Oldtidsfolkernes Talskrivning. Der er let tilgængel-

ligt Materiale nok fra Romere, Grækere, Ægyptere, Kaldæere og Kinesere. Foruden menneskeligt interessant er det tal-theoretisk oplysende at lære disse Talsystemer at kjende; og Eleven kan på få Timer lære at skrive ethvert Tal efter disse forskjellige Systemer, additive, multiplicative osv. med de Gamles egne Taltegn. Man bliver på denne Måde meget bedre fortrolig med Tallenes Væsen og Væsensegenskaber end ved en mathematisk Analyse af vort — eller rettere Hinduernes glimrende — Talsystem. Det træder stærkt i Øjnene, hvor hvide Systemer dog var klodsede og ubekvemme og lidet overskuelige. Så kan man öve nogen Regning med disse gamle Talsystemer, lade Lærlingerne prøve, hvilket Herkulesarbejde det har været at regne med Romertal, og ikke synderligt lettere med de andre. Og Lærlingen får Lejlighed til at sætte sig ind i, hvad det vil sige at udføre en simpel Multiplication, ja blot at *opfatte* et Tal, når vi ikke har vort nuværende Talsystem, med hvis Ciffre man bestandig fristes til at omskrive de gamle Tal, man får at gjøre med.

Dette træder yderligere frem ved en Prøve på de gamles Brøker, inden Hinduerne opfandt vore nuværende Brøker med Tæller og Nævner. Man prøve blot at udtrykke, hvad vi kalde $\frac{1}{5}$, ved romerske Brøker: »sextans, sicilicus, dimidia sextula, scripulus», og så er det endda ikke nøjagtigt; og man prøve at gjøre en lille Regning med sådanne Brøker, da forstår man, at de romerske Agrimensores vare Potentater. Grækernes Stambrøker $\frac{1}{2}$, $\frac{1}{3}$, $\frac{1}{4}$ osv. vare ikke stort bedre, fordi de endnu ikke har noget, der svarer til vor Tæller, så at for Ex. $\frac{5}{12}$ må udtrykkes ved $\frac{1}{3}$ og $\frac{1}{2}$. Noget bedre var Ægypternes Methode med $\frac{1}{2}$, $\frac{1}{4}$, $\frac{1}{8}$ osv. og endnu bedre Kaldæernes Sextiendedele og Tretusind-sexhundrededele osv. eller, hvad vi efter dem endnu som Vinkel- og Tidsmål bruge under Navn af Grader, Minuter, Sekunter, Tertier osv. Men størst Klarhed, Korthed og Overskuelighed nåes dog først i Hinduernes, vore Brøker, for hvis Regning Opfinderfolket havde fuldstændige Regler.

Ikke mindre oplysende er det at lære Regnebræddet at kjende, udbredt over hele den gamle kultiverede Verden; fra det stille Havs Kyst lige til Rom (Abacus), och endnu brugt i Rusland (Tschotü) og Kina (Suanpan), og gjøre den Bemærkning, at Kuglerne på Enernes, Tiernes, Hundredernes Pind osv. giver en Illustration af et Tal, skrevet i vort nuværende Talsystem, en sådan Illustration, at hvis man blot vilde opskrive et Ciffer for Enernes Kugler, et Ciffer for Tiernes Kugler, et Ciffer for Hundredernes Kugler osv., vilde man

uden videre have Tallet skrevet i vort System — kun en Ting mangler, nemlig Opfindelsen af Nul, en Opfindelse, hvorom der med Rette er bleven sagt, at er der nogen Opfindelse, der bærer ægte hinduisk Præg, så er det den Tanke: at give Nul en Værdi, og med »Intetheden først at bevirke det Værendes Fuldendelse». Sammenlign deres Forestilling om Nirvana.

Dette oplyser tillige, at enhver *tænker* i Overensstemmelse med sine Anlæg; thi skjøndt Romerne i høj Grad havde Brug for et godt Talsystem, og skjøndt udmærkede Grækere som Pythagoras og Arkimedes har syslet meget med Talopgaver, og skjøndt Abax kunde have været dem en Vejleder til at opfinde Positionssystemet, blev det dog først Hinduerne, der med sin Sands for det Uendelige og sin store Talkjærlighed skulde gjøre Opfindelsen.

Men næppe er der nogen anden Opfindelse, hvor der ved så ringe Hjælpemidler er tilvejebragt en så fortræffelig Maskine som Hinduernes Talsystem, hvorved vore Skolebørn kunne drive det langt videre end de romerske Agrimensores.

Medens Geometrien således kan fremstilles med de græske Filosofer som historisk Grundlag, og Arithmetikens Grundtanker klares ved Besøg hos de forskjellige Oldtidsfolk, således er Hinduerne det Folk, man må gjæste for at blive ført på en naturlig historisk Måde ind i Algebraen eller Bogstavregningen. Fra deres Bogstavbetegnelser af de forskjellige farvede Regnemærker kommer man ind på at bruge Bogstaver at regne med. Og fra Meddelelsen om Hinduernes arithmetiske Turneringer ved deres Folkefester kommer man ind på Løsningen af Ligninger og de hertil fornødne, og af Hinduerne angivne Regler. Man lærer strax ved Ligningernes Løsning at skjønne på disse Regler, at indse deres Uundværlighed og at blive begjærlig efter flere, for at kunne magte flere og vanskeligere Opgaver. Medens man hos Grækerne glædede sig over det harmoniske og plastiske, det fuldendte i Form og Fremstilling, selv om det kun var en Bagatel, det undertiden drejede sig om, så glæder man sig her ved Kraftprøver med de vanskeligste Opgaver, hos Hinduerne, der ved deres Forlystelser besvarede den stillede Opgave, og stillede en anden, endnu sværere igjen. — Men om Formen bekymrer man sig nu ikke i den Grad som før, næsten ligeså lidt som Hindueren, der sjelden fører et Bevis omstændligere end, at et ellers vel begavet Menneske kan forstå Rigtigheden, og ikke på den *tvivlende* Måde som Grækerne.

Således bør det efter min Mening være, når Algebraen skal bruges til, hvad man kalder, Almendannelse. Det er både uhistorisk og urimelig at klæde den i den Græske Dragt, som det er Brug hos os. Det kunde aldrig falde en Hindu ind at levere et naragtigt Bevis for en Sætning som den, at $a + b = b + a$. Denne slags Ting kan kun finde sin Berettigelse, når man mener, at der gives kun *én* Måde at tænke på, nemlig den Græske; og denne alene skal læres i Skolerne. Historien viser, at der kan tænkes forskjelligt — Græker og Hinduer — og dog tænkes mønsterværdigt, og i de forskjellige Retninger bliver der da præsteret noget efter de forskjellige Naturbegavelser. — Vore Skoler gå derimod i Almindelighed ud på et Uniformeringsværk i Tankearbejdet, og hvorledes Menneskets Anlæg end monne være, så skal hans Dannelse bestå deri, at man filer och slider ham til han kan passe i denne Prokrustesseng. — Mon det ikke vilde være meget mere befrugtende og udviklende for den Unge at kjende, hvorledes der overhovedet kan tænkes dygtigt? Mon det ikke allerbedst vilde gjøre Mennesket istand til at tænke efter sin Natur og tillige forberede ham til at forstå andre, som tænke anderledes?

Det er tillige velgjørende at se, hvorledes »Sakuntalafolket» fylder sine matematiske Opgaver med Fuglesang og Blomsterduft og således på en Gang lægge deres poetiske Sands og deres Kjærlighed til matematiske Opgaver for Dagen.

Da jeg hér må fremsætte mine Anskuelse i Almindelighed uden at være istand til at belyse dem med Enkeltheder, er det næppe hensigtsmessigt, at jeg nu går over til at give en Skitse af en historisk Undervisning i Fysik, der tilmed er meget lettere at gennemføre, fordi dens Indhold tilhører en Tid, hvis Historie er langt bedre belyst. Jeg skal kun nævne, at jeg ligeledes har fundet den langt at foretrække for den rent systematiske, og slutte med den Bemærkning, at medens Matematikundervisningen giver Kulturmeddelelser fra Oldtiden, giver Fysikundervisningen dem mere fra den nyere Tid; og at disse Meddelelser ere af sådan Art, at de støtte og udfylde den almindelige Historieundervisning på en Måde, som Læreren i selve dette Fag i Reglen ikke kan påtage sig — i alt Fald ikke med den Sagkundskab og Kjærlighed, som det kan ske, når Sagen tages op af matematiske og fysiske Fagmænd.

Tankar om samuppfostran.

Frågan om gemensam undervisning för gossar och flickor är ett af de pedagogiska spörsmål, som djupast ingripa i hela det sociala lifvet, och som derföre också med största iver diskuteras. Den frågan är numera icke någon emancipationsfråga i egentlig mening, ty det är ju redan sörjdt för att flickorna i ensamt för dem afsedda läroanstalter kunna få en bildning, som gör dem likställda med den manliga ungdomen. Men i dess ställe börjar den allt mer och mer bli det sista ordet och dermed äfven hufvudordet för alla dem, som insett vår nuvarande kulturs största olyckor, och som i en förändrad uppfostran vilja söka bot för dem. Men invändningarna äro många och ej utan vigt; vi skola här börja med dem.

Den vanligaste och på samma gång ytligaste låter så här: flickorna skulle bli så *vilda*! Men man glömmar då, att värre än vildheten är den brådmogna damaktigheten, fäfången, småsintheten, begäret att förlöjliga andra på grund af småbrister i sätt och klädsel — allt fel som i hög grad utmärka de isolerade flickorna. Man glömmar allt hvad den så kallade vildheten innebär af frisk lefnadslust och barnlig kraft, man glömmar hvad som på ett onaturligt sätt har måst kväfvast och dämpas för att bilda den idealiska, »städade» lilla skolflickan. Och männe det icke är minst lika sannolikt, att det »vilda» barnet en gång skall kunna utvecklas till en mild och mjuk kvinna, som att den tidigt i förbehållsamhet och onaturlig självbeherskning invanda unga flickan skall mogna till en kraftig, klar och sann kvinnonatur? Vi tro, att vildheten, om den är ett fel, med all säkerhet växer bort med åren, då deremot den af instängdhet alstrade fysiska och psykiska sjukligheten snarare tilltar.

Som en annan svårighet har framhållits den *öfveranstängning*, för hvilken den gemensamma undervisningen skulle utsetta flickorna, särskildt under öfvergångsåldern. Men den gemensamma undervisningen utesluter alls icke möjligheten af att flickorna under denna tid kunde antingen upphöra med skolgången eller ock idka något olikartade, mera praktiska

studier. Hufvudvigten ligger nämligen enligt min åsigt icke derpå, att gossar och flickor i studierna följas åt *steg för steg*, utan derpå att de vistas under samma tak, hafva tillfällen att ofta träffas och att förvärfva likartade intressen.

Troligen komma väl framtidens läroverk att omfatta flera skilda studielinier, så t. ex. en rent praktisk och allmänt bildande jämte två eller flera linier, hvilka förbereda för olika sorts examina. Hvad hindrar nu att en flicka under ett eller två år valfritt deltagar i undervisningen uti ett eller flere af den ena eller andra liniens läroämnen? Om hon satte en examen till slutligt mål för sina studier, kunde hon ju längre fram åter upptaga dessa i mera omfattande mått, och om hon i så fall möjligen komme att blifva kamrat med något yngre gossar, vore det väl så farligt? I allmänhet taget skulle en utsträckt valfrihet inom hela läroverket betydligt minska de svårigheter, som utan tvifvel skulle uppstå, om flickorna nu genast under nuvarande förhållande admitterades till de manliga skolorna.

Att gossarne snarare skulle vinna på samskola, derom äro alla tämligen ense — annan sak med flickorna: det låter nästan som om man ansåg att gossarnas förbättnings — tvifvelaktig äfven den — skulle vinnas på flickornas bekostnad. Frågan tycks ställa sig så: skola vi *unna* flickorna åt de blandade skolorna? Men vi anse att äfven flickorna skulle vinna mycket: friskare lekar, följaktligen äfven mera motion och starkare helsa; mindre hviskningar, tassel och toalettfunderingar. I intellektuellt afseende skulle de få tillskottet af det gedignare sakintrasse och den större utomhuserfarenhet, som gossarne alltid ega. Det är nämligen min och andras erfarenhet, att vid studiet af reela ämnen gossarnes frågor och anmärkningar betydligt skilja sig från flickornas, som ofta äro mer än lofligt pjollriga.

Men med allt detta hafva vi ej berört kärnan af saken. Den djupaste grunden till tvekan ligger hvarken i rädsla för flickornas öfveransträngande eller i månheten att bevara deras stillsamma yttre väsen. — När man för några år sedan diskuterade frågan om samskolor vid de möten, som här i hufvudstaden anordnats af för undervisningen intresserade personer, yttrade en talare ungefär följande. »Kvinnans själ bör vara ren som en spegel: om genom samskolan en enda fläck skulle komma på denna renhet, är samskolan obetingadt att förkasta.» — En annan talare åter skildrade med stor värme det underbara inflytande, som en ung flicka af hans bekanta utöfvat på en klass inom ett manligt läroverk, i hvilket hon på grund af egen-

domliga omständigheter blifvit upptagen som lärjunge. Båda dessa herrar voro idealister och trodde på det ideal som en ädelsinnad skandinav sist af allt släpper — skilnaden var blott att den ene var en pessimistisk idealist, den andre en optimistisk.

En historieforskare, som om några hundra år tager sig för att studera vårt samhällslif, skall utan tvifvel finna sig mycket brydd, då han uppfordras att fälla ett omdöme om det sedliga tillståndet under 19:de århundradet. Å ena sidan märker han i allt som rör kvinnan, i sättet att uppföstra henne, att umgås med henne, en finkänslighet, en grannlagenhet, som tyder på det mest ömtåliga samvete. Icke nog dermed, att man i hennes närhet »låter det som orent är icke nämndt vardå» — äfven naturliga förhållanden omtalas endast med förmildrande omskrifningar. För detta skära väsen fruktar man icke blott *verldens* besmittelse, utan äfven *naturens*. Vår historieskrifvare gripes kanske af beundran: de män som fordrade sådana hustrur — på hvilken hög sedlig ståndpunkt måtte de ej sjelfva hafva stått! — Men å andra sidan skulle en annan historisk författare, kanske rent af en annan historisk skola ur statistikens och polisväsendets annaler kunna uppvisa vittnesbörd om en råhet, inför hvilken 2200-talets menniskor skulle rysa.

Denna dualism skulle bli svår att förklara då — och den är svår redan nu. Kvinnans renhet framhålles ständigt såsom något af så predominerande betydelse, att man ofta i sedlighetsens namn fördömer hvarje literaturalster, som »ej kan läsas af unga flickor», och att man kan få höra äkta män säga: »den boken» — ofta endast en uppriktig bok — »vill jag ej låta min hustru läsa.» Visserligen är det framför allt af den unga flickan som man fordrar denna af all kunskap oberörda skärhet, men det gäller äfven den gifta hustrun, tyckes alltså röra hela familjen.

Kvinnorna uppföstras till en verld af den ömtåligaste renhet, men — här kommer paradoxen — i hvad syfte? Jo, för att kastas i armarna på män, som äro allt annat än rena. Deras uppföstran blir härigenom för dem orsaken till de bitteraste svikna förhoppningar, till de djupaste kval, dessa så mycket djupare som skilnaden är stor mellan deras föregående verld och den uti hvilken de nu inträda. De känna snart med bitterhet att mannen ställer samma anspråk på dem som man under medeltiden stälde på munkhelgonen: »I skolen vara sedliga, så slippa vi. I skolen samla ihop en massa goda gerningar, som kunna komma oss fattiga syndare till godo.» När detta sorts

resonnement har varit som förhatligast, har det till och med lydt så: »er oskuld är i våra ögon en oskattbar egenskap, ty den gör er ur stånd att bedöma våra förvilleelser; om I kunden det, voren I ej längre oskyldiga.» Kontrasten mellan männens eget lefnadssätt och deras fordringar på kvinnan har slutat med att uppröra henne. Hon har ändtligen vågat att öfver konvensansens skyddsmurar blicka ut i verkligheten, och hennes första handling har varit att döma männen, döma dem för osedlighet, men framför allt för falskhet och fariseism. Af detta dömande har uppstått ett så bittert förhållande mellan könen, att man kan säga, att de nu stå rustade som två fiendtliga läger emot hvarandra.

Det är helt naturligt att man betraktar en sak från den sida, som först faller i ögonen. Man har rätt att beskåda denna sida grundligt och länge, men *sedan* bör man vända om den och taga i skärskådande äfven de andra sidorna. Och en sida, som ännu icke blifvit rätt uppmärksammas, är den att om kvinnorna varit en klass, på hvilken man ställt oerhöfda fordringar, och som under tidernas lopp i allmänhet infriat dessa, så ha de å andra sidan varit en aristokratisk, *privilegerad* klass. Privilegerad, nämligen så till vida som frestelsen är ett ondt och skydd för densamma ett godt. Kvinnans renhet har liksom alla andra förhållanden sina orsaker, och dessa ligga ej i hennes absolut rena natur. Detta framgår tydligt deraf, att det ej är *kvinnan i allmänhet*, som framstått detta ideal af renhet. Man kan säga att det idealet strängt taget har uppburits blott af den *germaniska kvinnan af de bildade klasserna*. Vi påminna om förhållandet bland de fattigare kvinnorna och i södern. Och vi veta ju att detta den bildade kvinnans privilegium har liksom alla andra privilegier köpts med offer — och offer som i detta fall äro särskildt upprörande.

Den bildade kvinnan har omgifvits af skyddsmurar, hvilka ursprungligen varit ämnade att kransas af rosor, ehuru de visserligen sedermera känts som fängelsemurar. Och hvem har uppfört dessa skyddsvärn? Är man rättvis, måste man svara: *männen*. Det är mannen som varit upphof till denna privilegerade ställning, det är han som velat hafva en helgedom, der han kunde se sitt innerst kända renhetsideal förverkligadt. Och för de bättre af männen har denna kvinliga renhet blifvit ett fäste, en hållpunkt för hela deras tro på lifvet, och de frukta för intet så mycket som för dess tillintetgörande. Mot ingen brottsling har den manliga rättskänslan slungat ett sådant för-

krossande anathema som mot den, hvilken begår attentat mot en bildad kvinnas renhet; enstämmigt hafva männen uttalat sitt *ve öfver »den som förargar en af dessa små», i hvilka de sett urbilden till det goda i menskligheten, liksom kristendomen sett den hos barnen.* Har man stält fordringar på kvinnorna liksom på helgon, så har man också höjt sig för dem liksom för helgon. I literaturen från 60- och 70-talet har det ingått en formlig kyinnodyrkan; vi erinra här huru våra skandinaviska skalder ständigt låta sina hjeltar finna frid och harmoni först genom en hängifven, uppoffrande kvinna, hvilken ofta rent af spelat rolen af frälsare och medlare. I hvarje ädel mans kärlek ingår i sjelfva verket en god portion af denna helgondyrkan — och har det manne aldrig funnits någon kvinna som känt sig ödmjuk, ja, rent af förödmjukad inför en sådan kärlek?

Men hvar och en som hyllar ett ideal, hvilket han ej har krafter att ens tillnärmelsevis uppnå, skall snart komma i en *falsk ställning*, och i en sådan befinna sig nu männen. Det är dock blott rättvisa att erkänna, att en af orsakerna till denna falska ställning är deras renhetslängtan, om ock deras råhet och lättsinne äro de andra. För resten göra sig mycket olika strömningar gällande inom det manliga åskådningssättet. Hos de sämsta finnas endast anspråken på kvinnan utan vördnaden; hvad dem beträffar kommer det alltid att blifva en afgjord gräns mellan manlig och kvinnlig moral och följaktligen en oförsönlig dubbelhet i lifvet. De andra, bättre åter, låta kärleken till en ädel kvinna lyfta sig till en högre moralisk sfer och adoptera i och med äktenskapet hennes uppfattning. För dessa blir det alltså en gränslinie mellan *familjemoralen* och *ungkarlsmoralen*. Men den skilnaden står också kvar i de allra flesta fall, och det är den som reser upp en mur mellan den unga flickan och hennes manliga jämnåriga och hindrar dem att tala öppet med hvarandra. Men — för att vara rättvisa — låtom oss medgifva, att äfven denna skiljemur beror på något annat. Den beror på överkligheten af den unga flickans uppfostran, på den förvända sed som bjuder, att man inför henne ej får nämna saker vid deras rätta namn. Som följd häraf har det bildat sig en samtalsjargon, ytlig och pjollrande, som enkom är lämpad för unga flickor, men hvilken många allvarliga män ej gitta lära sig. De veta ej hvad de skola säga unga fruntimmer, säga de, och de undandraga sig. därför till båda parternas skada umgänget med dem.

Man må om den här omtalade skyddsinstitutionen tänka hvad man vill: den må vara gagnelig eller ej, den kan i alla händelser ej längre lefva — den har upphäft sig sjelf. Den har framkallat falskhet, den har framkallat lidande, och den har framför allt som ett sista resultat framkallat denna onaturliga fiendskap mellan könen.

Murarna, som på en gång varit stängande och skyddande, rifvas numera hänsynslöst ned. Både män och kvinnor gripas af ett oemotståndligt begär att tala ut, att säga hvarandra hvad de tänkt under sin långa afskildhet; männen orka ej längre tala två språk: ett med hvarandra, ett med kvinnorna — och äfven om de gjorde det, skulle kvinnorna genomskåda dem. Frågan är endast: hvilkendera åskådningen skall afgå med seger, den manliga eller den kvinliga, unkarlsmoralen eller familjemoralen? Här har kvinnan i vår tanke sin viktigaste mission i våra dagar, men hon bör nu ej längre vara hvarken den resigneradt förlåtande eller den dömande. Icke dömande, ty *dom* kan verka väckande, men aldrig i verlden har något godt uträttats med endast dom. Hon bör anse sin renhet som ett pund, hvilket blifvit henne under svåra tider anförtrodt, men hvilket hon nu bör använda till hela slägtets bästa. Hon bör nu vara den klokt handlande, förebyggande, förstående, som kan både förlåta och döma allt efter omständigheterna. Det vore kanske ur många synpunkter godt för kvinnan, om hon kunde bibehålla det forna skyddet, men, utom det att det är en omöjlighet, så måste man fråga sig, om hon har *rätt* att insvepa sig i sin opröfvade sedlighet, när det måste ske på bekostnad af så mycket för hela släktet lifsviktigt. Den kvinliga renheten har förr varit en klassegenskap — den måste hädanefter blifva individuel. Hvarje ädel kvinna måste strida för att den drömda oskuldsvärld, i hvilken man lät henne växa upp, nu må, så vidt möjligt, flyttas från fantasiens till verklighetens rike.

Ett af de bästa medlen för vinnande af seger i denna kamp synes oss vara samundervisning för gossar och flickor. Genom denna skulle *familjens-moral bli den herskande*; samskolan skulle nämligen ledas af *män och kvinnor tillsammans* och derigenom få karaktären af hem. Att under sådana förhållanden just den kvinliga åskådningen skulle blifva herskande kunna vi tryggt hoppas, då vi se huru i allmänna lifvet männen i kvinnornas närvaro med eller utan allvarlig mening adoptera deras uppfattning. I stort taget är kvinnans etiska åskådnings-sätt *erkändt* såsom varande det högre. Den barriere, som nu

för tiden skiljer män och kvinnor åt, uppbygges redan i skolorna; ungarlismoraleu härstammar från dem. Vore det nu icke godt, om i och genom skolan familjens anda beherskade ynglingen ända till den ålder, då man kunde hoppas, att han snart skulle skyddas genom en ren och innerlig kärlek till en värdig ung kvinna? Det är visserligen godt att söka med våld sedermera nedrifva denna barriere, men bättre vore att hindra den från att någonsin bildas.

Alltså — det allvarligaste skälet som talar för samuppföstran är hemtadt från sedlighetens intresse. Endast den skulle kunna ställa de båda könen i ett rätt förhållande till hvarandra, lägga grundvalen till ömsesidig aktning och gemensamma intressen samt derigenom förbereda lyckligare äktenskap. Framför allt vore samuppföstran det bästa medlet, hvarigenom det renhetskapital, som föregående släkten samlat genom sitt skyddande af den kvinnliga oskulden, kunde blifva tillgodogjort för både män och kvinnor. Kvinnans relativa renhet utgör en frisk punkt inom den för öfrigt sjuka kulturen, och till densamma böra vi därför i arbetet för släktets räddning ansluta oss. Att en gemensam uppföstran är förenad med faror, särskildt för sedligheten, inse vi mer än väl; men dessa faror äro för det första under nuvarande förhållanden i alla händelser *oundvikliga*, och dessutom äro de enligt vår öfvertygelse mindre öfverhängande, lättare att upptäcka och undkomma än allt det elände som uppstått genom isoleringen.

Man skulle kunna säga, att gent emot osedligheten hafva alla medel försökts och intet gjort tillfylles — hvarför då hoppas så mycket af en så enkel åtgärd? Ja, alla våldsamma medel hafva nog försökts, men hvad som återstår är just de förebyggande, de långsamt verkande, och man har sannerligen icke rätt att lemna dem oförsökta.

Uffe.

Utlåtande ang. Läroverkskomiténs betänkande,

afgifvet till k. direktionen för Stockholms stads undervisningsverk
af Stockholms realläroverks kollegium*.

Sedan tillfälle blifvit kollegiet beredt att afgifva yttrande rörande Läroverkskomiténs utlåtande och förslag angående organisationen af rikets allmänna läroverk och dermed sammanhängande frågor, afgifvet den 25 augusti 1884, får kollegiet vördsamt anföra följande.

Kollegiet, som i främsta rummet tagit i betraktande de åtgärder för realliniens höjande, som komitén föreslagit, vill först söka lämna en utredning af frågan: i hurudan ställning befinner sig för närvarande reallinien vid de allmänna läroverken särskildt med afseende på dess högre stadium (kl. 6—7)?

Först synes då böra undersökas den allmänna beskaffenheten af lärjungarna i realliniens högre klasser i jämförelse med lärjungarnas i samma klasser på latinlinien.

En ganska säker grund för sitt omdöme härom skulle man vinna, om man med hvarandra jämförde realisternas och latinarnes betyg vid uppflyttningen till 6:te klassen. Kollegiet är i afseende härpå i tillfälle att meddela några resultat af en undersökning af de betyg, som erhållits vid afgang från läroverket af de lärjungar i 5:te klassen af Ladugårdslands lägre allmänna läroverk, hvilka enligt följande hösttermins tryckta kataloger

* Enär realläroverkskomiténs höjande varit ett af de förnämsta målen för läroverkskomiténs verksamhet, har Red. föreställt sig, att ett utlåtande från rikets största realläroverk ang. komiténs förslag skulle intressera äfven en större allmänhet, och har därför skaffat sig del deraf.

öfver lärjungarne tillhört nedre 6:te klassen, dels af Realläroverket, dels af Norra latinläroverket. Undersökningen omfattar de 5 sista åren (1879—1884), under hvilken tid till Latinläroverket afgått 110, till Realläroverket 51.

Hvad kunskapsbetygen beträffar visar sig då, att en latinare i medeltal erhållit 10,6 betyg (således, efter som ämnena äro 8, i hvar tredje ämne öfverbetyg) en realist åter 9 (ett öfverbetyg i hvar åttonde ämne). I matematik är medelbetyget för en latinare 1,34 (hvar 3:dje har således öfverbetyg); för en realist 1,18 (hvar 6:te har således öfverbetyg). I naturlära äro de respektiva medelbetygen: för en latinare 1,27 d. v. s. hvar 4:de har öfverbetyg; för en realist 1,1, d. v. s. hvar tionde har öfverbetyg. I allmän flit är medeltalet för en latinare 1,54, för en realist 1,38. I uppförande har af realister nära hvar 4:de ej erhållit högsta betyget; af latinarne endast ett försvinnande fåtal ($\frac{1}{18}$).

Ehuru dessa undersökningar rört ett allt för litet område för att vara strängt bevisande, torde de likväl förtjäna synnerlig uppmärksamhet, då de öfverensstämma med hvad en, så vitt kollegiet har sig bekant, allmän erfarenhet ger vid handen: att nämligen de som välja den reala linien, jämförde med dem som gå till den klassiska, äro afgjordt underlägsna både till uppförande, flit och kunskaper. Anmärkningsvärdt är att detta särskildt inträffar i realliniens hufvudämnen, matematik och naturkunnighet, der just en större fallenhet för realister skulle vara af nöden, för att kunna inhämta de både dryga och svåra kurserna. Ett ytterligare stöd för denna uppfattning ger det af komitén påpekade förhållandet, att ett proportionsvis så stort antal realister i de öfversta klasserna hafva svårt att följa med undervisningen (enligt komiténs beräkning ungefär 12 % mot 7 % på latinlinien). — Som ett synnerligen bekymmersamt faktum bör dessutom anmärkas, att ofvan anförda undersökning ger vid handen ett jämnt och ganska starkt sjunkande af realisternas kvalitet under angifna år, under det latinarnes (särskildt de till linien B afgångnes) lika jämt befunnit sig i stigande.

En annan för afgörandet af realliniens närvarande ställning vigtig fråga är den: i hvilken afsigt ingå lärjungar på den reala linien? Är det deras afsigt att begagna den ända till dess slutpunkt eller ämna de afgå dessförinnan? För besvarande af denna fråga vill kollegiet hänvisa till följande statistiska utredning:

Antal lärjungar.	Af dessa lärjungar afgångna ur de 4 högsta klasserna		Ulexaminerade.	Kvarvarande i läroverket.	Summa.	
	med uppgifven afsigt att vid annat läroverk fortsätta.	utan uppgifven afsigt att vid annat läroverk fortsätta.				
Vid Norra latinläroverket.						
Befintliga 1877 i kl. 6: 1...	42	2	16	24	—	42
Intagna 1878 i » 6: 1...	26	3	8	15	—	26
» 1879 i » » ...	45	3	13	26	3	45
» 1880 i » » ...	42*	2	9	20	11	42
Summa 155		10	46	85	14	155
* Anm. En sedermera död lärjunge ej upptagen.						
Vid Realläroverket.						
Befintliga 1877 i kl. 6: 1...	52	—	30	22	—	52
Intagna 1878 i » » ...	45	1	19	25	—	45
» 1879 i » » ...	57	—	24	32	1	57
» 1880 i » » ...	55	—	23	27	5	55
Summa 209		1	96	106	6	209

Af latinarne hafva således 30 %, af realisterna 46, % slutat före afgangsexamen utan uppgifven afsigt att vid annat läroverk fortsätta sina studier.

I själfva verket torde det med fullt skäl kunna påstås, att kanske större delen af de högre realklassernas lärjungar för närvarande studera ej af intresse för studier, ej håller emedan de deraf vänta någon förbättring i lefnadsutsigter, utan för att på något lämpligt sätt tillbringa tiden, medan de vänta på att få en plats i det praktiska lifvet. Det behöfver ej påpekas, hur menligt ett sådant förhållande till skolan skall inverka på studierna, särdeles då anlagen som ofvan visats i allmänhet äro mindre goda, hur hindrande det stora antalet af sådana lärjungar skall vara för skolarbetet i dess helhet, och hur hämmande det måste verka på de bättnes framsteg.

Det är visst icke kollegii mening att beklaga, att så många tidigt vända sig till det praktiska lifvet, men det har velat påpeka, hur oförmånlig realliniens ställning i nämnda hänseende är i jämförelse med latinlinien, samt att någon utjämning af detta missförhållande är af nöden.

Då det således af ofvanstående måste anses klart, att realiniens arbete sker under mycket missgynnande förhållanden, så uppstår den frågan: kan reallinien under sådana omständigheter uppfylla sitt ändamål?

Man har ansett detta ändamål vara att gifva en högre bildning åt de skolynglingar, som gå till det s. k. praktiska lifvets olika grenar, och man har härvid särskildt tänkt på dem som gå till Tekniska högskolan: denna skulle för reallinien vara, hvad universiteten äro för latinlinien.

För att få en fast utgångspunkt i afseende på denna fråga har kollegiet skaffat sig uppgifter om: 1) antalet af de vid Tekniska högskolan under de senare åren antagna eleverna, äfvensom antalet af dem som från realläroverken afgått dit; 2) åt hvilka lefnadsbanor de lärjungar egnat sig, som vid Realläroverket i Stockholm aflagt maturitetsexamen; det bör nämligen vara tydligt att dessa, ej de i förtid afgångna, i denna fråga huvudsakligen böra tagas i betraktande, då ensamt de kunna anses hafva förvärfvat sig den ifrågavarande högre reala bildningen.

Af undersökningen 1) har framgått, att de vid Tekniska högskolan intagna eleverna i medeltal under de senare åren utgjort ej mer än ungefär 50 per år (hvilket antal måste anses vara i förhållande till landets behof af technici snarare för högt än för lågt, att döma af de utexaminerades svårighet att skaffa sig anställning); att af detta antal ej fullt hälften (i medeltal 22) äro från läroverkens reallinier utexaminerade, d. v. s. endast omkring $\frac{1}{6}$ af dessas samtliga abiturienter. Till universiteten afgå deremot mer än $\frac{3}{4}$ af latinliniens abiturienter. — Af detta torde som oemotsägligt resultat framgå orimligheten af att anse beredandet för Tekniska högskolan såsom något realliniens huvudmål; för detta skulle ett helt litet antal på reallinien fullständiga läroverk vara behöfligt, för att ej erinra därom, att detta beredande, såsom af uppgifterna framgår, af nära hälften gjorts utan afläggande af studentexamen och likväl enligt Tekniska högskolans lärares vittnesbörd, på ett fullkomligt lika tillfredsställande sätt.

Af undersökningen 2) har framgått, att samtliga från Realläroverket i Stockholm afgångna studenter fördelat sig på olika lefnadsbanor så som följer:

Uppgift om lefnadsbanor, valda af dem som utexaminerats från realläroverket åren 1881—1884.

Kontorister	30	—	24,0	%
Lägre embetsmän	28	—	22,4	»
Teknologer	20	—	16,0	»
Ingångna i yrken och landtbruk	14	—	11,2	»
Idkande universitetsstudier *	14	—	11,2	»
Militärer	9	—	7,2	»
Utrikes, vistande	5	—	4,0	»
Tandläkare och veterinärer	3	—	2,4	»
Med obekant lefnadsbana	2	—	1,6	»
			Summa 125**	—100 %

Det som i ofvanstående redogörelse synes koll. vara anmärkningsvärdt, är:

1) det stora antalet af dem som egna sig dels åt tjänstemannabanan, dels åt universitetsstudier; den förra kategorien, redan nu intagande andra rummet, skulle blifvit ännu större, om ej de respektive verken vore så öfverfulla, att af den sista årsafdelningen endast 2 abiturienter ansett sig i dem böra söka inträde; den skulle redan nu utan tvifvel komma i första rummet, om till densamma, såsom kanske rättast vore, hänfördes en del af kategorien 1, såsom t. ex. de i enskilda banker eller likartade anstalter ingångna, hvilkas arbete till arten nära sammanfaller med de förra; afräknas dessa, så blifva de som egnat sig åt det egentliga praktiska lifvet knappt hälften;

2) att antalet af de till universitetet afgångna (14) trots de ogynsamma examensstadgandena ej mycket understiger antalet af dem som vända sig till Tekniska högskolan (20), oakadt i detta sistnämnda antal ingått flere, hvilka efter att hafva förgäfvos sökt komma in på andra banor, utan någon egentlig fallenhet måste välja denna såsom den enda för sig öppna;

3) att säkerligen hälften valt lefnadsbanor, hvilka äro af den beskaffenhet, att det skulle för abiturienterna hvad utkomsten beträffar varit en bestämd fördel, om de slutat skolan tidigare och sålunda också tidigare fått börja sin blifvande selsättning (detta gäller, såsom erfarenheten visat, äfven den teknologiska vägen).

* Af dessa 8 medicine studerande, d. v. s. 6,4 %.

** I summan hafva inräknats 2, som underkänts i examen och sedan slagit den samma ur hägen, samt 1, som lemnat läroverket helt kort före examen.

Senast gjorda undersökning gäller visserligen endast Stockholms Realläroverk, och kollegiet har ej haft tillfälle att för öfriga realläroverk i riket anställa liknande undersökningar. Den torde dock detta oaktadt icke sakna betydelse.

Fasthålles nu ofvannämnda åsigt om realliniens ändamål, att den nämligen väsentligen skulle förbereda för det praktiska lifvet, synes konsekvensen böra blifva den, att fullständiga realläroverk eller fullständig reallinie för det närvarande knappt äro behöfliga eller ens berättigade, då å ena sidan det mål, till hvilket de skulle syfta, på andra vägar lättare kan nås, och å den andra de locka ynglingar till att för länge dröja med att utgå i det praktiska lifvet.

Men efter kollegii mening är realliniens uppgift en betydligt vidsträcktare och större: den har att åt hela den fosterländska odlingen gifva en insats af modernt real bildning, som latinlinien icke kan gifva, och som är nödvändig icke för en eller annan samhällsklass utan för alla.

Denna sin hufvuduppgift kan, enligt kollegiets mening, realinien för närvarande *icke* fylla emedan 1) de alumner den mottager i allmänhet icke hafva den erforderliga begåfningen; 2) dess arbete sker under så ogynsamma omständigheter, att det icke kan medföra sitt fulla gagn; 3) äfven de bättre begåfvade, som fullständigt erhållit den bildning skolan kan meddela, med högst få undantag icke kunna komma på en sådan plats i lifvet, där deras bildning eger fullt tillfälle att på ett fruktbarande sätt göra sig gällande.

Kollegiet öfvergår nu till frågan om medlen att afhjälpa de här skildrade missförhållandena. Hufvudsaken synes då vara att reallinien får ett större antal begåfvade lärjungar, hvilka hafva ett verkligt intresse af att tillgodogöra sig undervisningen.

Det måste då först undersökas, af hvilka skäl föräldrar hellre sända sina begåfvade barn till latinlinien. Kollegiet vågar påstå, att detta ej i allmänhet sker af någon motvilja mot realbildningen (snarare synes motsatsen ega rum), utan att det beror af de ringa utsigter till utkomst reallinien i jämförelse med latinlinien har att erbjuda, på samma gång den utkräver ett arbete, som allmänt anses icke obetydligt drygare än åtminstone latinlinien B:s.

Det visar sig nämligen vid granskning af ofvan gifna framställning af de lefnadsbanor abiturienterna välja, att reallinien endast till en af dessa ger företräde, nämligen den teknologi-

ska, under det latinlinien ensam berättigar till de lefnadsbanor, hvartill universitetsstudier öppna tillträde. Till öfriga lefnadsbanor, samtliga i synnerhet för en obemedlad gifvande föga goda utsigter öppna båda linierna lika tillgång.

Det torde därför kunna tagas för gifvet, att ingen förbättring af realliniens nuvarande ställning är möjlig, om ej bättre utsigter för de där studerande öppnas. Och då ofvan gifna tablå öfver lefnadsbanorna ganska tydligt visar redan nu en stark benägenhet för tjänstemannabanan och universitetsstudier, kan kollegiet ej annat än med stor tillfredsställelse se de utsigter till en förbättrad ställning för reallinien, som öppnar sig genom komiténs förslag om realisters tillträde till universiteten.

Kollegiet vill därför till alla delar instämma med komitén i hvad den i afseende på universitetsexamina föreslagit.

Kollegiet anser sig vidare böra yttra sig om de förändringar i undervisningsplanen, hvilka komitén föreslagit.

Hvad först beträffar upptagandet af latin som valfritt ämne på reallinien, så synes detta kollegiet som en nödvändig konsekvens af universitetens öppnande för realister. Så länge nämligen för lägre juridiska och medicinska examina en minimikurs i latin fortfarande anses nödig, håller kollegiet före, att det i och för de båda liniernas likställighet är nödvändigt att tillfälle beredes realist att antingen fullständigt göra undan denna kurs eller åtminstone förvärfva så pass stor grundläggande insigt i ämnet, att densamma utan större svårighet kan på någon kortare tid absolveras. Kollegiet tror dessutom att en sådan kurs, förlagd till skolan, och hvad det grundläggande arbetet beträffar förnämligast till 6:te klassen, där ännu det abstrakta grammatiska forarbetet af lärjungarne kan göras med intresse, äfven skulle lämna en behållning för deras allmänna språkbildning, då densamma deremot, helt och hållet förlagd utom och efter skolan, väl i det närmaste skulle sakna allt bildande inflytande och blott få karaktären af en tvångskurs.

För att införandet af denna valfria latinkurs ej skulle föranleda öfveranstängning, har komitén föreslagit, att ett eller två af ämnena kemi, engelska och teckning skulle under vissa bestämda vilkor blifva valfria. Kollegiet, som visserligen icke anser detta för det uppgifna sanitära ändamålet vara behöfligt,

anser däremot den föreslagna valfriheten ur en annan synpunkt vara önskvärd. Långt ifrån nämligen att anse att ett ämne med ringa timantal genom medgifven valfrihet skulle lida, tror kollegiet, att det därigenom tvärtom skulle få sin ställning stärkt, då lärjungar utan större intresse eller fallenhet för ämnet ej skulle vidare behöfva menligt inverka på undervisningen, hvarför kollegiets åsigt också är, att en dylik valfrihet äfven skulle kunna utsträckas till sådana ämnen som naturhistoria, filosofi och litteraturhistoria. Hvad samtliga dessa ämnen angår, och icke minst kemi och engelska, har kollegiet ingalunda förbisett deras betydelse för reallinien, men tror, att då pröfningen af ifrågasatt valfrihet i sista hand skulle tillkomma läroverkskollegiet, ingen fara skulle föreligga för densammes missbruk. Då det vidare är kollegiets åsigt, att en lärjunge, som fått utsluta ett eller annat ämne, för att kunna mogen förklaras borde hafva ett lika stort antal betygsenheter, som om han varit godkänd i dem alla, torde hvarje fara för ett sjunkande af mogenhetsgraden helt och hållet vara förebygd.

Hvad komitén föreslagit i afseende på lärotidens fördelning mellan de olika läroämnena, synes koll. egnadt att väsentligen befordra totalresultatet af undervisningen på reallinien, och får kollegiet därför i nämnda förslag till alla dess väsentliga bestämmelser instämma. Särskildt i afseende på tre ämnen, kristendom, modersmålet och moderna språk, vill kollegiet framhålla fördelarna af den föreslagna nya anordningen.

I afseende på kristendomsundervisningen får kollegiet, instämmande med läroverkets båda lärare i ämnet, på det varmaste förorda komiténs förslag att uppskjuta katekesläsningen till 3:dje klassen. Det synes nemligen höjdt öfver allt tvifvel, att katekesens läsande på lägsta stadium är ett brott mot pedagogikens första grundsanning: det konkreta måste gå före det abstrakta; och ett sådant våldförande af den naturliga ordningen mellan ämnets delar kan ej annat än i hög grad motverka uppkomsten af en verklig och lefvande kristendomskunskap.

Modersmålet skulle enligt komiténs förslag få sig mindre tid tillmätt på det lägre stadiet; men denna minskning torde med hänsyn till den ställning och uppgift läroämnet här eger icke hafva synnerligen mycket att betyda. Däremot skulle läroämnets på högre stadium hittills så tryckta ställning vinna en ej oväsentlig förbättring, dels genom den något ökade tiden, dels genom inskränkandet af uppsatsskrifningen i 7:de klassen, där den hittills utan motsvarande gagn svårt betungat undervisningen.

Såsom synnerligen gagneligt för reallinien anser kollegiet komiténs förslag till ordnande af de moderna språkens studium på sagda linie, hvilken därigenom skulle vinna den oskattbara förmånen att ega *ett* hufvudspråk för hela det mellersta och högre stadiet. Det kan visserligen synas, som om denna vinst vore köpt genom uppoffring af de båda andra språken, men hvad engelskan beträffar är det läroverkets språklärares enhälliga mening, att den föreslagna tiden, rätt använd till ett verkligt praktiskt studium, skall kunna gifva ganska goda resultat. Däremot synes det kollegiet betänkligt, att under de 4 sista åren ingen möjlighet är lärjungarna beredd att ens bibehålla, mycket mindre förkofra, den kunskap de i tyska språket vunnit. En utväg härtill synes emellertid stå öppen, nämligen att införa ämnet som valfritt med 1 timme i veckan i hvar och en af de 4 högsta årsafdelningarna. En sådan valfri kurs med ett mindre antal lärjungar, som endast af intresse medföljde undervisningen, skulle, använd till kursivläsning och talöfningar, kunna blifva af verklig nytta, utan att behöfva öka deras hemarbete; och införandet af denna timme på skemat möter intet egentligt hinder, då lästimmarna i veckan för 6:te klassen ändock ej skulle blifva fler än 32, för 7:de klassen endast 27.

Vidare ansluter sig kollegiet helt och hållet till komiténs förslag till förändrade bestämmelser för realisternas afgangsskrifningar: hvarigenom kunna vinnas två betydande fördelar: 1) att skrifningarnas allt för stora antal inskränkes; 2) att genom borttagande af stadgandet om tvångsbetyg i den matematiska skrifningen det för lärjungar, hvilkas fallenhet ligger åt andra ämnen än matematik, blir möjligt att mer fritt få egna sig åt dessa.

Hvad öfningsämnen beträffar, får kollegiet, med anslutande till hvad teckningsläraren hemställt, föreslå, att betyg uti teckning upptages på mogenhetsbetyget, utan att dock inverka på sjelfva mogenhetsförklaringen. Det har nämligen visat sig flera exempel, att lärjunge, som vändt sig åt praktisk verksamhet, skulle af ett sådant vitsord haft verklig fördel.

Kollegiet kommer nu till en synnerligen viktig punkt af komiténs betänkande, nämligen dess förslag om inskränkning af lästiden i hvarje vecka, i synnerhet för det högsta och lägsta stadiet, samt de i sammanhang härmed stående förslagen om borttagande af månadslofven samt förlängning af terminerna. Äfven i denna del är det för kollegiet ett nöje att kunna i allt väsentligt instämma med komitén. Särskildt vill kollegiet

framhålla, att för inskränkning af veckoarbetstiden tala icke endast hygieniska, utan äfven pedagogiska skäl: nödvändigheten att ställa tiden för skolarbetet och hemarbetet i riktigt förhållande, hvilket med nuvarande allt för stora timantal af skolarbetet icke låter sig göra. Framför allt på det högsta stadiet, där större självverksamhet kunde och borde af lärjungarna fordras, räcker under nuvarande förhållanden för en medelmåttigt begåfvad lärjunge tiden ej ens till för att väl sköta öfverläsningen af lexorna, långt mindre att företaga något självvaldt arbete.

Med afseende på terminernas förlängning vill kollegiet endast uttala den önskan, att föremål för lagbestämmelse blir, icke såsom hittills alltid skett den *nominella* lästiden, utan den *verkliga*, hvilken för hvarje termin skulle räknas från den dag då den verkliga läsningen börjar till den dag då den slutar, med borträknande af påsk- och pingstlof. Afräknas nu från de af komitén föreslagna 39 veckorna påsk- och pingstlofet, hvilka enligt förslaget tillsammans skulle upptaga jämt 2 veckor, samt 2 veckor för flyttningspröfningar, upprop, examenslof och examen (i själfva verket räcka under nu gängse förhållanden vid ett större fullständigt läroverk 2 veckor *icke* till), så återstå som verklig lästid 35 veckor. Kollegiets förslag vore alltså att i lag skulle stadgas en lästid af 35 veckor, beräknade på sätt nyss nämndes.

På detta sätt skulle enligt kollegiets mening flere fördelar vinnas:

1:o) blefve den verkliga lästiden lika för alla läroverk, medan den nu faktiskt blir längre vid de mindre läroverken än vid de större;

2:o) är det ganska sannolikt, att genom ett mer praktiskt anordnande af de göromål, som hvarje termin föregå och afsluta själfva undervisningsarbetet, man skulle kunna medhinnna dem på kortare tid, och lärjungarna således skulle få tillbringa i sina hem ännu några dagar, hvilka nu i många fall hvarken kunna användas till studier eller hemlif och ofta fresta till mindre nyttiga förströelser; det är nämligen tydligt att, genom lagstadgandets ändrande i den af kollegiet föreslagna riktningen, de respektive skolkollegierna skulle få ett större intresse af att reformera nu berörda, af häfden stadgade, förhållanden, under det att med hittills gällande lagstadgande nämnda intresse ej gärna kan vara synnerligen starkt;

3:o) skulle de resp. skolstyrelserna få frihet med afseende

på pingst- och påsklofven att bestämma om dem på det sätt som för årets och ställets förhållanden vore det bästa; om pingstlofvet gäller nämligen, att detta vissa år på ett synnerligen olyckligt sätt afbryter den sista lästiden; i afseende på den af komitén föreslagna förlängningen af påsklofvet saknas åter hvarje erfarenhet, huruvida densamma är fördelaktig eller icke, och skulle det väl låta tänka sig att härutinnan olikhet kunde ega rum för olika år och olika läroverk.

Det är för öfrigt icke ensamt i denna punkt, som kollegiet skulle önska en större själfbestänningsrätt åt de resp. läroverken. Det ville fastmer som en allmän princip uttala önskvärdheten deraf, att den frihet att anordna arbetet, som våra läroverk ännu på 50-talet faktiskt egde, väl icke till samma utsträckning, men dock till någon del blefve dem återgifven. Kollegiet är öfvertygad, att utan detta intet kraftigt framåtgående af vårt undervisningsväsende är möjligt, på samma gång det tror, att de kända missbruken af den forna friheten, hvilka förklara och kanske äfven rättfärdiga det nu gällande restriktions-systemet, numera äro omöjliga gent emot den ökade kontrollen dels från en officiell inspektion, dels från pressen och allmänheten.

Särskildt önskelig är den tillämpning af nämnda princip, hvilken komitén på sid. 216 och 217 af sitt betänkande förordar angående tidsbyte, dels mellan ämnen som äro beslägtade, dels mellan sådana som i samma klass läsas af en och samma lärare.

I afseende på öfriga delar af komitébetänkandet har kollegiet ej funnit sig föränlåtet att afgifva yttrande. Hvad särskildt angår den viktiga frågan om indragning af latinlinien B kan kollegiet, om också dess enskilda medlemmar för sin personliga del i denna sak hafva en mer eller mindre grundad öfvertygelse, ej tillmäta sig som helhet den erfarenhet, hvilken ensam bör föränleda en underordnad myndighet att afgifva ett officiellt utlåtande*.

* Det bör nämnas, att rektor S. v. Friesen har, på grund af sitt ledamotskap i läroverkskomitén, ej deltagit vare sig i kollegii öfverläggningar eller i dess beslut.

Om öfveransträngningen i våra flickskolor.

Bland de många viktiga skolfrågor, som i våra dagar offentligen och enskildt afhandlas, är det väl ingen som blifvit mera utnött än den om öfveransträngning. Det lär ock vara omöjligt att derom säga något, som ej redan blifvit uttaladt. Och likväl är det just detta ständiga upprepande af samma sak som drifver mig till att underkasta frågan ny granskning. Förhållandet är nemligen det, att om dessa allmänna yttranden skola leda till något godt mål, så måste de preciseras. Anmärkningarna och klagomål, som kunna vara berättigade vid ett läroverk under vissa förhållanden, behöfva ej vara det under andra. Det är så mycket viktigare att utreda hvad som egentligen är *öfveransträngning*, som just nutidens kraf på förhöjd qvinnobildning gör det oundvikligt att i ej obetydlig mån *anstränga* våra lärjungar.

Det är i sanning nu mindre än någonsin lätt för flickskolan att hålla rätta vägen, att det ena göra och det andra icke låta. Från skilda håll ställas på henne de mest olikartade fordringar: den ene vill göra qvinnan likställig med mannen så, att hon, i och för erhållande af offentliga platser, skall inhemta ungefär samma kunskaper, som meddelas i statens allmänna läroverk, och följaktligen, för detta måls vinnande på kortast möjliga tid, bedrifva sina studier på samma tämligen ensidiga sätt som den manliga ungdomen; den andre önskar göra henne mannen jemnbördig i så måtto, att hon genom allmän bildning, genom vunen förmåga af logiskt tänkande och ett så mycket som möjligt homogent mått af kunskaper skall vara i stånd att fatta och dela mannens sträfvanden och att, då omständigheterna så bjuda henne, egna sig åt en själfständig, allvarlig lefnadsbana; åter andra tyckas, i en något sväfvande välmening vilja så uteslutande lägga an på att utbilda harmoniska, karaktärsfasta, fysiskt och psykiskt friska idealmenniskor, att de till förmån för det allmänt väckande elementet i undervisningen samt för slöjd och handarbete, äro färdiga att sänka det abso-

luta kunskapsmättet i våra högre flickskolor till jemnbredd med folkskolans, ja, i åtskilliga hänseenden derunder.

Bland de tre hufvudriktningar jag här antydt, sluter jag mig utan tvekan till den andra. Qvinnans uppgift är, enligt min förmening, väsentligen olik mannens. Liksom hittills varit förhållandet, så kommer hennes verksamhetsfält äfven i framtiden att förblifva i främsta rummet *hemmet*. Må vår tid med skäl sätta sin stolthet i att hafva förskaffat qvinnan större sjelfständighet, att hafva tillerkänt henne rätt att genom eget arbete förvärfva oberoende; må den fortsätta på den inslagna banan och gifva henne än mera vidgade menckliga och medborgerliga rättigheter. Men må de, som med oro skåda dessa tidens tecken, de, som med bäfvan fråga sig hvad änden på allt detta skall blifva och som frukta att i framtiden makans och modrens heliga kall skall blifva föraktadt och försummadt, må de stilla sina lätt förklarade farhågor! Qvinnan lär nog förblifva qvinna. Det offentliga lifvet kommer på sin höjd att locka och tillfredsställa ett fåtal af det känsligare könet. Och vi vilja hoppas, att den stora mängd, som allt framgent kommer att lefva för den husliga världen, hvarken skall utöfva sitt kall sämre eller på mindre kärleksfullt sätt därför att de lärt sig tänka eller därför att begreppet »qvinlig» till äfventyrs undergått någon modifikation.

Skolans hufvudmål bör alltså förblifva att söka uppfostra allmänbildade, tänkande, för allt skönt och adelt varmhjertade qvinnor, hvilka stora och ansvarsfulla uppgift det en dag skall blifva att handleda det uppväxande släktet och derigenom öfva det mest genomgripande inflytande på samhälle och individer. — Jag kan ej underlåta att i förbigående uttala min öfvertygelse att hädanefter i nämnda allmänbildning en hittills nästan okänd faktor kommer att spela en alltmera betydande rol, nemligen den, som har sin grund i qvinnans år från år ökade ansvarighet för sig, sin förmögenhet och sitt medborgarskap i samhället. Då det gäller qvinnan, som vanligen får mindre tillfälle än den unge mannen att efter slutad skoltid genom beröring med menniskor förskaffa sig nödig insigt i det yttre lifvets kraf och stadganden, blir det en oafvislig pligt för skolan att genom undervisning i de viktigaste ekonomiska och rättsliga förhållanden bereda sina lärjungar för utöfvandet af deras enskilda och offentliga rättigheter och skyldigheter. — Men skolan måste äfven vara betänkt på att lägga en sådan grund, att det långt ifrån ringa antal flickor, som ämna taga maturitets-

examen, egna sig åt offentliga värf, genomgå seminarier, handelsskolor, slöjdskolor, etc. kunna, utan för stor tidsspilla, bygga vidare på denna grund.

Uppgiften att tillgodose dessa olika önskningsmål är ingalunda lätt, allra minst så länge som de allmänna läroverken och seminarierna icke för sig uppställa mer praktiska mål än som nu är fallet. För att flickskolan åtminstone tillnärmelsevis skall fylla denna sin uppgift, kräfvdes det att omsorgsfullt välja sin väg, begagna alla oskadliga genvägar, noga granska sitt undervisningsstoff, så att gagnlös barlast undviktes, utan att det värdefulla godset kastades öfver bord, samt icke minst att väl tillgodogöra sig de ungas krafter.

Det är för den skull som vi måst akta oss att i välmening alltför blindt gifva efter för det fortsatta ropet på öfveransträngning. Vi böra först söka utforska, om det ännu är berättigadt och *hvaraf* det kan vara framkalladt.

Den förra frågan fruktar jag måste besvaras jakande. Då icke endast hemmen, utan äfven så många lärare*) klaga öfver tydlig öfveransträngning, så måtte denna väl ega någon grund. Kasta vi en blick på vår samlade skolungdom, af hvilka en så sorgligt stor procent visar bleka, trötta anleten eller svag, insjunken kroppsbyggnad, så föras vi ock lätt på den tanken, att antingen hela släktet är försvagadt och sjukt eller ock att den uppväxande delen deraf rör sig under onaturliga, ofördelaktiga förhållanden. De flesta förklara vid denna syn utan tvekan, att skolan öfveranstränger sina lärjungar. Ja, antingen är detta sant, eller ock — föra barnen *utom* skolan ett så ogynsamt lif, att de ej ega kraft till ett eljest kanske måttligt arbete.

Låt oss något närmare undersöka saken. Den del af skolarbetet, mot hvilken misstankarne vanligen riktas, är hemlexorna. På senare tider hafva äfven de flesta skolor arbetat på att minska dessa. Det är, ledsamt nog, omöjligt att bilda sig någon riktig föreställning om det ungefärliga mått, hvartill lexorna blifvit nedbragta, ty, förutom den erkända svårigheten att någonsin få exakta uppgifter om den tid, lärjungarna verkligen nedlägga på sitt hemarbete, är det endast ett mindre an-

*) Som det i flickskolan är omöjligt att uppdraga någon gräns mellan lärarnes och lärarinnornas områden, har jag öfverallt, äfven i de fall då jag endast afsett de senare, användt ordet *lärare*. Jag har så mycket mindre tvekat att göra detta som jag tror, att vi rätt snart skola finna oss allmänt föranlättna att, i likhet med engelsmännen och delvis äfven fransmännen, använda en och samma benämning på qvinliga och manliga lärare.

tal flickskolor, som i sina årsberättelser meddela resultaten af undersökningar i berörda hänseende. Det är i ett dussin af förra årets redogörelser som jag funnit dylika uppgifter. Enligt dessa utgör den dagliga tiden för hemarbetet i medeltal för 1:sta och 2:dra klasserna — efter Normalskolans klassbenämning — 50 minuter, och för 6:te och 7:de klasserna $2\frac{1}{3}$ timma, förutom — i medium för 6 skolor — $3\frac{1}{2}$ timmes hemskrifning i veckan. Dessa siffror äro, såsom medeltal betraktade, ännu ganska försvarliga; men anmärkas bör, att de på ett slående sätt höjts af ett och annat läroverk i landsorten, särskildt af Sundsvalls, som i sin 3:dje klass, motsvarande Normalskolans 2:dra, har $1\frac{1}{2}$ timmes och i sin 7:de—6:te klass nära 4 timmars dagligt hemarbete, förutom i sist nämnda klass 6 timmars hemskrifning i veckan. Lägsta siffrorna förete Normal-skolan och Lyceum i Stockholm. Deras 35 min. i de lägsta samt 1 t. 20. m. och 1 t. i de högsta klasserna kunna väl ej anses för höga. Äfven om dertill lägges den tid, som möjligen upptages af musik, sjukgymnastik, el. d., bör en normal flicka stå ut med detta arbete. — Och om så icke vore fallet skulle jag ändock ej vilja ytterligare minska hemlexorna, utan hellre draga in på förmiddagsarbetet i skolan, för att lemna lärjungen kraft öfrig till det för den sjelfständiga utvecklingen så viktiga hemarbetet. — Om nu sist nämnda läroverk icke förthy blifva utsatta för klagomål om öfveransträngning, så månede man väl fråga sig, om icke roten till det onda är delad åt flera håll?

Vi vilja tills vidare fortsätta räfsten med skolan sjelf och se till, om hon gör allt hvad på henne beror för att tillgodose de fysiska förutsättningarna för lärjungarnas förmåga af tankearbete. Barnanaturen har svårt att förlika sig med stillasittande; den har ett djupt behof af rörelse. Våra dagar hafva i motsats till våra mödrars och mormödrars ungdomstid, härät gifvit stort erkännande genom att använda korta lektioner och mellan dessa uppfriskande raster. Så till vida är allt väl bestådt. Men huru mycken verklig kroppsrörelse få våra flickor, trots dessa anordningar, och i hurudan luft? — och frisk luft är för välbefinnandet lika oumbärlig som motion. På de mindre rasterna stå flickorna i många skolor packade i några korridorer, någon portgång eller, vid gynnsamt väder, på någon trång gård, och i de flesta fall kan man af ekonomiska skäl icke begära annat. Än på den stora förmiddagsrasten? Ja, mången gång är det då ej stort bättre. Och likväl är detta den tid på dagen, af hvilken vi skulle lättast kunna hemta någon motvigt

mot stillasittandet och den instängda luften i klassrummen. Då vi besinna, att under de mörkaste vintermånaderna våra lärjungar komma till skolan, innan det dagats, och lemna henne, sedan det börjat skymma, finna vi, att det verkligen med bästa vilja i världen ej återstår föräldrarne någon lämplig tid att sända ut barnen i det fria. Den enda lediga stunden vid dagsljus är fruköstrasten. *Då borde flickorna ovilkorligen ut i frisk luft.* Det är beklagligt att åtskilliga skolor sett sig nödsakade att till denna hvilostund förlägga gymnastiken, ty, förutom att detta öfningsämne, som borde kunna vara till glädje och vederquickelse, härigenom blir af flickorna ansedt såsom betungande och inkräktande på deras frihet, så är jag böjd att med många föräldrar betvifa, det gymnastiken i en instängd sal förmår ersätta den fria rörelsen i friska luften eller förmånen af att i hemmet intaga en ordentlig frukost. Min egen erfarenhet är den, att man känner sig betydligt kryare, när man en stund på förmiddagen, vore det blott en half timme, fått byta om luft och hemma frukostera i lugn och ro, än då man tillbragt hela dagen i skolatmosfären. Men önskar man verkligen, att flickorna allmänt skola komma ut på denna rast, så måste det, såsom redan i några skolor eger rum, vara *regel*, att de skola återvända till hemmen, ty barnen sjelfva äro visst icke angelägna om de härmed förbundna promenaderna, de stanna hellre i skolan för att leka eller prata med kamraterna. — På sina ställen möter det en annan svårighet att under en skolrast söka tid till promenad, nämligen en gammal fördom mot att låta unga flickor spatsera ensamma, och jag medger, att detta icke alltid sker utan olägenhet; men blifva vi en gång ense om det för helsan nyttiga, ja, nödvändiga i den ifrågasatta anordningen, så finna nog hem och skola i förening utväg att öfvervinna hinder af både det ena och andra slaget.

Ett mycket modernt och populärt undervisningsämne, som af många förordats till införande i alla slags skolor, och hvars förnämsta värde för flickskolan, enligt min tanke, skulle ligga i dess motvigt mot stillasittandet, är *träslöjden*. För att denna i nämnda hänseende skulle få någon djupare betydelse, torde den dock bära öfvas minst 2—3 timmar i veckan; och detta vore ett önskningsmål, hvars förverkligande för närvarande skulle, oafsedt svårigheten att finna den erforderliga lektionstiden, möta de allvarligaste ekonomiska hinder.

Innan jag öfvergår till den skuld, som skolan möjligen genom sina undervisningsmetoder har i öfveransträngningen, kan

jag ej underlåta att vältra en betydlig del af bördan på flickornas egna familjer. Huru många äro väl de hem, der barnen föra ett enkelt, sundt, regelbundet lefnadssätt? Huru ofta får man ej höra, att barnen varit uppe till sent in på nätterna, att de varit på spektakler, bjudningar och baler, att de under brinnande lästermin tillbragt ett par, tre eftermiddagar i veckan i dansskolan, hvilken i deras ögon är nästan lika vigtig som studierna. Om föräldrar gjorde sig klart reda för de olyckliga följderna af alla dessa tillställningar, skulle de helt visst uppbjuda alla krafter för att småningom bekämpa det djupt inrotade onda. Då en flicka skall sjelf gifva eller hos en kamrat bevista en barnbal, är det ej nog med att hon för arbete förlorar den dagens eftermiddag, att hon den aftonen kommer sent i säng, att hon ej sällan ådrager sig förkylning eller andra, af för mycket kalaserande förorsakade illamående, som under de närmaste dagarne minska hennes arbetskraft; nej, dessa olägenheter äro kanske de mindre. Det betänkligaste är hela den riktning, som härigenom gifves åt hennes håg och tankar; hon funderar i dagar förut på hvilka som skola blifva bjudna, huru icke blott hon sjelf, utan äfven hennes vänner skola vara klädda, med hvem hon skall dansa, och länge efteråt bråkar hennes hjerna med dumma fantasier, som icke kunna annat än minska intresse och håg för allvarligt arbete. Må ingen säga, att detta är öfverdrifvet eller hör till undantagen! Tvärtom! Vi, lärare, äro tyvärr allt för ofta i tillfälle att se och höra de menliga följderna af alla dessa icke barnsliga nöjen, hvilka stundom i förtid göra skolflickorna till brådmogna damer, i bästa fall endast distrahera dem.

Men det är icke endast indirekt som hemmen måste anse sig hafva del i öfveransträngningen. Till de läroämnen, som kunna undvaras, utan att man därför behöfver gå miste om god allmän bildning, och som lättast kunna efter skoltidens slut inhemtas genom enskilda lektioner, höra väl de främmande språken, och de flesta flickskolor hafva numera gjort endast ett sådant obligatoriskt. — Till min öfverraskning finner jag, att normalskolan ej ännu trott sig böra tillstådja valfrihet i mera än ett främmande språk, hvilket kanske är en följd af dess nära samband med högre lärarinneseminariet, men måste anses mindre lyckligt, då läroverket tages till förebild för de flesta skolor i landsorten. — Det står således hvarje lärjunge fritt att lemna ett eller två af de båda öfriga språken å sido, och skolan underlåter säkert sällan att afråda en sjuklig eller klent begåfvad

lärjunge från deltagande i denna undervisning. Men det gifves få ämnen, vid hvilka föräldrarna sjelfva fasta så stor vikt som just de främmande språken. — Särskildt håller man på den väljudande franskan, för hvilken man i vårt land af gammalt hyser så stor förkärlek; och tror jag för den skull, utan att här inlåta mig på den pedagogiska tvistefrågan om franskans eller tyskans företräde såsom grundläggande språk, att det, för uppmuntran till valfrihetens begagnande och förekommande af öfveransträngning, vore fördelaktigast att i flickskolorna allmänt hafva franskan till det obligatoriska språket. — Det är endast i undantagsfall som föräldrar sjelfmant fritaga sina döttrar från dessa ämnen, och detta äfven när flickorna derigenom på sätt och vis öfveransträngas — hvilket visar sig i förminskad häg och kraft för öfriga studier. Starka röster hafva höjts emot den opropotionerligt rundliga tid, som i flickskolorna anslås åt språkundervisningen, och jag tror mig våga påstå, att det öfvervägande antalet lärare äro ense om att detta är det område, hvarpå arbetet i första hand kan och bör inskränkas. Men skolan går härvid i hemmens ledband; det är hemmen som önska och fordra så många främmande språk som möjligt, och våra flickskolor äro tyvärr långt ifrån oberoende; de få ej endast sträfva att fylla pedagogikens kraf, de måste ock söka tillfredsställa allmänhetens, låt vara mindre välbetänkta, önsningar. Skall någon verklig omkastning i antalet af de studerade språken ega rum, så måste den nya impulsen dertill komma från hemmen, men detta lär ej inträffa förr än den allmänna opinionen undergått en betydlig förändring. Det är ju ingalunda fråga om att beröfva en med språksinne eller helsa och arbetsfiver utrustad flicka tillfälle att förvärfva insigt i alla de tre stora kulturspråken; det gäller blott att forskona skolans öfriga lärjungar från något som kan minska deras allmänna studielust, försvaga deras helsa och ändå slutligen för dem ej blifva annat än en död bokstaf, att forskona dem derifrån, utan att de i begagnandet af valfriheten skola se något nedsättande, se sig utpekade såsom inskränkta än kamraterna. Men barnens uppfattning är beroende af hvad de höra i hemmen, och det är i de senares hand som afgörandet af frågan om språkens herravälde i flickskolan numera väsentligen ligger.

Det är ännu i ett tredje hänseende som jag skulle vilja vädja till föräldrar och målsmän. Skolan gifver barnen *hemarbete*, men det är naturligtvis hemmen, som hafva tillsynen öfver det sätt, hvarpå detta utföres. Det är med glädje och

tacksamhet vi lärare erkänna, att de flesta mödrar äro mycket måna om och sörja för, att barnen skola kunna sina lexor, och jag hoppas af denna omständighet få draga den slutsats, att lärjungarna i allmänhet hållas till att äfven utom skolan taga sitt arbete allvarligt. Men så eget det än låter, så undrar jag, om det ej stundom ligger en viss fara i sjelfva det välment nitet om att barnen skola kunna flytande redogöra för sina lexor. I en del familjer brukas att privatlärare om eftermiddagarne komma för att läsa lexorna med de yngre barnen eller ock att modren eller någon annan medlem af familjen åtager sig samma rol. För stunden visar detta endast god verkan, det förskaffar måhända lärjungen beröm och goda betyg; och läraren är föräldrarna upprigtigt tacksam för denna lindring i hans sträfvan. Men hvilka aflägsnare följder riskerar man af detta förfaringssätt? Jo, om det icke tillämpas varsamt och med stor urskilning, så lär sig flickan först och främst ej att *arbeta*, arbeta på egen hand, hvilket hon dock måste göra i de högre klasserna; vidare minskas möjligen hennes uppmärksamhet under lektionerna i skolan, enär hon hoppas, att hvad som der förblifver henne oklart, nog skall för bättre köp inhemtas af privatläraren, och slutligen ökas faran för att lexan skall tagas efter bokstafven och endast blifva en tom minnes-sak, då den person, som inlärt den, vanligen är obekant med de vidsträcktare, belysande förklaringar, hvarmed läraren i skolan kan hafva beledsagat den. Det vore för flickans allmänna utveckling mången gång nyttigare, om hon på egen hand, efter bästa förmåga, utförde sitt hemarbete, äfven om hon härigenom skulle råka till en början stå sig litet osäkrare i skolan; och så små och omsorgsfullt preparerade som lexorna nu för tiden äro i våra lägre klasser, tror jag, att hon i hvarje normalt fall skall kunna reda sig sjelf med de henne ålagda uppgifterna. Det förnämsta skälet till att icke mera än nödvändigt hjälpa lärjungarna med deras s. k. egna arbeten, tyckes mig — förutom inflytandet på deras karaktär — vara hänsynen till stärkandet af deras arbetskraft, följaktligen äfven förekommandet af öfveransträngning. Privatläsning förekommer egentligen i de lägre klasserna, der åter lärjungarna minst äro utsatta för öfveransträngning. I fall nu lärjungarna på detta stadium finge, om än med för tillfället något ökad möda och äfven något ökad risk af snubbor och obehag i skolan, vänja sig vid verkligen sjelfständigt arbete, så skulle studierna i de högre klasserna förefalla dem ej obetydligt lättare och mindre ansträngande.

Och härmed vänder jag mig åter till skolan och frågar, om ej äfven vi, undervisande, hafva åtskilligt i detta hänseende att förbättra? Lära vi dem verkliga i tid att arbeta, ej endast mekaniskt? Det är nog sant, att då så mycket måste, med minsta möjliga ansträngning, medhinnas under skoltiden, så nödgas vi, för att komma fort fram, rödja vägen jemn, men — låtom oss ej göra det mera än nödigt! Låtom oss taga lärdom af hvad som anses nyttigt för ett barns fysiska utveckling. Är det ej att få i den fria naturen otvunget röra sina lemmar och öfva sina muskler? Och hurudan visar sig barnaturen, barnahågen i sitt fria tillstånd? Blott ett enda exempel. Hvem har ej sett, huru ett lefnadsfriskt barn betar sig, då det går ut att promenera på landet med äldre personer; det följer ogärna den jemnt tilltrampade stigen, utan klifver upp på hvarje tufva och sten, nappar tag i trädens grenar, hoppar öfver diken, uppsöker knaggliga hjulspår; drifvet af instinktens behof att öfva och utveckla sina krafter, finner det ett obeskrifligt nöje i alla dessa små besvärligheter, under hvilka det får lysa med sin förmåga eller göra något nytt rön. Tvungens det att gå stilla och jemnt såsom vi, skulle det snart finna vandrigen ganska tråkig och ej heller af den samma draga hälften så stor nytta.

Hvad lärdom kunna vi häraf draga för den intellektuella uppfostran? Böra vi ej söka finna sådan väg, att det väl gifves slät stig, hvarpå det svaga barnet kan komma fram, men att det äfven bjudes på hjulspår, klippor och friare höjder, på det att kraftigt utrustade naturer må få tillfälle att af egen drift stärka sin intelligens' muskler?

Häri ligger i första hand ett gif akt att ej öfverdrifva den nyare tidens eljest så välgörande metod att grundligt utreda allt och noggrant förbereda hvarje hemlexa.

Men skulle man ej äfven med större fördel än hittills kunna begagna sig af det *öfverarbete*, som emellanåt utföres af endast en del lärjungar i samma klass? Jag tänker härvid exempelvis på berättelser och utförligare skildringar, hemtade ur historiska och naturvetenskapliga läseböcker, hemräkning, problemlösning, utamläsning af poetiska stycken, öfversättningar, ja, äfven stilar och bref på främmande språk, i synnerhet i de fall då skriftliga öfversättningar ej i regel förekomma eller då de blifvit nedbragta till ett minimum. Det är en ömtålig fråga detta extra arbete, särskildt i flickskolan, der det ej användes utan att från åtskilliga håll möta ogillande och farhåga för dess följ-

der. Men jag tror, att det är en stor och viktig drifkraft, som ej utan förlust kan lemnas obegagnad.

De viktigaste invändningarna hafva väl blifvit gjorda ur moralens och ur öfveransträngningens synpunkt. Man har sagt, att skolan ej bör öppet egga till tafan, att dylika tillfällen att utmärka sig skulle hos lärjungen alstra ärelystnad, öfvermod och egenkärlek. Men männe ej all skolundervisning i nästan lika hög grad utsätter ungdomen för dessa frestelser? Är det någonsin möjligt att förhindra, att de intelligenta och arbetsfriskare lärjungarnas öfverlägsenhet träder i dagen, att deras fåfånga löper fara att känna sig smickrad?

Fruktan för öfveransträngning synes mig då mera beaktansvärd. Men det är på sätt och vis för undvikande af detta onda som jag skulle vilja förorda det ifrågavarande slaget af arbete. Såsom det nu vanligen förekommer, medgifver jag, att det verkliga ej alltid är utan sin fara, åtminstone ej i de högre klasserna. Den ena eller andra läraren framkastar en lös förfrågan, om någon i klassen har lust till öfverloppsgerningar; är läraren synnerligen populär — eller fruktad — så äro alla färdiga att erbjuda sig, ingen vill vara sämre än den andra; i allmänhet vill hvar och en åtminstone någon gång hafva utmärkt sig. Men nu händer ej så sällan, att flera lärare ofrivilligt söka samtidigt gifva dylika impulser till lifvigare verksamhet; flickorna komma sig ej för att upplysa den ena om af den andra redan erhållna uppgifter, och de mera ärelystna eller stråfsamma bland dem kunna verkligen få för mycket af så kalladt *frivilligt* arbete. Vore det ej därför önskligt, att lärarne vid ett eller par sammanträden i terminen rådsloge om de ämnen, i hvilka öfverarbete borde förekomma, meddelade hvarandra sina iakttagelser om lärjungarnas särskilda håg och förmåga, öfverenskomme om att uppmana åtminstone de äldre lärjungarna till att företrädesvis söka förkofra sig i ett eller par hufvudämnen, samt beslöte att ej alls gifva öfverarbete åt vissa sjukliga eller klen begåfvade, men flitiga och villiga lärjungar, som till äfventyrs skulle vilja läsa extra i ett favoritämne, under det att de behöfde alla sina krafter för att följa med i de obligatoriska kurserna. Mången skall måhända stöta sig vid att jag förordar drifvandet af lärjungarnas hufvudämnen och mena, att dessa blifva nog i allt fall väl skötta och att det t. o. m. skulle vara betänkligt om en lärjunge på något område blefve kamraterna för mycket öfverlägsen. Men jag anser en dylik koncentration ur tvenne synpunkter förmånlig. Först och främst, emedan jag, och många

med mig, beklagar, att vi nu för tiden alltför mycket nödgas stöpa alla våra lärjungar i samma form, och hoppas, att ett dylikt arbete, hvilket vore så mycket mera frivilligt och kärt som det närmare öfverensstämde med flickans smak och naturanlag, skulle bedrifvas med det största allvaret och mest befordra utvecklingen af individualitet, karaktär och sjelfständighet. För det andra, emedan risken för öfveransträngning blefve mindre och lättare att kontrollera, i synnerhet hvad öfverlägsna och äregiriga lärjungar beträffar, hvilka eljest lätt utsättas för att drifvas af alla lärare. — Skulle det deremot anses önskvärdare, att lärjungarna ömsevis utförde extra uppgifter i flera olika ämnen, så borde åtminstone, till förekommande af öfveransträngning, dessa uppgifter af ämneslärarne meddelas, allt efter de lokala förhållandena, till skolföreståndarinnan eller respektiva klassföreståndarinnor, på det att dessa måtte tillse, att ej någon lärjungeinge för mycket att göra.

Jag ber till sist att få förklara, huru jag ur sjelfva öfveransträngningens synpunkt kan vara böjd att försvara extra arbete. Då vi, till förekommande af öfveransträngning, måste sänka hemarbetet till ett minimum och, för att kunna göra detta, måste i skolan förbereda lexorna så väl, att det för barn med snabb fattningsförmåga mången gång föga återstår att göra i hemmen, vänja vi dessa vid lätja eller, hvilket är lika illa, försumma att uppfostra dem till det arbete, som dock förr eller senare måste af dem utkrävas. Mången frisk och intelligent flicka skulle kanske mellan 9—12 år kunna, utan ringaste men för helsan, hållas till betydligt mera arbete än som fordras för att följa med klassen och, genom att i tid hafva lärt sig arbeta, skyddas för öfveransträngning under den ålder, då hon är ömtåligast, men då vi tyvärr i skolan pålägga henne tyngsta bördan.

För läraren skulle en anordning i ofvannämnda riktning vara ganska välkommen genom att för honom minska svårigheten att veta, huruvida han gör rätt eller orätt i att tillmötesgå och uppmuntra lärjungens vanligen på ett sväfvande sätt uttryckta önskan att särskildt förkofra sig i hans ämne.

Vore det icke äfven fördelaktigt, om lärarne samfäldt öfverlade om den ferieläsning, som borde tillstyrkas lärjungen? Betydelsen af dessa studier har mer än en gång blifvit framhållen och de skulle säkert, rätt ledda, omfattas med stort intresse af ungdomen. Men då en flicka vid vårterminens slut från en mängd olika håll får obestämda uppmaningar om att under sommaren läsa både det ena och det andra, förskräckes hon af det

myckna arbetet, vet ej hvad hon skall välja och slutar vanligen med att läsa — intet. Viktigt tyckes mig ock vara att till feriearbete endast föreslå sådana studier, som genom den föregående undervisningen äro tillräckligt förberedda för att verkligen kunna skötas af lärjungen *utan hjälp*, och som följaktligen ej heller så mycket anticipera på det kommande årets kurser, att lärjungen under höstterminen kunde förledas till lojhet.

För vinnande af de i det föregående framhållna syftemålen finner jag det äfven önskvärdt, att flickskolan allmänna än hittills i sina högre klasser lemnade *valfrihet* i alla de ämnen, som ej behöfva anses outhärliga för högre allmän bildning, t. ex. förutom språken, i den rena geometrien, i teckning, i bokföring och andra på ett och annat schema upptagna ämnen.

Mycket återstår nog äfven att förbättra med hänsyn till valet af undervisningsstoff och till sambandet mellan de olika läroämnena, men dermed vore vi inne på mångläseriet, som redan blifvit utförligt behandladt i denna tidskrift och som, trots sin nära frändskap med öfveransträngningen, ej ingått i planen för denna uppsats. Jag har här hufvudsakligen velat framhålla, att den mångomordade öfveransträngningen, i fall den existerar, är fullt ut lika mycket indirekt som direkt och att det för dess afhjelpande ingalunda är tillräckligt att minska hemlexorna, utan minst lika nödvändigt att, bättre än nu är fallet, sörja för ungdomens fysiska välbefinnande och uppodlandet af deras arbetsförmåga.

A . . .

En fråga till hemmen.

Hemarbetet anses i allmänhet vara en för undervisning och uppfostran högviktig sak och det både för kunskapernas skull och framför allt såsom befordrande för sjelfverksamheten. Emellertid, huru viktigt det än är, har det på senare tider stegrats till ett mått, som de fleste äro eniga om att kalla öfvermått, och i synnerhet har det naturligtvis från föräldrarnes sida anförts klagomål mot de trägna eftermiddagsstudiernas skadliga inverkan på barnens helsa och på deras ställning i hemmet. »Barnen få aldrig tid till något annat, aldrig tid till ett lugnt familjelif. Vi mista våra barn» — så klaga föräldrarne ofta och med stort skäl. Att detta öfvermått af bokligt hemarbete är skadligt för den fysiska utvecklingen, det är ju nu en så känd sak, att vi alls icke behöfva orda derom, och säkert är också, att det i den närmaste framtiden kommer att aftaga, ej att ökas.

Men föräldrars och lärares ställning till hemarbetet är ej så enkel, som man först skulle kunna tro. Det ligger ju så nära till hands att tänka, att *läraryne* skulle hafva all möjlig fördel af att *lexorna* blefve så långa och talrika som möjligt, men att *föräldrarne* deremot måste önska att åt sina barn vindicera så mycken frihet som möjligt. Vi skola i det följande söka visa, att förhållandet ej alltid är sådant.

Hvad nu först kunskapsstillegnandet angår, så är utan tvifvel ett visst mått af hemarbete nödvändigt för ett normalt framåtskridande i studierna. Det är mycket som lärares ej kan hinna med att inlära under den korta förmiddagen i skolan, framför allt sådant som kan och bör helt *mekaniskt* innötas i minnet, såsom paradigmer, ordlistor, årtal m. m. Dessutom talar för hemarbetet den omständigheten, att barnen hafva samma behof som vi fullvuxna att ibland få vara ensamma och riktigt lugnt »tänka efter», då de skola utföra ett intellektuellt arbete. I synnerhet är detta ett behof hos de mera långsamma, hvilka vid det gemensamma, ofta något jägtade inlärandet i skolan gerna blifva nervösa och stundom alldeles komma efter.

Hemarbetet kan således vara af gagn för undervisningen, men det kan, så besynnerligt det låter, äfven innebära en stor fara för denna. Detta därför, att hemarbetet, när det är obligatoriskt och regelbundet, kan inverka hämmande på och rent af komma i konflikt med lärarens muntliga framställning. Detta påstående hänger åter tillsammans med ett annat, det nämligen, att i alla de ämnen som behandla konkreta föremål är den *muntliga* framställningen. — i all synnerhet på det lägre stadiet — hufvudsak. Sjelfva läsningen är någonting för barnen så mödosamt, att det som kommer till dem endast genom mediet af en bok alltid skall komma att stå på afstånd, liksom vid yttersta randen af deras synkrets, och endast sällan kan blifva fullt bofast i deras egen värld.

Den som en gång pinats af de döda, ihåliga bokfraserna i ett barns mun, då man väntat ett naivt barnsligt svar, skall alltid hysa en viss förskräckelse för tidig lexläsning, i synnerhet när det gäller konkreta ämnen. Nu kan man möjligen gå den medelvägen, att man låter den muntliga undervisningen och boken utfylla hvarandra och följas åt, så att man meddelar berättelser och skildringar i sammanhang med preparationen. Detta skulle vara mycket lämpligt, om det vore så, att läroböckerna stode i samma förhållande till lärarens undervisning, som ett troget referat till ett vidlyftigare föredrag. Men så är det endast sällan; hvad läraren anser för hufvudsak, är i läroboken alldeles öfverhoppadt; hvad läraren förbigår såsom öfverflödigt, har läroboken upptagit och betonat. Häraf uppstår också ofta en viss förvirring hos barnen: somliga läsa öfver boken ord för ord och anse sig orättvist behandlade, om läraren derjämte fordrar redogörelse för de tillägg han gjorde vid preparationen, somliga åter minnas hvart ord af det muntligt genomgångna, men behandla lexan med sublimt förakt. Med andra ord: boken och läraren arbeta ej tillsammans som goda kamrater och medhjelpare, de bli i stället i sitt förhållande till barnen *rivaler*, och lärjungarne »taga parti» för den ena eller den andra. Barnen känna dessutom en viss vantrefnad vid denna tudelning. De önska ju framför allt tydliga, klara uppgifter, tycka lika litet om strykingar som om tillägg i sina läroböcker.

Är man nu genom skolans ordning tvungen att en, kanske två, tre gånger i hvarje vecka utdela dessa heterogena hemlexor, så blir följden äfven den att lärjungen ej får någon föreställning om hvad som inom det ena eller andra ämnet bildar en enhet, ett helt. Hans kunskap blir sönderhackad, någonting

som är ytterst ledsamt inom hvarje ämne, hvars föremål tillhöra den yttre verkligheten. För att förekomma denna styckning tycker jag för min del att det är ganska lämpligt att låta uppgifterna förekomma mera sällan, men då vara tämligen omfattande och fordra mera verklig sjelfverksamhet. Men i detta fall blir hemarbetet sporadiskt, ej regelbundet, hvilket af många anses vara ett fel. Men är det männe verkligen ett fel? Barnen, synes det mig, få under sjelfva skoltimmarne tillräckligt af schematisk likformighet; det skadar dem alls icke att med hänsyn till hemarbetet få litet större frihet och litet mer ansvar, bli tvungna att något i förväg bereda sig på en repetition, som tager alla deras krafter i anspråk.

Denna fråga om de olika slagen af hemarbete är för öfrigt mycket svårlöst. *Endast bok*, kan man väl tryggt anse förkastligt; *bok och muntlig framställning*, är ett sätt, som medför stora, ehuru icke ööfvinnerliga svårigheter; *muntlig undervisning utan bok*, som i min tanke på det lägre stadiet är att föredraga — nota bene, om man har en god lärare — har äfven sina svårigheter, deribland svårigheterna med anteckningarna, som dock kunna vara ytterst kortfattade.

Vidare ha vi framhållit skilnaden mellan ett *regelbundet* hemarbete, som ej tager hänsyn till materialets naturliga afdelningar — de vanliga lexorna — och de *periodiska* uppgifterna eller, om man så vill repetitionerna, som förekomma först då man avslutat något som inom läroämnet på ett eller annat sätt bildar en enhet.

Nu finnes det visserligen ämnen, till hvilka man nästan hur ofta som helst kan föreskrifva hemarbete utan att göra det verkliga kunskapstillegnandet någon skada; till sådana kan man räkna språk och som jag tror äfven matematik. Men i allmänhet tror jag mig uttala en åsigt, som hyses af många lärare och lärarinnor, då jag påstår, att samma, ja bättre resultat, än det som nu i allmänhet vinnes, skulle kunna uppnås med betydligt mindre hemarbete; och, som jag nu sökt framhålla, ha intresserade lärare, i all synnerhet de som undervisa i religion, historia, geografi och naturkunnighet, sina särskilda skäl för att endast med stor varsamhet använda hemarbetet och för att vilja betydligt inskränka detsamma.

Är det nu å andra sidan så säkert, att alla föräldrar gilla och uppmuntra denna skolans tendens? Nej, lärare och skolföreståndare, som söka minska hemarbetet, få ofta från hemmen förspörja den klagan, att barnen äha för litet att göra. Jag

undrar, om icke denna klagan åtminstone hvad privatskolorna angår börjar blifva nästan lika vanlig som den motsatta öfver för mycket hemarbete.

För ett tämligen stort antal föräldrar tyckas önskingarna ställa sig så: intet nattvak, ingen öfveranstängning, men jämn sysselsättning med lexorna nästan hela eftermiddagen. Under det att somliga föräldrar ställa till skolan den frågan: har *skolan rätt* att göra anspråk på barnens hela eftermiddag? — så hafva å andra sidan många lärare skäl att uppkasta den frågan: har *hemmet rätt* att fordra, att skolan skall sysselsätta barnen hela eftermiddagen? — Å ena sidan fattas hemarbetet som ett oberättigadt *kraf* från skolans sida, å den andra som en *tjänst* hvilken skolan är skyldig att göra hemmet. Det beror helt enkelt på huruvida de respektive föräldrarne vilja »rå om sina barn» på eftermiddagen, eller om de vilja »bli af med dem»; om de kunna sysselsätta dem eller icke.

Låt oss medgifva att *sysselsättandet* verkligen icke är så lätt, när man bor i en stad, framför allt i en stor stad. Familjen är ofta trångbodd, barnen ha föga rum till fria lekar, och det är därför ganska lugnt för modern att veta dem alla sitta kring salsbordet med näsan öfver boken och händerna i håret — då äro de ju alltid stilla och hafva nyttig(!) sysselsättning. Men är det rimligt att på det sättet låta barn med de mest skilda anlag och framtidsbestämmelser — den blifvande landtbrukaren likväl som den blifvande artisten, industriidkaren och militären — alla sitta fängslade vid teoretiska studier i en 7 å 8 timmar om dagen — en siffra som vi alla veta är lågt beräknad? Består beredelsen för ett nyttigt lif endast i studier? Kan icke hemmet vara något annat än ett ställe, der man läser öfver lexorna, har det icke sjelft någon verksamhet att bjuda, som kan vara uppfostrande? Denna öfverdrifna lexläsning har dessutom det stora felet att den skiljer barnet från familjens intressen och framkallar en mer eller mindre egoistisk isolering.

Frågan om minskningen af hemarbetet skall därför i sista hand komma att hänga på föräldrarnes sätt att besvara frågan: hvartill skola barnens eftermiddagar användas? Kalkåkning och skridskoåkning äro ypperliga sysselsättningar, men kunna icke alltid stå till buds. Lek inomhus har i stora städer sina svårigheter. Men hvem har sagt, att ledighet från skolan behöfver betyda detsamma som *lek*? Liksom tiden i skolan icke upptages af endast arbete, utan af arbete *och* lek i sällskap

med lärare och kamrater, så bör lifvet i hemmet vara hvila och arbete tillsammans med föräldrar och syskon. Om skolan är en bild i smått af de fullvuxnes offentliga lif, så bör lifvet hemma också verkligen utgöra en begynnelse till det familjelif, som barnen i framtiden skola föra. De böra tidigt dragas in i familjens intressen, ja om det är möjligt äfven i familjens arbete för sitt bestånd. Om föräldrarne med förtroende talade om sina förhållanden med barnen, så långt dessas fattningsgäfvor sträckte sig, skulle de också hos de små få se en ifver och beredvillighet att göra nytta, som mången gång skulle väcka deras förvåning.

»Jag kan verkligen icke sysselsätta mina barn», säger mången förtviflad mor eller far, och då tänka de sig vid ordet *sysselsätta* en situation ungefär så här: barnet på en stol med händerna i kors, mamma midt emot, berättande sagor om troll och jättar (ohyggligt svåra att lära sig utantill och att komma ihåg) eller också moraliska sannsagor med en »snäll» tillämpning. — Men att sysselsätta barn är icke en så konstig, enkom sak. Det består helt enkelt i att låta dem vara med och hjälpa till vid allt möjligt. Duka bord, torka koppar, lägga in bref och paket, hjälpa far eller mor att addera summorna i räkenskaper, allt detta kan bli till förtjusande nöjen för sunda barn. Det är ju icke alltid man kan bjuda dem på sådana fester som att vara med om flyttning, packning, bakning eller annat stök, som ju för dem betecknar höjdpunkten af jordisk sällhet. Låt oss aldrig glömma att ett arbete, som för oss är mekaniskt och därför tråkigt, kan för dem vara ytterst intressant, emedan det är något *nytt* och något *svårt*. Men härvidlag är det af stor vikt att barnen få klart för sig, att de arbeta för att göra nytta, för att hjälpa far och mor, och ej för att uppfostra sig sjelfva. Det är oklokt att uttrycka sig så: »nu skall du få något att göra, så att du slipper gå och hänga — det är inte nyttigt för dig.»

Förhållandet mellan föräldrar och barn skulle härigenom blifva mycket bättre, ty visserligen är *kärleken* det starkaste af alla föreningsband, men ett gemensamt arbete för ett gemensamt mål är ock ett band, som ej är att förkasta.

Slutligen borde de lediga eftermiddagsstunderna för äldre barn och under gynnsamma ekonomiska omständigheter kunna användas till ännu ett annat syfte, det nämligen att utveckla de många individuella anlag, som skolan med bästa vilja i världen icke kan tillräckligt uppmärksamma, såsom artistiska anlag,

fallenhet för handslöjd och mekaniska arbeten, gymnastik, m. m. Att de lärjungar, som vid en ålder af öfver 13—14 år visa en bestämd böjelse för bokliga studier, skulle väl använda sin tid, om de då egnade sig åt friare läsning, är tydligt, men äfven de kunde ha godt af någon praktisk sysselsättning under fritimmarne.

Det ena som det andra — deltagandet i familjens arbete, liksom friare, efter egna anlag lämpade sysselsättningar — skulle gagnande återverka på kunskapstillegnandet i skolan. Inga barn äro så svåra att intressera som de, hvilka alltid så att säga »åka i vagn»; inga öfva ett så välgörande inflytande på en klass som de hvilka komma från ett friskt arbetslif i hemmet: de föra med sig en viss tilltagsenhet, förmåga af initiativ och derjämte en fond af *erfarenheter*, som gifver undervisningen ypperliga anknytningspunkter. Saken är den att om sådana barn kan man säga att de, från sin synpunkt sedt, verkligen hafva *levvat*, och det kan skolarbetet icke hafva annat än godt af.

Men en grundlig utredning af detta spörsmål tillkommer i första hand *hemmen*, och det är till dem vi velat ställa den frågan: *om skolarbetet, som troligt är, kommer att betydligt minskas, huru viljen I då använda barnens dyrbara lediga tid?*

Uffe.

Hvad var det gamle lærerværkets mål?

En historisk studie.

(Forts. fr. sid. 63).

5.

Såsom i det foregående af denna studie blifvit visadt, var det gamle lærerværket icke ämnadt för samhällets högsta lager, de härskande furstliga och högadliga ätterna. En fortsatt undersökning ådagalägger, att det lika litet var afsedt för dess väldiga bottenlager, kroppsarbetarnes stora massa, det lägre borgerskapet och bondeståndet.

icke så, som kroppsarbetarnes barn varit från lærerværket utestängda. Tvärtom kan sägas, att detta ända till våra dagar tjänstgjort såsom ett slags pump, hvarigenom en del af de intellektuella förmågorna sugits ur kroppsarbetarnes klass upp i ämbetsmännens, företrädesvis prästernas. Så länge *frälse* och *ofrälse* ännu utgjorde de två stora hufvudafdelningarna af samhället, har denna uppsugning tvifvelsutan värvat i demokratisk riktning genom att gifva åtminstone en del af den ofrälse intelligensen boklig bildning och såmedelst förse demokratien med dugliga fanförare. Man påminne sig våra ämbetsmäns och i synnerhet våra prästers politiska hållning från Kristina till Karl 11! Men detta, att lærerværket hufvudsakligen begagnades just af dem, som *ur* kroppsarbetarnes stånd sökte höja sig *upp* till ämbetsmännens, visar bäst, att det blott i en viss inskränkt bemärkelse kunde göra anspråk på att kallas demokratiskt. Det var ämnadt för dem, som *öfvergåfvo* kroppsarbetsklassen, ej för dem, som skulle *förblifva* i densamma.*

* Hvarje gång förslag väckes att i någon mån demokratisera vårt offentliga undervisningsväsende, hör man från det konservativa hållet de mest intensiva loford öfver vårt lærerværks »urgamla, rent demokratiska skaplynne». Genom detsamma har, säger man, vägen ofta gått från den ringaste hydda till kyrkans och statens högsta ämbeten. Om i detta påstående ordet *ofta* utbytes mot det historiskt riktigare *understundom* samt orden *från* och *till* skarpt betonas, så kommer man sanningen tämligen nära.

På den låga ståndpunkt af civilisation, som mänskligheten hittills lyckats nå, hafva vi ingen svårighet att föreställa oss ett samhälle, där begreppet »en bildad kroppsarbetare» icke kunde betraktas annat än som en löjlig själfmotsägelse. Måhända har ett smålöje på min läsares läppar redan visat, att nämnda samhälle ännu ej helt och hållet tillhör det svunnas värd. Emellertid befinna vi oss nu, tack vare demokratiens — eller, såsom det vanligen plägar låta, »radikalismens» — oafåtliga kamp, i gryningen till en ny dag, och snart torde den stund vara inne, då man icke utan särskildt studium skall kunna förstå en samhällsordning, som utestängde den blifvande kroppsarbetaren från den offentliga undervisningen, emedan den ansåg honom kunna undvara all skolbildning, ja t. o. m. all boklig bildning.

Sådant har nämligen förhållandet en gång varit.

Härmed är visst icke sagdt, att kroppsarbetarne då, under forntiden, medeltiden, reformationstiden och stormaktstiden, saknade all teoretisk bildning, alla kunskaper i t. ex. historia och geografi, djur- och växtlära, astronomi, medicin och juridik m. m. Men de förvärfvade dessa kunskaper (sådana de nu voro) utan böcker, utan skola, genom muntlig öfverlemning från fäder, fränder och vänner, vid slöjdkubben och spinnrocken, på åker, äng och svedjefall, i kolarkojan och fiskarbåten, under jakter och köpfärder, på julagillen och gästabud, marknader och tingstämmor m. m. Ännu i dag torde flertalet af vårt folk få hufvudmassan af sina föreställningar om naturen och människolifvet på denna traditionella väg.*

Den enda lärdom af *litterärt* ursprung, som kroppsarbetarne under nämnda tider ansågos behöfva, var den rent kyrkliga. Men dels var denna mycket knapphändig, dels inhämtades icke håller den ur bok, utan genom muntlig öfverlemning från prästen.**

* Jag har en gång förut i denna tidskrift (i uppsatsen »Om folkskollärares utbildning», Verdandi 1883 s. 127) lösligt berört detta af våra skolhistoriker så förbisedda, men för uppfattningen af vår bildnings- och undervisningshistoria så viktiga förhållande. Mången har skrivit katekesutläsningens och innanläsningskonstens historia i Sverge och trott sig med det samma äfven hafva skrivit folkbildningens. Den senare kunde verkligen förtjäna sitt eget grundliga kapitel rätt så väl som de gamla hus, väfnader, dräkter och bohagsting, hvilka nu med så stor ifver och framgång studeras.

** Uppgifterna i det följande återfinnas till det mästa i L. A. Anjous Svenska kyrkoreformationens historia, samme författarens Svenska kyrkans historia ifrån Uppsala möte år 1593 till slutet af sjuttonde århundradet, P. Paulssons Historik öfver folkundervisningen i Sverge från älsta till nuvarande tid samt A. G. Hollanders Svenska undervisningsväsendets historia.

Redan under katolisismen gälde, att hvar och en vid fylda 15 år skulle kunna utantill fader vår, trosartiklarna och änglahälsningen (Pater noster, Credo och Ave Maria), hvilka utgjorde den tidens katekes. På 1400-talet lades härtill på sina ställen de tio buden. Efter reformationen gick Ave Maria ut, så att barnaläran kom att bestå af budorden, tron och fader vår. Något längre fram fordrades äfven, att menigheten skulle veta, hvarför den gick till Härrens bord. Den, som ej var säker i dessa stycken, hade att vänta sig både kyrkligt och värdsligt straff. Han fick ej gå till nattvarden, hvilket där- emot för den, som kunde sin katekes, var tillåtet redan vid 8 års ålder (enligt 1571 års kyrkoordning). Ej håller godkändes han som fadder vid barndop. Längre fram fick han icke ens gifta sig. När det skulle vara riktigt nog, straffades han med böter, ja, med huddfängning.*

Inhämtandet af ifrågavarande minneskunskaper skedde helt och hållet på muntlig väg. Sockenprästen inpräntade dem genom ideligt upprepande i sina åhörare och tillhöll föräldrar, faddrar och husbondefolk att på samma sätt inpränta dem i sina myndlingar. Genom kyrkoförhör (eller, där dessa ej gjorde till fyllest, husförhör) med gamla och unga förvissade han sig sedan om, att upprepandet burit frukt. Såväl lärjungar som lärare voro i detta afseende förpliktade genom lagen och efterhållna af myndigheterna. Den församlingsbo, som utan laga förfall uteblef från kyrkoundervisningen, skulle straffas med böter, likaså den präst, som uraktlät de påbjudna katekespredikningarna och katekesförhören. Öfvervakandet häraf skulle ske genom prost- och biskopsvisitationerna, som understundom ej voro att leka med — åtminstone ej för »lekfolket». **

* År 1576, under Johan 3:s kyrkligt upprörda tid, tog sig det väster-norrländska prästerskapet före att stifta en egen kyrkolag, hvari det bland annat stadgas, att the, som icke villia lära sin Catechismum (gammalt folk undantagandes), skola för första året bötha 1 mark, för thet andra 2 mark och för thet tredje 3 mark; dröija the thermedh länger, böthe 1 dalr huart år; *then icke haffuer penningar, skall sättia huden till.* Se Kyrkio-Lagh, samptyckt och stadgatt aff Presterskapet i Väster-Norrlanden Anno 1576, trykt i L. Hambræi Pastoralkurs i hvarjehanda, särdeles till Jurisprudentia ecclesiastica hörande ämnen, 1809.

** I nyssnämnda kyrkolag föreskrifves, att then, som icke på alla hög-tidjesdaghar, söndaghar, apostledaghar och bönedaghar låter sigh finna till att höra gudz Ordh i kyrkione och icke laga förfall haffuer, böthe en half mark; the, som öffuer fiärdings år ähre ifrån, een half dalr eller *sligte Rijs i Skrifftelaget*; ifrån halfua året och theröfuer, een dalr eller *sligte Rijs för kyrkiödörena.* — Då ärkebiskop Abraham Angermannus år 1596.

Hela denna undervisning skedde till en början utan användande af bok. Katekeser utgäfvos visserligen i mängd, men länge endast till prästernas begagnande.* Med den minst sagdt fanatiska hängifvenhet för dogmatikens allra finaste spetsfundigheter, hvilken kännetecknar ortodoxismens tidevarf, kunde visserligen krafven på allmogens teologiska minneskunskaper ej annat än stiga i en storartad grad (se de utkommande digra katekeserna); det rent muntliga undervisningsättet ville då ej rätt förstå, och man började därför yrka, att äfven allmogens barn skulle lära läsa i bok. Men från detta yrkande till erkännandet af kroppsarbetsklassens meddelaktighet i det offentliga undervisningsväsendet var vägen ännu mycket lång. Dels blef nämligen den allmänna undervisningen i bokläsning först 1723 genom lag påbjuden, dels betraktades den både före och efter denna tidpunkt såsom en uteslutande *kyrklig* angelägenhet. På de jämförelsevis få ställen, där en ordnad läseundervisning kom till stånd,** sköttes den af sockenprästen själf eller af hjälpprästen eller den i prästens tjänst stående klockaren, hvilken därför helst borde vara djäkne. Såsom underordnade spridare af den från präst och klockare komna lärdommen användes djäknar från stiftslärovärdet eller för ändamålet särskildt utsedda »snälle piltar» af socknens egna barn eller i vidrigt fall läskunniga hustrur och änkor. Äfven där fasta skolor upprättades, voro dessa så godt som uteslutande kyrkoskolor och inneburö sålunda intet erkännande från det

företog sin ryktbara räfst, fingo de, som ej kunde läsa sina katekestycken, sitta ganska hårdt emellan. Så t. ex. heter det i en af anteckningarna därifrån; att Benct i Krotorp och hans hustru gingo sällan till Kyrko, och kunne han alsintet läsa; *han slet ris 15 slag*, men hon wardt förskonat, efter hon kunde läsa och lofwade bättring; *vite: mista rygghuden*. Se Linköpingh Capitels Dombooch i Skrifter och Handlingar til Uplysning i Swenska Kyrko och Reformations Historien, D. 5, Uppsala 1791.

* En af de älsta är den, som rymmes på sista sidan i Olaus Petri postilla och katekes från 1530 och som består af fyra hufvudstycken: Bodhordhen, Troon, Fadher wor och Then Engelska helsan (= änglahälsningen),

** Det myckna talet om den i vårt land tidigt utbredda läsefärdigheten bland allmogen beror till en mycket stor del på skryt. De intyg om en sådan, som finnas och som ideligen framdragas (Terseri, Gezeli och andras), grunda sig dels på öfverskattning, dels på öfverförande till det hela af hvad som varit sant blott för någon viss ort och någon viss tid. Den sedan 200 år allmänna färdigheten i katekesutanläsning bevisar härvidlag intet, ty ännu i denna mansålder har, som bekant, det förhållandet ägt rum, att barnen kunnat sina katekestycken utantill, innan de varit i stånd att läsa dem in-
nantill. De hafva lärt dem helt och hållet efter gehör.

värdsliga samhällets sida, att kroppsarbetsklassen skulle hafva del i det af alla samhällsmedlemmar underhållna offentliga undervisningsvärdet.

6.

Af föregående utredning, så ofullständig den ock må vara, torde man funnit, för hvilka delar af samhället det gamla lärovärdet var afsedt.

Öfver detsamma stodo ättlingarne af furstehusen och de gamla förnåma släkterna, den egentliga högadeln.* Dessa voro redan genom sin börd förutbestämda att stå på statens tinnar,** och om de undantagsvis ej nådde dem, berodde sådant på tillfälligheter af ett eller annat slag. De hvarken behöfde, för sin fortkomsts skull, ej häller ville, på grund af sin förnämlighet, underkasta sig de bildningsfordringar staten för sina tjänare uppstält. Åtskilliga lysande undantag från räknade, betraktade de sig dessutom mindre såsom statens tjänare, än såsom dess herrar.

Under lärovärdet åter stodo kroppsarbetarnes barn. De voro, afvenledes genom sin börd, i det hela taget förutbestämda att stanna vid samhällets botten, hvilka naturliga anlag för högre bildning och mera omfattande värksamhet de ock månne äga. Om en eller annan bland de för studier särskildt begåfvade lyckades komma i skola och därigenom bryta sig väg till en ställning, för hvilken han passade, så var detta icke regel, utan undantag, vanligen försakadt af någon lycklig tillfällighet. Det allmänna förhållandet var, att liksom man föddes till furstlig nåde eller grefve eller frihärre, så föddes man ock till kroppsarbetare. I båda fallen hade man i det offentliga lärovärdet intet att beställa.

Det samhällslager, för hvilket nämnda lärovärd utbildade sina lärjungar, var sålunda det, som låg *emellan* det högsta och det lägsta, mellan dem, som lefde af sin börd, och dem, som lefde af sitt kroppsarbete. Inom sig rymde detta mellanlager en hel följd af skiftningar. Till sin hufvudkärna ut-

* Som man torde påminna sig, voro vasakonungarne nära befreundade med ätterna Pfalz, Brahe, Lejonhufvud, Stenbock, Bjalke, Gyllenhjalm, Skytte, Vasaborg m. fl.

** Otaliga bevis härpå kunde anföras. Ännu i slutet af 1700-talet yttrade dåvarande akademiekanslären, kronprins Gustaf (sedermera Gustaf 3), offentligen, att adeln, Noblessen, vore genom sin födsel ämnad att uppfylla *the förnämsta af Rikets Ämbeten*.

gjordes det af prästerskapet, genom Gustaf Vasa visserligen nedstött från sin härskande ställning, men under den kyrkliga, s. k. liturgiska striden åter höjande sig och nu utgörande rikets andra, den ofrälse klassens första stånd. Under medeltiden hade det beklädt icke blott de kyrkliga ämbetena, utan ock de statsliga. Efter reformationen måste det lemna ifrån sig de senare till en nybildad sivil (och militärisk) byråkrati, hvilken vasa-konungarne åt sig uppammat, då de funno den ecklesiastika för obekvämt och svårhanterlig. Rekryterad dels från det lägre frälset, dels från prästeståndet och dels från det högre borgerskapet, till en stor del bestående af sådana, som för sin väksamhet i konungens tjänst nyligen blifvit adlade eller kunde vänta att blifva det, stod denna värdsliga ämbetsmannaklass på gränsen af adelsståndet och borgareståndet, vid sidan af prästerskapet och tillsammans med detta bekämpande bördsadeln.

Vill man under ett namn sammanfatta hela denna af prästerskapet, tjänsteadeln och den borgerliga byråkratien bestående medelklass, skulle den kunna kallas *ämbetsmannaståndet* på grund af sin sysselsättning, *lärdomsståndet* på grund af sin bildning. Det var för denna medelklass, som det allmänna lärovärdet ända in i frihetstiden egentligen var afsedt. *Den offentliga skolans mål var att gifva yrkesbildning åt dem, som ärnade inträda i den s. k. offentliga klassen d. v. s. dem, som tänkte blifva ecklesiastika eller sivila tjänstemän.*

Men tjänster äro af olika slag, mer eller mindre skiljaktiga från hvarandra. I början voro skiljaktigheterna visserligen icke synnerligen skarpa. Medeltidsprästen var fullt så god diplomat som predikant, skötte ett län lika bra som ett prebende och kände samma trefnad i harnäsket som i mäss-skjortan. Men ju mer det värdsliga samhället lösgjorde sig från kyrkans förmynderskap och ju mer invecklad dess egen styrelsemekanism blef, ju starkare blef ock behovet af en sivil ämbetsmannabildning, skild från den ecklesiastika. Det lärovärd, som från begynnelsen stått under kyrklig ledning och anordnats till en förskola för prästämvet, räckte då ej längre till för sitt andra syfte, det att förbereda äfven för statens ämbeten. På grund här af finner man redan inom det gamla lärovärdet, på en tid, då detta ännu stod vid full makt, en slitning mellan två stridiga partier, kyrkomännen och statsmännen eller, som de själfva kallade sig, *Ecclesiastici* och *Politici*. Under den nyare tidens första århundrade var lärovärdet så godt som uteslutande i de förras våld. Under det därpå följande, från Gustaf Adolf och

Kristina, voro äfven de senares anspråk erkända, åtminstone till namnet, delvis också i verkligheten. Under det tredje, från medlet af förra århundradet, inträdde det gamla läroverkets upplösning och öfvergång i det nuvarande. Detta, som erhöll sin första organisation genom det bekanta sirkuläret af den 6 juli 1849, afser en långt vidsträktare samhällsklass än det gamla, hela den s. k. *bourgeoisien*, och har på grund däraf ett vida allmännare syfte.

Att bevisa riktigheten af förestående allmänna påståenden vore att rent af skrifva det gamla läroverkets historia. Af hänsyn till såväl förmåga som utrymme måste jag emellertid här inskränka mig till att lemna blott en flyktig *öfversikt* däraf. I betraktande af de mer eller mindre fullständiga skildringar af svenska undervisningsväsendets utveckling, som redan föreligga, skulle jag ansett äfven detta obehöfligt, i fall jag ej kommit att betrakta nämnda utveckling från en synpunkt, som de flästa nyare skolhistoriker lemnat väl mycket å sido — den samhällseliga. De hafva om skolans lagstiftning, ekonomi, klassifikation, kurser och metoder m. m. haft icke litet att förtälja, men i fråga om det yttersta *syftet* med alt detta hafva de i allmänhet lemnat oss föga besked. Så vidt jag förstår, kan dock läroverkets historia, huru detaljrik hon ock må göras, icke gärna röra sig omkring några andra *hufvudfrågor* än dessa: Hvad har man under hvarje särskild tid ansett såsom läroverkets *mål* och genom hvilka *medel* har man trott sig kunna vinna detta mål?

7.

Under medeltiden var den lärda skolbildningen så godt som uteslutande prästbildning. Den omfattade i hufvudsak blott sådana kunskaper, som behöfdes vid gudstjänsten, själavården och kyrkostyrelsen. Dessa kunskaper inhämtades i domskolorna (katedralskolorna), hvilkas styresmän och lärare alla voro vid domkyrkan anställda ämbetsmän. Det mål, som vinkade lärjungarne, var äfven anställning i kyrkans tjänst, antingen såsom simpla allmogepräster (plebani) eller såsom kaniker. De genomgingo först läroverkets nedre afdelning, den s. k. trivialskolan, där de undervisades i kyrkosång och kyrkospråk (latin) samt något logik (för studiet af prediko- och disputationskonsten). Ur trivialskolan kommo de upp i den s. k. korafdelningen. Utom musik, latin och logik studerades här gudstjänstböckerna, mässboken och breviarier samt påfvelagen, hvartill kom så pass mycket räkning och astronomi, som tarfvades för

att rätt förstå kyrkokalendern. Hela katedralskolan, och i synnerhet dess korafdelning, utgjorde således ett seminarium för unga klärker. Detta seminarium var t. o. m. försedt med sin särskilda praktiskskola — domkyrkan själf. Lärjungarne fingo nämligen där biträda vid gudstjänsten, deltaga i prosessionerna, sköta sången, öfva sig i mässande o. s. v. Esomoftast uppträdde de t. o. m. såsom ett slags själasörjare på egen hand. Vanligen af fattigaste börd, måste de nämligen tid efter annan för sitt uppehälles skull begifva sig ut på s. k. socknegång, hvar under de predikade och (liksom »andra tiggare och påsepitlar») lifnärde sig med betleri.

Genom reformationen förändrades efter hand prästernas göromål, och med detsamma blefvo äfven fordringarna på deras bildning så småningom något strängare. Genom Västerås ordinantia 1527 och Örebro kyrkomötesbeslut 1529 ålades prästerna att dädanefter predika evangelium för sina församlingsbor, hvarjämte den redan under medeltiden gifna föreskrift förnyades, att de i sina predikningar borde träget förprepa katekesens hufvudstycken. För att göra dem härtill förmögne stadgades vid riksdagen i Västerås, att i skolastwghor skulle epter then daghen Ewangelium læsas j bland andra lectzor. I Örebro beslöts, att i alla Scholastugur skulle hwar dagh een lectio haffuas i then helga skriff, til hwilcka ock koorprästerna (prästkandidaterna) måtte sökia, och skulle them ju så skickas Tidegerden (gudstjänsten, tjänstgöringen i domkyrkan), at the måtte haffua ther tijd och stund til; skulle ock biskoparne besöria, hwar widh sina Scholar, at dieknomen icke skulle fattas de nya Testamentz Böcker på latin.*

Det närmare utförandet af dessa föreskrifter vardt de nya protestantiska biskoparnes sak, och den värksammaste af dem blef den 1531 till ärkebiskop utsedde Laurentius Petri (Nericus). Denne, som icke blott själf studerat vid en på medeltida sätt iurättad katedralskola (i Strängnäs), utan äfven tjänstgjort såsom rektor för en sådan (i Uppsala närmast före sin utnämning), valde vid ordnandet af skolans angelägenheter till föresyn sin själsfrände och förmodligen äfven lärare Melankton. Liksom denne lät han den gamla organisationen och det gamla lärosättet i allmänhet bestå och vidtog blott sådana ändringar, som de ändrade kyrkliga förhållandena gjorde alldeles nödvändiga,

* Handlingar rörandé Sverges historia, första serien: Konung Gustaf 1:s registratur 1527 ss. 243, 247. — A. A. Stiernman: Alla Riksdagars och Mötenes Besluth, D. 4 s. 93.

därvid på det närmaste anslutande sig till den af Melankton utarbetade sachsiska kyrko- och skolordningen af 1528. I hufvudsaklig öfverensstämmelse härmed uppgjorde han den nya svenska kyrkoordning, som visserligen först 1571 vardt tryckt, men redan omkring 40 år förut, således i början af 1530-talet, blef genom afskrifter meddelad vederbörande och sedan i allt väsentligt tillämpad*. De i densamma intagna båda kapitlen »Om Scholar» samt »Ordning huru läsas skal j Scholerna» utgöra vår första svenska skollag. Den, som tagit närmare kännedom om dennas innehåll, måste finna det fullkomligt på sin plats, att den blott utgör en liten del af kyrkolagen, likställd med kapitlet »Ordning om Prester och Predicoembetet», »Itt sett til at ordinera Prester» o. s. v.

Tankegången är nämligen denna. Efter thet icke wille skicka sigh, at alle, som äro vthi församblingenne, skulle predica och annor kyrkioienest vthretta, måste jw några personer j synderheet ther til förordnas, sådana som wij, ja Scrifften nempner Biscopar, Prester, Lärare, Diaconer etc. Effer ock een synnerlig skickelighet kräffs aff the personer, som wara skola j Kyrkionnesembetet, är af nödenne, at någre strax aff vngdomen warda håldne til at lära. Ty hoo som helst andra wel lära skal, han moste wara ther til öffuat och haffua een besynnerligh skickelighet, hwilka om en skal kunna bekomma, moste han ther på lenge och aff barndom studera och lära. Ty S. Paulus scriffuar til Thimotheum, at Biscopar och Lärare skola wara skickelige til at vnderwisa och lära andra, med hwilko han giffuer tilkenna, at sådana personer skola haffua mera skickelighet än leekfolck. Thet är ingen så slett och ringa konst kunna clarliga och redeliga lära andra, ja, thet är omögeligit, at olärda personer thet skulle åstadh komma.

Her til höra nu the ordningar, som ifrå våra föräldrar in på oss komne äro om Scholar, Collegia och hwad sådant är för rum. De äro kyrkans rätta plantskolor, hwilkas hela sträfvan bör gå ut på att åt henne vinna och utbilda så dugliga tjänare som möjligt.

Första omsorgen härvid blir att på prästbanan locka in ett tillräckligt antal goda förmågor, hvilket numera efter reformationen icke har sig så lätt. I förtiden haffuer man pläghat settia och löpa til Schola allenast för then skul, at man fram-

* Then swenska kyrkeordningen, tryckt j Stockholm aff Amund Laurentzon anno Domini 1571, ånyo utgifven i Handlingar rörande Sverges historia, andra serien, första afdelningen s. 1.

deles skulle bliffua wäl förseedd til lekamligit vppehelle, såsom med it got Geld, een god Prebendo etc. Sedan genom Gustaf I:s grundliga kyrkoreduktion dessa feta och bekväma ämbeten blifvit betydligt glesare, har dock den prästerliga banan till en stor del mistat sin lockelse. Therfore skola ock Predicarena förmana folket, at the settia thesas barn til Schola, på thet man må bekomma personer, som til Predicoembetet, och hwar ellies behöffues*, kunna vara brukliga. Förälrdranar skola göra Gudi then plichtiga tiensten, at the settia thesas barn til Schola, och j så måtto beredha honom folk til, hwilket han ock mongom til godho bruka må. Ty äre wij plichtige, såsom Salomon j Ordspråken lærer, hedra Gudh aff våra ägodelar, kan man wel tenokia, at wij honom ock thet samma aff wår barn plichtighe äre. Om nu någor förebär (såsom skee plägar j thenna sakenne), at hwar och en behöffuer sijn barn sielf til at driffua arbetet hema etc., thå skal så swaras, at man meer moste see til Gudz bodh än til sijn eghen nytto, såsom Christus säger: Söker först effter Gudz Rike (= kyrkan). Therfore skole wij ock först tagha *thet* aff, som tienä skal til Gudz äro (d. v. s. taga undan den son, som skall ägnas åt Härrens tjänst d. ä. blifwa präst), sedan skiokar Gudh thet wel så, at thet folcket, som arbetet driffua moste, skal heller icke fattas. Men effter wij thetta icke göra wilie, och haffue doch ofta godh empne och råd ther til, skal thet tå ther med lyctas, at thenna empnen och mönga barnen, som Gudh giffuit haffuer, skola genom pestilentie och andra plågor så förkomma, at wij een fögho ting skole behålla til båda delarna, nemliga til at offra Gudhi (thet är settia til Schola) och driffua vårt arbete medh. Sant är visserligen, at

* Man gifve akt på det undvikande i uttrycket, hvilket synes så mycket märkligare, då man jämför det, dels med *konungarnes* bestämda uttalanden rörande läroverkens betydelse för det »världliga regementet», dels med Melanktons Kursächsische Schulordnung 1528, där det med ett visst eftertryck framhålles, att »solcher geschickter leute darff man nicht allein zu der kirchen, sondern auch zu dem weltlichen regiment, das Gott auch wil haben». Se R. Vormbaums Die evangelischen Schulordnungen des sechszehnten Jahrhunderts Bd 1 s. 4. Laurentii Petri skolordning är eljes en i väsentliga stycken ordagrann översättning af Melanktons. J. A. Hallgren synes mig därför i sitt »Försök till en kortfattad öfversikt af den svenska elementarundervisningens historia» inlägga alldeles för mycket i nämnda ord: »hwar ellies behöffues.» Då han i omedelbart samband härmed tillägger, att »skolorna på de lägre stadierna *naturligtvis* voro *allmänbildningsanstalter*, dit *allmogens* barn skickades för att lära läsa och skriva samt bibringas nödtorftig kristendomskskap», tar han fullständigt miste. Att tala om *allmänbildningsanstalter* på 1500-talet är att göra sig skyldig till den grofva anakronism, som jag gjort till min uppgift att i denna uppsats bekämpa.

fögo gott warder om en pärt aff them, som settias til Schola. Men thet woller man öffa sielff, ty her handlas icke troliga medh inför Gudh, så at man later komma them til lärdom, som ther til äro skickelige, vthan hwar någor är ibland hela hopen, som synes til intet skola dogha, honom setter man tå til Schola. Men sådana handel förtryter Gudh stoorliga.

Sedan man genom dylika förmaningar till föräldrarna fått en tillräcklig mängd ämnes-svänner för kyrkans tjänst, blir nästa omsorg den att bibringa de i skolan insatta de kunskaper och färdigheter, som en präst i och för sin ämbetsutöfning behöfver d. v. s. (utom modersmålets läsning och skrifning) latin samt katekes och kyrkosång. Til Scholemestare moste man haffua goda, skickelige och flitliga män. Therföre skola ock altijdh några personer aff hwart Sticht, flere eller ferre såsom Stichten äro stoor til, hållas til studium, både inrikes oc j främmande land, at någre altijdh måga wara j förråd, them man til Scholaembeten skicka kan, och skal thesse studenters vnderhåld tagas vthaff kyrkiotienden. Ther någor skal settias til Scholemestare, moste man (d. v. s. Ordinarius eller Biscopen) tilförenne haffua kundskap om hans skickeligheet och omgengelse. Therföre skal han ock warda förhörd och examinerat. Warder han tå (af biskopen) befunnen tienligh til sådana embete, så skal han regera Scholan som honom warder befallen, ingen förwandling företaga vthan hans råd, som är Ordinarius, och j alt sökia allenast thet, som dieknomen kan wara nytteligt och til theras lärdom tienligit. Ther han wil wara försumelig och oflitigh j sitt embete eller ellies sigh icke så skicka, som honom bör och han vthloffuat haffuer, och han ther icke legger böter på, tå skal Ordinarius settia honom aff och en annan til igen, then therföre tiena kan och thet göra wil, som honom bör och saken kräffuer.

Det saken i främsta rummet kräfver är, at Scholemestaren är en godh Grammaticus d. v. s. en skicklig undervisare i latin; öfriga kunskaper, katekes och musik undantagna, äro af mindre vikt. Effer thet hwad nu är talat om Scholar, går förnemliga på Latiniska Scholar (prästskolor), skal ingen Scholemestare wara förplichtat til at något annat (språk) läsa eller lära än Latijn och Swensko, *så mykit som hörer til Tiderna* (gudstjänsterna) *j Kyrkionne*. Hoo som helst annor tungomål, Grekesko eller Hebraisko, lära wil, han må sielff ther til besöria sigh præceptores. Så är thet icke heller nyttigt, tillägges det, beswära barn och ynglingar medh margahanda leesor (lek-

tioner af många olika slag). Latinet däremot, som var den teologiska lärdommens och delvis ännu gudstjänstens språk* och hvilket därför *alla Clerker behöfua och kunna moste*, bör i skolan läras såsom ett verkligt meddelningsmedel. Dess inpluggande börjar redan i den nedersta af de fyra hopar eller kretzer, hvaruti hela skolan skall skiftas. Denna kretz består af the smådrenger, som nykompne äro til lärdom och för then skul icke kunna bekymbras med monga lecsor (läseämnen), vthan moste alla dagar och stunder hålla på samma lecco. These förste Abcboksdiektnar lära först Abeboken och the stycker, som ther vthi stå (Oratio dominica, Symbolum, Decalogus etc.), icke allenast innan, vthan the moste också lära them vthan book. När the henne haffua vthlärdt, läsa the j Donaten (den på latin författade latinska grammatikan, »själens pinbänk», som hon kallades) deklinationer och konjugationer, först innantill, sedan utantill. I de högre kretsarna läses Melanktons berömda grammatika. Med the dieknar, som wexte äro och något kunna, skal Schølemestaren intet annat tala än Latijn, icke heller stadia them sigh emellan annat tala än Latijn. Den lärjunge, som häruti felade, straffades med att få »bära åsnan», tills han kunde anmäla någon annan, som till samma brott gjort sig skyldig. Åt latinets studium ägnades ock icke mindre än 33 timmar i veckan. Af de öfriga 18 (arbetsveckan uppgick till 51) voro 6 bönetimmar, 6 anslagna åt en daglig lecca in Sacris, d. v. s. i Scrifftene och in Catechismo, samt de öfriga 6 åt en dito in Musica, bådhe Choral och Figuratiua, icke (tillägges det) at the allenast siunga ex vsu (sångöfningar, sångstycken), vthan at the ock på samma tijdh warda vunderwijste in Rudimentis Musicae (musikens grunder). Lika litet som latinet eller katekesen, bedrefs sången för något *pedagogiskt* ändamål; dess syfte var ett rent liturgiskt. Schølemestaren skal vthi Kyrkionne lata dieknar siunga och läsa alt efter then ordning, som ther på giord är, eller efter som Ordinarius honom föresetter. Ottesong och Afftonsong skola dieknar vara plichtiga at hålla vpe j Kyrkionne om helgedagarna. Men om söknedagarna må man låta sådant bestå, efter intet folck är så tilstädhes och thet wille vara dieknomen för tungt hwar dagh siunga vthi Kyrkionne. Doch mågha de j stället morghon och affton siunga för Ottesong och Afftonsong j Scolan några hymner.

* Så wäl j Messonne som j andra Tijdher måga också några Latiniska songer brukadhe warda, heter det i kyrkoordningen. En kvarlefva häraf hafva vi som bekant ännu i salmen 132.

Sådan var det gamla läroverkets ställning under de 40 år, som förflöto från den älsta kyrkoordningens första utarbetande till dess äntliga utgifvande (år 1571). Dess karaktär af en förskola till prästämbetet är omisskännelig. Denna karaktär utplånades ingalunda under den närmast följande tiden, utan utpräglades tvärtom ännu tydligare. Kyrkliga, dels dogmatiska, dels liturgiska strider upptogo under nämnda tid allas sinnen. Hvert och ett af de mot hvarandra fiendliga partierna sökte naturligtvis få sina särskilda läror och seremonier allmänt antagna och deras riktighet redan genom skolan inplantad i de blifvande prästerna. Till följd häraf blef bandet mellan skola och kyrka ännu fastare tillknutet och de rent prästerliga kundskapsfordringarna än ytterligare stegrade. I den nya kyrkoordning*, som Johan 3 lät sin lärde vän och sekreterare Petrus Fecht utarbete och ett till Stockholm 1575 sammankalladt prästmöte godkänna, hänföras de offentliga skolorna till de rent kyrkliga inrättningarna; skolmästaren förutsättes vara prästman och uppräknas bland »Kyrkionas Personer». Widh alla Domkyrkior, heter det, moste wara Bispenom till hielp lärde män, som ähro prästmän. Till dessa hörer ock Scholemästaren, hvilken det åligger dels att i sin tijdh predica i Domkyrkionne, dels att förestå den Latiniske Scholan. De fordringar, som nu ställas på prästbildningen, äro betydligt större än de i kyrkoordningen af 1571 fastställda. Då ansågos prästerna ej behöfva andra språk än latin och svenska. Nu däremot uttalas, att till then helga schrifts och then Christeliga lärdoms rätta förstånd och grundeliga förklarings hörer ock en nödtorfftig kundskap vthi thet Hebraiska och Grekiska tungomåål, ther med schriftten författat ähr. De gamla fordringarna i katekes och kyrkosång blefvo naturligtvis upprätthållna, sannolikt t. o. m. ökade, åtminstone hvad sängen beträffar. Man skal icke försumma, heter det, att öffua och siunga i tjderna Responsoria, Hymner, Antiphoner, Sequentier och Collecter. Skola ock sådana Hymner, Antiphoner, Responsoria etc. i Skolorna aff Skolemästaren förklaras, att vngdomen må forstå thet the siungha. Ja, det vill synas, som om Diaconi (djäkmarne, skolgossarne) nu skulle vara förpliktade att dagliga siunga i Domkyrkione, Aftonsång och Ottosångh, från hvilket 1571 års kyrkoordning hade uttryckligen befriat dem. I allmänhet förblefvo emellertid de bestäm-

* Nova Ordinantia Ecclesiastica, anno 75 conscripta et unanimj episcoporum consensu approbata, trykt i Handlingar rörande Sverges historia, andra serien, första afdelningen s. 181.

melser, som nämnda kyrkoordning rörande undervisningen gifvit, vid makt; ordinantian af 1575 skulle ju också blott vara ett tillägg till densamma och een lithen förclaringh om wissa articular, them enfäldigom till een lithen rättelse och wnderuisningh.

Det motstånd konung Johan rönte i sina kyrkliga sträfvan den, särskildt från de prästerlige skolmännens sida, hade till följd, att han så mycket ifrigare sökte gifva prästbildningsanstalterna den teologiska färg han önskade. På hans uppmaning öfvertog den foglige och eftergifne ärkebiskop Laurentius Petri Gothus (måg och efterträdare till Laurentius Petri Nericius) själf den teologiska lektionen vid Uppsala kollegium. Då emellertid de öfriga lärarne vid detta kollegium fortsatte sitt motstånd, afsattes eller förflyttades de, den ena efter den andra, så att undervisningen där efter 1576 låg alldeles nere. I stället upprättade konungen nämnda år i det förra gråmunkeklostret i Stockholm ett annat kollegium, det s. k. Collegium regium eller Gymnasium regium. Där skulle prästkandidaterna erhålla en bildning, som gjorde dem till anhängare i stället för motståndare af Johans kyrkopolitik. Stockholmsprästerna samt de teologie studerandena voro formligen ålagda att begagna sig af den här meddelade undervisningen. Till rektor och teologie lektor vid kollegiet utsågs den inkallade jesuiten Laurentius Nicolai Norvegus (gemenligen kallad Klosterlasse), biträdd af andra påfligt sinnade män. Äfven trivialskolorna ämnade konungen omgestalta i samma riktning, och två af dem, Stockholms och Vadstena, ställes, liksom Collegium regium, under jesuiternas ledning. Till dessa skolor lockades nu flere hundra lärjungar, af hvilka en stor mängd sedan för sin vidare utbildning sändes till jesuitskolorna i Rom, Braunsberg, Olmütz och Wilna. Hade Johan 3:s närmande till katolisismen räkt längre eller ändat med en fullständig anslutning, så hade säkerligen den svenska prästbildningen och därmed äfven de svenska lärovraken blifvit helt och hållet omdanade enligt den jesuitiska pedagogikens fordringar. Lyckligtvis stötte sig konungen snart åter med Rom och aflägsnade jesuiterna; 1583, samma år som hans katolska gemål dog, ställes både kollegiet och trivialskolan i Stockholm under ny ledning samt ombildades till helt och hållet protestantiska prästbildningsanstalter; 1589 upphörde t. o. m. det förra på grund där af, att dess lärare för sitt motstånd mot liturgien blefvo kastade i fängelse och där kvarhöllos ända till konungens död.

Under sådana tidsförhållanden som dessa var det helt naturligt, att det ecklesiastika elementet skulle vinna i betydhet, såväl inom samhället som inom läroverket. Synnerligen starkt visade sig detta vid det mycket omtalade kyrkomöte, som strax efter Johan 3:s död sammanträdde i Uppsala år 1593. Här firade det teologiska lärdomspartiet (den förenade hierarkien och scholarkien, såsom Hollander säger) sin triumf. Uppsala kollegium skulle återupprättas och utvidgas samt förses med stor myndighet i de ting, som rörde religionen och läroverken. I afseende på dessa beslöts, att en förändrad skolordning skulle uppgöras. Så skedde ock på det hufvudsakligen af biskopar och professorer besökta möte, som år 1595 hölls i Uppsala. Under förutsättning, att särskilda löner beviljades, bestämdes här, att tre af domkapitlens medlemmar (domprosten samt poenitentiarus och decanus) skulle fortfara att tjänstgöra såsom lektorer vid domkyrkoskolorna; äfven fastställdes de undervisningsböcker, som i alla rikets offentliga läroverk borde användas vid studiet af teologi, latin (med retorik och dialektik) samt grekiska. I ett vid samma tid uppsatt underdånigt betänkande uttala sig professorerna för, att skolmästarne skulle vid akademien examineras och sedan af biskoparne och kapitlen antagas samt att Uppsala skola skulle gifva norm för alla lectors och öfningar. Icke nöjda med att hafva den *närmaste* uppsikten öfver läroverken, sträfvade de kyrkliga styresmännen vid denna tid att få äfven den *högsta* ledningen däraf i sina händer. Förmodligen ansåg sig härtig Karl just då ej kunna vara deras kraftiga bistånd förutan, ty i sina privilegier för Uppsala akademi den 15 mars 1595* tillmötesgår han deras anspråk i synnerligen vidsträkt grad. Effter thed Sigismundus, vår allernådigste konungh (oansedt H. K. M. är medh oss skilachtig i religion) icke dess mindre haffuer lofuedt och bebefuedt thette wårt käre fäderneslanndh att blifue widh thenn rätte Ewangeliske läre effter den Ausburgiske Confession och thenn allmenlige förehning, som för tu åhr seden i så måtte af allom här i rikkedt skedt är, och inngen ting är dertill tianligere änn at holle Kyrckier och Skolor widh machtt, på thedh mann motte hafwe wisse personer tilltage, som skickelige och tianlige ware kunne att Cristeligen och sannfärdeligenn före denn rätte Ewan-

* Trykta af P. E. Thyselius i hans Handlingar rörande svenska kyrkans och läroverkens historia H. 2 s. 6. Under den osämja, som sedan uppkom mellan Karl 9 och professorerna, lockades de på konungens befallning af Erik Jöransson Tegel från akademiens dåvarande rektor Elias Rhalambius.

gelij lähre, som nu här i rikedt brukes och allmanneligen wærdertagen är, thenn försware och reen holle af alle andre Sechter oc willfarelser — — — derföre, heter det i inledningen till dessa privilegier, hade man nu velat fullfölja med återupprättandet af akademien. Dennas styresmän skulle med biskoparne dela makten öfver lärovärken: Skall ock Academien sampt medh Archie- och Lydebiscoper haffue inseeende medh Skolor och Skolemestere om theres lähres öfning och disseplin och att the äre eenformige medh teres lexe, böker och öfningar efter thenn ordning, som theropå giordh är och therudi ingen förändring göres vthen eenhälligt och friwilligt samptycke.

Med stöd af dessa privilegier samt Uppsala biskopsmötes beslut (1595) ansågo sig kyrkans stormän nu hafva laglig befogenhet att själfva uppgöra en ny skolordning och att påbjuda den till allmän efterlefnad. Först då Karl 9 stod på gravens brädd begagnade de sig emellertid af denna sin förmenta rätt. En af dem, biskopen i Västerås Johannes Rudbeckius, berättar härom själf 1636: J Upsala Consilio vardt stadgat, at om *Episcopi och Clerus* sågo något fel i Kyrkio- och Schole-ordningen, skulle the sîns emellan therom öfwerenskomma, hade ock altid, som tiden kunde hafwa kraft, utij små saker utij Kyrkie- och Scholewäsendet ordnat som dem bäst syntes; därföre hade Bisperna utij Örebro Härredag keesat (utkorat) 3 af Prästerskapet, som skulle göra en wiss ordning öfwer de böcker, som skulle i Scholerne läsas. — Den härredag, hvarpå han här syftar, är riksmötet i Örebro 1610, till de tre utkorade hörde han själf samt Strängnäs-biskopen Laurentius Paulinus Gothus, och den »wissa ordning» de uppsatte blef »Scholæ Ordning, giord och stadfäst af Prästerskapet anno 1611».*

Lika kyrklig som denna skolordning är till sitt ursprung, lika kyrklig visar den sig ock till sitt syfte och hela sitt innehåll.

Sedan lärjungen i första klassen gjort bekantskap med alfabetet och börjat nödtorfteligen läsa innantill, får han genast taga i tu med skolans gamla hufvudämnen, teologien, kyrko-

* Så lyder öfverskriften på själfva originalhandlingen. Paulinus Gothus yttrade emellertid i en offentlig öfverläggning 1636, att om Scholerne wore en ordning giord 1610. Att söka förlika de stridiga uppgifterna genom att med Hollander tala om riksmötet i Örebro 1610—11 går knappast för sig, ty nämnda möte slutade före jul 1610; prästerskapets riksdagsbeslut är dateradt den 23 desember d. å. Skolordningen, hvilken liksom den af 1649 är författad på latin, finnes trykt i P. E. Thyselii anf. arb. H. 2 s. 54.

sången och latinet. Den teologiska kursen omfattar: i första klassen Luthers lilla katekes på svenska och latin; i andra förklaring däröfver, likaledes på svenska och latin, botsalmerna och tio kapitel ur Salomos Ordspråk eller Syraks bok; i tredje de förnämsta definitioner och indelningar ur Hafenreffers dogmatiska lärobok *Loci theologici**, Luthers katekes på grekiska, några af Davids salmer samt de återstående kapitlen af Salomos Ordspråk eller Syraks bok; i fjärde klassen Hafenreffers dogmatik, disputationer i teologiska ämnen samt Pauli epistlar till Titus och Timoteus (på latin och grekiska). Detta i alla läroverk, såväl provinsskolorna (*Provinciales*), hvilka bestå af 4 klasser, som domkyrkoskolorna (*Cathedrales*), hvilka därutöfver innehålla en femte och en sjätte. Redan i domkyrkoskolornas fjärde klass är den teologiska kursen något vidlyftigare än i motsvarande klass vid provinsskolorna, i det den innefattar äfven Mattei och Johannis evangelier (på latin och grekiska) samt sön- och högtidsdagarnas evangelier och epistlar. Femte klassen kallas *Rhetorica et Logica*, emedan där jämte teologi äfven studeras retorik samt logik och hålles logiska disputationer, hvilket alt ingår som en nödvändig beståndsdel af tidens prästbildning. Sjätte klassen heter *Theologica* och är en egendomligt svensk skolinrättning. Här läses dogmatik (Hafenreffers *Loci theologici*), symbolik (de tre symbola: *Apostolicum*, *Nicænum* och *Athanasianum*, samt Augsburgiska bekännelsen) och exegetik (Pauli bref till romarne, efeserna, galaterna och ebererna). Härtill komma teologiska disputationer samt anvisningar till studiet af den litterskt kyrklialitteraturen, *Chemnitii* och *Hunnii* skrifter samt Konkordieformeln. På sön- och högtidsdagar deltagar hela skolan i gudstjänsten, på middagen öfvas lärjungarne i predikande, och efter aftonsången uppläses och repeteras dagens evangelium på latin och grekiska med teologisk utläggning.

Till theologien, som är kärnan för hela undervisningen, sluta sig skolans öfriga ämnen såsom fyllnader och hjälpmedel. Alla klasser igenom öfvas kyrkosång, i den första Davids och Luthers salmer, i den andra Choralem, såsom *Kyrie*, *Venite* etc., i den tredje och följande *Antiphonas*, *Responsoria* och *Cantum*.

* Ett sammandrag häraf, som 1612 utkom under titeln *Compendium Doctrinæ Coelestis ex Locis Theologicis Matthiæ Hafenrefferi* o. s. v. och som mer än 100 år användes i de svenska läroverken, upptager icke mindre än 319 sidor. Vissa af dess stycken se ut att vara originalen till motsvarande i Svebili katekes.

figuratum. Synnerligen träget studeras latinets. Redan abedarierna öfvas med latinsk innan- och utanläsning; deklinationer och konjugationer samt latinsk konversation; i andra klassen läses latinsk etymologi och ortografi; i tredje syntax och prosodi o. s. v. I den tredje klassen börjas äfven med grekiska och i den sjätte med hebräiska. Såvida lektor eller konrektor i femte klassen funne sig hafva någon tid öfrig, kunde de, heter det, enskildt eller offentligt föredraga aritmetik och astronomi, hvilka ämnen ännu ansågos och behandlades såsom teologiska hjälpvetenskaper, nödvändiga för ett rätt begripande af Computus ecclesiasticus d. v. s. kyrkokalendern.

En mera rent ecklesiastisk skolorganisation än den nu skildrade är icke lätt att föreställa sig. »Giord och stadfast» af prästerskapet och altigenom afsedd för bibringande af prästerlig yrkesbildning, betecknar skolordningen af 1611 höjdpunkten af kyrkans envælde öfver det offentliga lärovärdet. Från denna tid träda äfven andra samhällsmakter i förgrunden, skolordningarna upphöra att vara delar af kyrkoordningar och prästmötesbeslut, skolans historia är icke längre ett med kyrkans, det gamla lärovärdet får ett annat mål och inträder i det senare skedet af sin utveckling.

Språkuppfostran.

Undervisning i engelska vid en flickskola.

I Aftonbladet för den 11. i förra månaden läses följande referat, hvilket jag efter tagen kännedom om motionen n:o 146 i Riksdagens Andra Kammare funnit vara med motionens innehåll öfverensstämmande.

»De högre flickskolorna. Hr J. G. Granlund, med hvilken flere af Andra Kammarens medlemmar* instämt, här i en motion föreslagit, att riksdagen hos k. m:t måtte anhålla om en utredning, dels huru undervisningen i de enskilda högre skolorna för qvinlig ungdom för närvarande bedrives, och hvilka resultat af den samma hittills vunnits, dels ock huru denna undervisning enligt hittills vunnen erfarenhet lämpligast bör ordnas och af staten, der behöfvat så fordrar, understödjas, samt att k. m:t derefter måtte till riksdagen aflåta proposition i ämnet.

Förslaget har, enligt hvad som framgår af motiveringen, föranledts af de betänkligheter, på grund af hvilka riksdagen funnit sig hindrad att bifalla framställda förslag om höjande af anslaget till högre flickskolors understödjan. Dessa betänkligheter orsakas hufvudsakligen af den osäkerhet, som fortfarande råder om den qvinliga undervisningens hufvudsakliga mål, rätta systemet för dess ordnande och de kurser, som böra genomgås.

Då främst af allt torde böra eftersträfvast det klargörande af hithörande faktiska förhållanden, hvilket måste för den qvinliga högre undervisningens ändamålsenliga ordnande utgöra en nödvändig förutsättning, föreslår utskottet, att riksdagen i skrifvelse till k. m:t anhåller, att k. m:t måtte låta undersöka, huru undervisningen i de enskilda högre skolorna för qvinlig ungdom för närvarande bedrives och de resultat, som derigenom hittills vunnits,** samt gifva riksdagen del af de upplysningar, som genom undersökningen erhållits. †

I Andra kammaren antogs utskottets förslag utan votering på motionärens förslag.» †

Och darsammastädes för den 28. samma månad med anledning af samma fråga:

»Första kammarens första tillfälliga utskott tillstyrker bifall till medkammarens beslut. †

I enlighet med denna hemställan fattade äfven kammaren sitt beslut.» †

* Dessa medlemmar voro: Johan Nydahl, C. J. Blomberg, M. Arhülander, Gust. Ekdahl, O. N. Wagenius, Chr. Aug. Ekeborgh, Knut Söderblom, C. H. Lundström, J. Ericsson, C. F. Toll, J. A. Johansson (Kalmar), Arvid Gumælius. — † Likaledes öfverensstämmande med riksdagstrycket.

** Denna kursivering af undertecknad.

Efter genomläsandet af ofvanstående har jag trott att jag möjligen i min mån skulle kunna lämna ett obetydligt bidrag till frågans lösning genom en redogörelse för undervisningen i engelska språket i en enskild högre skola för kvinlig ungdom, vid hvilken jag under en tid af sju terminer tjänstgjort såsom lärare i nämnda språk inom skolans två högsta klasser. Jag har ock, på det sätt jag funnit mest praktiskt, meddelat de resultat till hvilka denna undervisning ledt, äfvensom sökt framställa min uppfattning af det mål till hvilket den kvinnliga, och i hufvudsak äfven den manliga, undervisningen bör syfta. Det är mer än möjligt att min metod och de resultat som därigenom under dess olika utvecklingsskeden vunnits äro de alldagligaste, då jag hvarken före eller under denna tid idkat några teoretiskt-pedagogiska studier och högst obetydligt erhållit någon praktisk handledning. — Då jag 1879 vårterminen började min undervisning i Maria Upströms och Zelma Krooks högre elementarläroverk för flickor i Upsala, ägde jag säkerligen ingen metod als; den har så småningom vuxit fram ur min egen erfarenhet under ständigt aktgifvande på mig själf och på eleverna, deras önsknings och berättigade anmärkningar. Vi arbeta nämligen tillsammans och jag betraktar dem från första stund som själfständiga personligheter, som få ha sitt ord med i laget.

Jag skall nu redogöra för de kurser som genomgåts i de olika delarne af ämnet från den klass där studiet af engelskan börjar — 5:te klassen — t. o. m. sista klassen — den 8:de; äfvensom hur dessa kurser systematiskt äro ordnade.

I de båda första klasserna äro kurserna och de använda läroböckerna i hufvudsak desamma för hvarje år, äfven om någon gång annan lärarinna trädt i stället för den ordinarie. Det är den ena af föreståndarinnornas uppgift om dessa båda klasser som närmast följer.

FEMTE KLASSEN.

Mathesii elementarbok fullständigt genomgången (rikt förråd af de vanligast förekommande orden).

Skriftlig öfversättning af en del af de svenska styckena i ofvan nämnda lärobok.

Uttalsregler inlärdas i den ordning anledning därtill gifvits i läroboken.

Grammatiska regler inlärdas med anledning af de i elementarboken förekommande meningar och med hänvisning till Math. Gram. (sål. ej särskild grammatik-timme).

SJETTE KLASSEN.

Grammatik: Formläran efter Mathesii skolgram. (Syntaxen till Indefinita Pronom.).

Skrifning: meningar förnämligast för inskärpande af formlära.

Översättning: Moréns läsebok 1:sta och 2:dra Afdeln. (med undantag af st. 12, 13, 14 i 1:sta Afdeln., som innehålla alltför ovanliga ord).

Uttalsläran repeterad enl. Mathesius.

Lektionerna delvis på engelska.

SJUNDE OCH ÅTTONDE KLASSERNA.

När jag nu i sjuan mottar eleverna, medhafva de vid första lektionen Moréns Läsebok, där jag på måfå tar upp något stycke och låter alla *eller* några läsa en bit. Alt hvad de kunna, kunna de säkert: *uttalet*, äfven finesser, så att jag ofta förvånas då, på min fråga om mot det upplästa något är att anmärka, de t. ex. anmärka: »hon sa' *ä*, det skall vara vocal murmur» (denna term använda de ej, men ge det motsvarande uttalet). *Glosorna* ha de ock inne, och då jag ändrar något, så gäller det svenskan, som nog är ordbokens men ej därför alltid den ledigaste. Vid timmans slut ber jag dem att till nästa gång ta med alla engelska böcker som de äga och att i boklådan köpa af de anteckningsböcker som jag enkom bestält. Dessa böcker i liten oktav ha på långsidan 2 röda snitt och 2 hvita, hvarigenom de vid införande af resp. anteckningar bli lätthandterliga; jag låter eleverna indela och paginera dem på följande sätt:

försättsbladet rent; på nästa blad:

Förteckning öfver min engelska boksamling; på sid. 3:

Innehåll:

I	Bidrag till Eng.-Sv. Ordböcker	sid. 5
II	Bidrag till Sv.-Eng. Ordböcker	» 00
III	1) Svenska till eng. skriföfningar	» 00
	2) Anmärkningar vid eng. skriföfningar	» 00
IV	1) S. k. Synonymer (12 ss.)	» 00
	2) Uttalet (4 ss.)	» 00
	3) Alliteration (2 ss.)	» 00
	4) Homonymer (2 ss.)	» 00
	5) Paronymer (2 ss.)	» 00
	6) Onomatopi (2 ss.)	» 00

Altemellanåt tar jag hem dessa böcker och ser till att de äro ordentligt förda. — Nästa timma frågar jag dem om namnen på de förf. hvilkas arbeten de använt, hvarvid alltid djup natt råder; granskar deras boksamling, säger dem hvarje boks värde, hvilken som är oduglig och hvilken de skola anskaffa i stället. Från denna dom gifs intet vad. — Det är mig ej obekant hur lärare och lärarinnor »dra sig» för att låta eleverna köpa t. ex. en ny god eng. grammatik, »den är för dyr» mena de; och det anse de (eller barnens föräldrar) som ekonomi att undandraga eleven ett godt arbete, det må nu kosta två kronor eller en krona, och tro sig ekonomisera då de termin ut och termin in såsom ersättning bjuda eleverna på sin egen okunnighet, ty det har man råd och hjärta till. — Läxa till nästa gång blir införande af Rättelser och Tillägg och medhafvande af de nyköpta böckerna. — Sedan så värktygen äro i ordning och polerade, börjar undervisningen; uppföstran är redan börjad.

Timfördelningen är den vanliga: **grammatik, granskning af skriföfningarna, öfversättning, talöfning.**

Grammatik.

-----*

Första hälften af hvarannan veckas grammatiktimme åtgår till stilrättning, den del nämligen därpå som består däri att eleven själf går igenom mina ändringar och 'lär mig' hvarför det skall vara så eller så. Någon gång får eleven A ta eleven B:s skrifbok och nagelfara felan i den. — Jag öfvergår till

Skriföfningarna. Liksom det i fråga om skolans alla ämnen bör vara ett önskningsmål att de harmoniskt afvägas och att det ena väl passar in med det andra, så gäller detta sträfvande efter enhet och sammanhang i högsta måtto om de olika delar hvaraf ett och samma ämne består. Så böra t. ex., då det gäller ett språk, skriföfningarna alltid ställas i samband med hvad som förekommit under grammatik-, öfversättnings- och tal-timmarna; dock ej nödvändigtvis så att tillämpningen i skriföfningen följer omedelbart på det som inhämtats under de öfriga timmarna: det kan vara lämpligt att i stilen strö in saker som äro en eller annan månad gamla. Det är af detta klart att någon »fjärding» ej duger, så vida

* På grund af det begränsade utrymmet måste denna del af uppsatsen sparas till ett kommande häfte.

man ej stelnat i vissa kurser och vissa observanda vid dem och med ledningen af dessa utarbetat »fjärdingen». En sådan sorts lagbundenhet är dock en onaturlighet, då man nämligen ej på förhand kan beräkna hvilka fel eleverna under de öfriga timmarna kunna begå och hvilka fel genom skrifningen böra borttagas. Hvad nu angår lärarens själfständiga utarbetande af stilar, så torde väl ej detta förekomma så ofta som önskligt vore: man nöjer sig med de tryckta redan befintliga, men den tjänst som dessa göra är mest inskränkt till inskärpande af grammatikregler, så att genom dem kärnan i språket, de idiomatiska* uttrycken, ej mycket komma till heders; hvarför också, då eleverna hunnit en viss grammatisk säkerhet och mognad, den enda svenska som bör föreläggas dem är originalsvenska.

Som material vid skrifningarna har jag användt: Löwenhielms böcker, Herlén, Philp (dålig svenska), Svea 1871: Bruden på Sveaborg (berättelse, ett par sidor), Fredrika Bremer: Strid och Frid (några sidor), egna kompositioner (bref) o. s. v.

Här följa nu — med vederbörandes vetskap och tillstånd — några af mina forna elevers stilar såsom prof på hvad de åstadkommit på olika stadier, hemma och på lärorummet, med hjälpredor och utan, med gifven svenska och utan. Stilarna äro ej alla från samma år. Jag aftrycker dem med diplomatisk noggrannhet, med elevernas fel och med mina, och fäster uppmärksamheten därvid att dessa öfningar naturligtvis hvarken varit skrifna eller rättade med tanke på att någonsin öfverlämnas åt offentligheten.

Sjunde klassen.

På lärorummet med hjälpredor och vid höstterminens början äro skrifna de tre stilar som följa närmast** och hvilka åsyftade att ge mig en föreställning om de nya elevernas ståndpunkt och dymedelst bestämma min operationsbasis. Ändringarna inskränka sig till de gröfsta felen, och jag mins ej nu om jag någonsin gick igenom denna stil i klassen. — Det var en »profstil under termin» och dylika behåller jag i min ägo; så att om någon af *dessa* stilar kommer under någon af skribenternas ögon, känner hon med all säkerhet ej igen den.

* För *idiomatiska* uttryck se min uppsats i Verdandi III, 2.

** Dessa stilar jämte öfriga från sjunde klassen skola följa i ett kommande häfte.

De inom parentes stående orden äro mina ändringar af det närmast föregående spärrade. *∅* (deleatur = utgår) betyder att det föregående af mig är öfverstruket. *Kursiv* i stilarna, *∅∅* och halffet bindestreck [-] äfvensom komma inom hakar [,] äro ändringar som kort före sättningen blifvit gjorda till 'engelsmäns' uppbyggelse; *några* af dessa ändringar borde jag gjort förut till elevernas. Hvilken art fel mina rättelser åsyfta afgör den sakkunnige läsaren lätt själf efter de upplysningar som här nedan skola följa. Att tydligt markera de olika felen har mötts af typografiska svårigheter.

Åttonde klassen.

Hemstilar. Svenskan till följande skriföfning är skriven af en elev i sjunde klassen, som fick tillsägelse att skriva ett samtal om hvad hon ville och utan tanke på att hon och klassen sedan skulle öfversätta det till engelska. Jag har använt denna stil äfven i åttan och meddelar här två olika öfversättningar, den första af förf., den andra af en flicka i åttonde klassen.

Samtal. Alice. Är miss Emmy hemma? — Bess. Ja, var så god och stig in. — Emmy. Nej! men se Alice. Så snällt af dig att komma och helsa på mig, jag är alldeles ensam. — A. Såå, hvar är din syster då? — E. Hon har rest till landet. — A. Hvad gör du om dagarne? Jag ser aldrig till dig. — E. Oh! i går bakade jag och i dag har jag latats. — A. Du är fin du att sitta med armarne i kors midt på förmiddagen. — E. Men så stod jag också uppe till kl. 11 i går. Jag bakade pepparkakor i alla upp-tänkliga former. Gubbar och gummor, bockar och hjertan med stora mandlar i, ty vi få främmande till jul, som hafva små barn med sig. — A. Hvilka då? — E. Min -- hur skall jag säga nu -- jo, min moders kusins son med hustru och barn. — A. Aldrig har jag hört talas om dem. — E. Nej, de hafva varit i Amerika. Tänk bara, barnen kunna ej svenska.

Fortsettningen af samtalet gaf svenskan till en ny stil.

A. Is miss Emmy at home? — B. Yes, pray (miss, please to) step in! — E. Oh, Anne (O, Anne to be sure; eller: Here comes Anne). It was (So) very good (kind) of you to come to (and) see me. I am quite alone. — A. Indeed. (Are you?) And your sister, where is she? (where is your sister then? eller: what's become of your sister?) — E. She is gone to (into) the country. — A. What are you about (doing [with

Alice. Is miss Emmy at home? — Bess. Yes, she is, please to get in (walk in, step in, come in). — Emmy. Oh! see (∅) Alice, how very, very kind (of you) to come and call upon (see) me, I am all alone. — A. Indeed! But where is your sister then? (eller: what's become of your sister). — E. She is gone into the country. — A. What are you doing all day long? I scarcely ever see you. — E. O my (well)! yesterday I baked

yourself) now-a-days (at present; eller: now); I do (♂) never see you. — E. Yes (well), yesterday I baked (was baking; eller: was busy baking) and to-day I have been lazy (busy doing nothing; eller: taking a holiday). — A. You are fine, you! (You are a nice girl; eller: You are a nice one; eller: Fine girl, indeed) to sit with folded arms (idle) in the middle of the forenoon (morning eller: in broad day-light). — But (then) you know I was also (♂) up to eleven o'clock yesterday (last night). I baked (was baking) gingerbreads (-nuts) in all imaginable forms, men and women, bucks [= hjortar*] (goats) and hearts with great almonds (in them), for we have (are) to (shall) have visitors (company) in (at; eller: this) Christmas who have babies (little children) with them. — A. Who (then; eller: who are they)? — E. My — how shall I say now (what do you-call-them) — yes (well), the son of my mother's cousin with (his) wife and children. (was baking) and to-day I've done (been doing) nothing. — A. Well, (♂) you're a fine one to sit so with folded arms even in the very forenoon (idle in broad day-light). — E. But yesterday, you know, I didn't go to bed before (till) eleven. I baked heaps (lots) of gingerbread, figures of every description as men, women, bucks (goats), and hearts in which there are (with) large almonds (in them), for this (at) Christmas we shall have visitors and the(y) (company who) have (little) children with them, that's all (♂). — A. That was (is) quite another thing! And which (who are they)? — E. My — how shall I say (what do you-call-them) — yes (well) the son of my mother's cousin and (with) his wife and children. — A. How is it that I (never) hear(d) you speak of them but (till) now? — E. Oh, they have been in America. Only think! the children don't know (cannot speak) Swedish.

* Anm. Med anledning af detta ord gjorde jag nästa lektion nedanstående logiska division, hvilken eleverna själfva fingo hjälpa till att uppställa. Vid en dylik öfning anade någon af dem »argan list» och invände halfhögt: »men detta är ju inte engelska». För att lugna henne upplyste jag om att jag genast skulle öfversätta orden på engelska.

Deer — Hjort.

- I. Red-deer (hjort, kronhjort): 1) Stag (kronhjort till 6:te året), Hart (kronhjort från 6:te året, hjortoxe). 2) Roe, Hind (hjortko, hind). 1) 2) > Hind-calf (hjortkalf).
- II. (Fallow-)deer (dofhjort): 1) Buck (dofhjort), 2) Doe, Roe. 1) 2) > Fawn (dofhjortskalf).
- III. Roe-deer (rådjur): 1) Buck, Roe-buck (råbock). 2) Doe, Roe. 1) 2) > Roe-calf, Fawn (kalf, kid).

Som hvar och en vet som själf värkställt en öfversättning, rotfästa sig de fel man själf med svett och möda arbetat sig till så fast, att äfven då man efter långa år tar fram någon stil från skoltiden och roar sig med att öfversätta den, känner man på sig att »här och här måste jag skrifvit så eller så»; eller också: »här har jag säkert öfversatt orätt». För att nu bortnöta dessa fel skall eleven lära sig den rättade stilen utan-

till; och det är då klart att vid de stilar som härför äro afsedda måste ändringarna göras med största noggrannhet, och skulle man tveka i någon punkt, är det en enkel skyldighet mot eleven att rådfråga någon infödd; ty språk tar man ej aus der Tiefe seines Bewusstseins.

Hvilken svenska som inspirerat följande mästervärk torde blifva drygt att utleta.

— — scool in which I perceived me. But thou be permitted to come remember, that I have been here only two moons and then still entirely domesticated however I with the time enough shall done it. Who the elder pupils fain onesself master of the younger must a newcomer fight his own way but about plain hold out with theirs hardness, so comes he soon good foot with theme. The do went who appear me like easy as pleasant, but the latin I finded a greath plain because the theacher damand, that we shall learn us the courses in the grammar without, and he is so exact with the resolving that it is impossible to be him — —

Skriftlig öfversättning från engelska till svenska. En muntlig öfversättning äfven till ens eget modersmål utarbetas aldrig af öfversättaren med samma noggrannhet som då hon tvingas att skriftligen affatta den; för bedömaren underlättas och kritiken om han har öfversättningen skriven framför sig. Vid detta skriftliga affattande bemödar sig eleven mer än eljest att tränga in i det främmande språket, att söka klargöra för sig de engelska ordens och uttryckens innersta mening och att så nära som görligt är återgifva dem på genuin svenska. — Dessa motiv bestämde mig att anslå 4 af en hösttermins 6 skriföfningar i åttonde klassen till dylik öfning. Som vinst vid sidan tänkte jag mig möjligheten att hos en eller annan härigenom inskräpa principerna för öfversättning och genom denna praktiska tillämpning gifva dem en första ledning om de efter slutad skoltid skulle vilja bli öfversättarinnor.*

Som material för dessa öfningar begagnade jag Anstey's Vice Verså och Irving's Rural Life in England, A. fans redan då tillgänglig i två olika svenska öfversättningar, med hvilka jag på granskningstimman jämförde de af eleverna utförda öfversättningarna, därvid framhållande olikheterna: brister eller förtjänster.

Anstey, Vice Verså, ss. 12 och 13.

I ett hörn af spegeln på spisen (spiseln*) satt en vissnad lagerkvist kvarglömd, ok hans öga fästes nu på den med en viss skadeglädje.

* Af dessa elever har en efter slutad skoltid — dock under min ledning — öfversatt en berättelse af Bret Harte, införd i Fyris d. å., nr 24 t. o. m. 29.

Han lät sina tankar irra (ila) fillbaka till julaftonens treffiga eftermiddag, då de i den gladaste sinnesstämning hade kommit (vandrat) hem genom de upplysta gatorna, lastade med uppköp från bazaren vid Bagaregatan, ok vidare påminde han sig, huru de sedan hade prydt rummen under en okonstlad (sorglös) ok uppriktig glädje (stojande munterhet).

Ok julmiddagen sedan! Han satt (hade setat) just där han nu satt, men ack! huru olika voro icke hans tankar då ok nu — den tid då han börjat tänka: »Bara så ok så många veckor och dagar kyar», hade ännu icke kommit i hela sin förskräckliga form, liksom den bekanta hufvudskålen (mumien, döds skullen) vid någon gammal fest (de gamle egyptiernas gästbud, dryckeslag). Ok ännu kom han tydligt ok med själföföbräelse ihog, att han icke hade roat sig så mycket, som han borde hafva gjort (hade bort); (ja,) han påminde sig äfven en af sina sämre tankar, (ett gudlöst yttrande som han då fällt,) att allt (ihop) som hände var »dålsich» (att hela tillställningen [hela kalaset] var »träksich»).

* (Jfr Sv. Ak:s ordlista.)

(Om jag, min vana trogen, först läst igenom denna stil i sin helhet för att få ett totalintryck, skulle jag ej gjort den första ändringen jämte hänvisningen till Ak:s ordlista, då eleven tydligen intar en i allmänhet mera avancerad ståndpunkt.)

Likaledes från Anstey, anf. arb.:

*He sat listening to the grim sphinx
clock on the black marble chimney-
piece, as it remorselessly ticked away
his last few moments of home-life, and
he ingeniously set himself to crown
his sorrow by reviving recollections
of happier days.*

Han satt och lyssnade på den grymma (vederstyggliga, fula) sfinxklockan, som stod på den svarta marmorspishällen (spiselkransen af marmor), der den obarmhertigt pickade bort de sista få ögonblicken af hans vistelse i hemmet(,) och han satte sig och ökade (tog sig för att stegra, råga*) sin sorg genom upplifvande(t) (af) minnen från lyckligare dagar.

* Vid denna genomgångsändring ansåg jag att jag borde stanna på en öfversättning sådan som denna.

Ur (Moréns uppl. af) W. Irving, Rural Life in England är hämtad den engelska som legat till grund för följande öfversättningar.

Engelsmännen äro nämligen (nu en gång, verkligen, ovedersägligen) begäfvade med en stark känsla för det landtliga (mycket sinne för landtlefnaden). Det sköna i naturen gör lätt intryck på dem, och de ega mycken smak för landtliga nöjen och sysselsättningar. Denna smak tyckes vara medfödd hos dem. Till och med stadsborna, som äro födda och uppfodda bland stenvurar och starkt trafikerade (bullrande) gator, sätta

Engelsmännen äro i sjelfva verket begäfvade med en utpräglad smak för landtlifvet. De ega en öppen blick för skönhetserna i naturen och finna behag i de enkla nöjena och sysselsättningarna, som landet har att bjuda på. Denna känsla tyckes vara medfödd hos dem alla. Till och med innevävarne i städerna, födda och uppväxta inom dess tränga gränser, på alla sidor omgifna af höga hus, mörka gator och gränder, sätta sig med lätt-

sig lätt in i landtliga vanor och visa fallenhet för landtliga göromål. Köpmannen har sin enskildta bostad (bekväma, trefliga, trefna, tillflyktsort) i närheten af hufvudstaden, der han ofta utvecklar lika mycken stolthet och nit (ifver, intresse) i att odla sin trädgård och bringa sina frukter till mögnad, (, ϑ) som i att sköta sina affärer och för att lyckas i en spekulatation. Äfven de mindre lyckligt lottade, som äro dömda att tillbringa sitt lif bland buller och rörelse (i affärlifvets buller), laga (alltid, gärna) att de hafva något, som kan påminna dem om grönskan uté i fria naturen. I de mörkaste och smutsigaste stadsdelarna (otrefligaste kvarteren) liknar fönstret i bästa rummet ofta ett blomsterland; hvartenda ställe (hvarenda jordbit,) som är mottagligt (mottaglig) för växtlighet, (,) har sin gräsplan och grönsatta) och blomstersäng; och hvarenda square* sin konstgjorda park, smakfullt anlagd och glänsande af uppriskande grönska.

* Square är en af husrader omgifven, fyrkantig, bevoxen plats, ofta inom jernstaket; dylika square arö vanliga i London, Paris och andra stora städer. (Denna not är elevens, tagen ur anm. till Sturzen-Beckers Eng. Läs. I, 57.)

Efterföljande »öfversättning» har likaledes till underlag ett stycke ur Rural Life in England. Bör kanske vara försedd med ett utropstecken eller två.

Främlingen hvilken brukar skapa ett fritt omdöme om Englands karakter får icke inskränka sina iakttagelser endast till hufvudstaden. Han måste

dröja vid landskyrkor, bevista årliga kyrkoinvigningar — — — samt slåss med folket vid alla deras tillbud enligt seder och bruk.

I några land uppsluka de stora städerna nationens rikedomar och anseende; de äro de fina och förståndiga samhällets bestämdt hemliga aningar och landet är bebodt nästan helt och hållet af ohyfsadt bondfolk. I England tvärtom är hufvudstaden en fullkomlig samlingsplats eller allmän mötesplats, för den belevade folkklassen, der de använda en liten del af året till en svärm af munterheter och lättsinnigheter, och sedan de hafva njutit af dessa karnavalstider återvända de till landlifvets ögonskenligen mera passande vanor.

På lärorummet utan hjälpedor. Vid dylika öfningar dikterar jag först upp svenskan eller hektograferar den för att vinna tid. åt eleverna. Den instruktion som de därefter få

het in i landlifvets vanor och visa sig ega rätt goda anlag för landtliga sysselsättningar. Köpmannen har sin hemtrefliga fristad i hufvudstadens omedelbara närhet, der han lika mycket vin(n)lägger sig om att väl odla sin trädgård och förädla sina frukträd, som han någonsin gör i skötandet af sina affärer och handelsföretag. Äfven mindre lyckligt lottade människor, sådana som måste tillbringa hela sitt lif midt i stadens buller och rörelse, förskaffa sig alltid något, som påminner dem om naturens blomstrande utseende. Äfven i stadens mest mörka och smutsiga delar liknar åtminstone ett och annat fönster en fullkomlig blomsterbädd; hvarje fläck, der det möjligen kan växa något, har sin gräsplan och sina blomsterrabatter (ena b ϑ ϑ), hvarje öppen plats sin konstgjorda park, anlagd med mycken smak och fågnada blicken med sin mjuka grönska.

muntligt är i allmänhet af följande lydelse: 1) Om det är något ord som Ni ej vet, så antingen sätt in något likartadt eller lämna tomrum; fundera ej för länge! Som hjälp: tänk på det motsatta ordet, på motsvarande ord ur annan ordklass, tänk efter om det möjligen fins i franskan! 2) Sätt frågetecken vid de ord med hvilka Ni själfva är missnöjda! 3) Arbeta lugnt! 4) Tänk ej på att jag fins här och att en hop människor sitta omkring Er! 5) Börja! — Meningen med dessa sorters skriföfningar är att lära eleven att lita på sig själf, att låta dem öfva sitt glosförråd, hvarvid det ej är så farligt om en eller annan grammatikbock kommer in; dylika vålla i allmänhet ej missförstånd.

Följande svenska är en omskrifning (af mig) utaf ett stycke text i *The Alhambra*, som vi öfversatt någon tid före denna öfning. Jag lämnade ut den hektograferad.

Det är väl bekant hvilken möda Mohrerna gäfvö sig för att anskaffa kallt och friskt vatten. För detta ändamål läto de gräfva synnerligen djupa brunnar, af hvilka den hvarom här är fråga, är berömd i hela Granada. Hela Guds långa dan såg man vid den en mängd af Alhambras invalider, gummor och andra lättingar samla sig i smågrupper, som ifrigt diskuterade nyheterna för dagen, hvilka tillfördes dem af vattenbärrarne. Det är en af dessa, hvilkens äfventyr författaren velat skildra i följande lilla berättelse. Hvad nu först hans härkomst beträffar var han Gallicier. Naturligtvis, ty det fins ingen vattenbärrare i Spanien, som ej är Gallicier. Han hade en hustru, vida beryktad för sin stora förmåga att göra af med vår hederlige väns surt förvärfvade slantar, vidare en rar samling odygdiga ungar, som bittida och sent gjorde sitt bästa för att bringa Peregil — så hette han — till yttersta förtviflan. Knappt hade han satt foten inom dörren förrän denna skara omgaf honom och skrek på mat allt hvad deras unga lungor förmådde. Lyckades det honom att så där någorlunda tillfredsställa dem, så började en ny scen. Förgäfvos sökte den hederlige Peregil få någon ro. De små krabaterna började nu att plåga sin kära Pappa på alla upptänkliga sätt.

It is well known what pains the Moors took to get cold and living water. To this purpose thy* cut out wells to an immense dept, among (of)** which the well in question*** is noted throughout all Granada. The whole of the livelong day, you could behold at it a great many of invalids of (from) the Alhambra, old women and other do-nothing folk, keeping

It is well known which paine the Moor make themselfe in order to proch cold and water. For this purpose the let dig very deep well of which that of which are now speak is famous in all Granada. One saw the livelong days a number of the invalids in Alhambra, wommen and other do-nothing folk which caperly spoke of the news of the day

* För att underlätta läsarens kritik, upplyser jag att i stilarna och i citaten näppeligen något tryckfel finnes. Att stilarna för öfrigt äro diplomatiskt noggrant återgifna, är redan förut nämnt.

** Det inom parentes i denna stil är elevens egna ändringar.

*** Stafven på q har ett streck.

up themselves in small clubs, and making long comments on the news of the day, which they had from the watercarriers. It is one of those whose adventures the author has related in following account. Concerning to his birth he was a Gallego. Of course for there is no watercarrier in Spain, that is not a Gallego. He had a wife far-noted for her skill at spending the hard earnings of our honest friend, also a large family of ragged children who made their best to bring Peregil — that is his name — to the utmost. He had scarcely come home before they beset him at the top of their voice with their outcries for food. If he (had) succeeded in satisfying them a little, then a new scen began. In vain honest Peregil wanted peace. The little fellows (rascals) now began to torment their dear Papa in every way.

which were carriert to them by the watercarriers. It is one of them, whose has wished in little history

Vid denna stil har jag nedtill antecknad: »Afskrifvet, fast illa, efter —» [som satt henne närmast].

På detta stadium är eleven mogen för *egen uppsats*, hvilken i regeln tar form af bref; och hänvisar jag då till ställen i arbeten som behandla brefstil, eller där bref förekomma; meddelar själf de vanligaste sätten att börja och sluta ett bref.

Ups. Dec. 1th 188...

Dear friend,

Thank you very much for your last kind letter. You say that you wish, (∅) that I should (want me to) more often (*oftener*) write to you (m. o. efter 'you'), but you must bear in mind that I have very much to do (just) now. Besides, I don't write to anybody else so often as I write (do) to you. I hope you feel flattered (complimented), don't you? Will you be kind enough to render me a service? Yes, I know you will. Well, go to my sister — you know where she lives — and tell her that about the fifth of Dec. our cousin Eve(a) — ought to be (*will probably be*) in Stockholm, and that she is to live at uncle's. And tell her (too) that I (shall) soon waits (wait) for (expect) a letter from her. — You ask (*asked*) me to write something about Upsala. Well, I can't tell you anything interesting (∅ det ena r). I find it awfully dull[,] and long exceedingly much to (∅) (for) Christmas, for then I shall go home to my parents. What (*How*) I pity you for having no parents! Sometimes I think it would be better if mine already were dead (ordn. 'w. d. a'), for then I should never have the sorrow that they would die. But on second thoughts I am sure it is better to have them alive. Yet there is a pleasure in Upsala to (for) me, (*I have the pleasure*) and it (that) [∅ de tre sista orden] is (∅∅) to observe the people that pass the house where I am living, for my room is a front-room on the ground-floor. Some, who often pass it, I know by sight, and, fancy, I have given them names and have very much to do with them. O; it is so funny. — Now I must study my lessons. My brother: gives his very best love to you. Yours sincerely,

Bess.

Extra klassen.

Om också den egentliga skoltiden och de vanliga kurserna avslutas i åttonde klassen, händer det ej sällan att åtskilliga elever som äro intresserade för ett eller annat ämne, deltaga i undervisningen i dessa ämnen ännu ett år i åttan. Skulle antalet af dessa elever stiga till fyra, fem eller däröfver, bilda de en 'extra klass'; hvilken äfven den står under föreståndarinnornas uppsigt.

Hvad engelskan i denna klass beträffar, syssla vi ej mycket med grammatiken: den har nu gjort sin tjänst och hvilat i tacksamt minne på bokhyllan. Lektionerna upptagas af öfversättn. fr. eng. (Dickens t. ex.) och till eng. (Gustafssons Sagor t. ex.); dessutom af granskning af vanligtvis egna uppsatser. Härvid måste ett visst spelrum lämnas åt elevens egen stil; det möjligen då och då oegentliga i kompositionen, hvilket snarare är fel mot logiken än språket, får ej alt för mycket mönstras och nagelfaras: det är dock ej med engelska författarinnor man har att göra. — Ett par dylika uppsatser följa som prof.

Y..... Aug. 2nd 82.

Dear Jane,

After having now been here for more than two weeks, I have learnt to understand (*find*) that never, as long as I am here, I shall (omvänd ordf.) have time quietly to write to you, but, according to our agreement, I am obliged to write, and here have you then (then you have) an humble description of my (*our*) exploits and those of us all (*ðð*).

I know that it wants much both in style and contents, but I have nothing better to present you, for we live, as you know, in perpetual riot (*constant excitement*), and, if you heard spoken (*ð*) of all our tricks, the (your) hairs would rise on your head (stand on end). In the mornings, as soon as our eyes open, a hard work begins for our brains as to the best way of amusing ourselves, and we often find out things that would make a school-boy proud. I must confess to you that we, that I, your grave, rigid friend, have struck the honest country-people with fear and fright(?) (terror) by our boyish tricks. Mary has a little carriage of her own, just large enough for us four girls, which she drives herself and we use to (*ð ð*) go all around the country in it (*every day*); roaring with main and might "master Jacob" or other similar master-pieces of music, at which it ought to be observed (it being remembered) that no one of us is endowed with a very fine voice. Our audacity even goes (*went*) so far as (once) to make (have) us once (*ð*) undertake (*to make t. o. m. undertake ð ð*) in the middle of a narrow road, (*held denna adverbial-best. efter 'stones'*) to build up (*ð ð*) a little tower of stones, just large enough to hinder a carriage from passing by (*ð ð*), unless it was pulled down. We stood (stationed ourselves) thereupon at some distance from the place in hopes of seeing the effects of our glorious deed, but the roads here are rather little passed (*frequented*); I think, for no one

came, though we waited for half an hour. Then, (By this time,) our patience was at an end, so we left the old oak at the road (by the way-side) to witness alone (*a. t. w.*) the anger (wrath) of our fervently (anxiously) desired (expected) peasant. — The most pleasant (amusing thing) of all is however our nocturnal festivals in our own rooms upstairs ($\vartheta \vartheta$). Mary is one of those happy beings that are allowed to do whatever they please. For an example: when our theatrical representations (theatricals) in the night draw out (are kept up late) and we begin to get hungry, she rings the bell. As (*When*) the maid comes up then ($\vartheta \vartheta$), sometimes with a great fear painted on her face, Mary will ($\vartheta \vartheta$) demand(s), as if it were the most natural thing in all the world (on earth), to have upstairs (*sist i satsen*) »four large slices of bread and butter«. I thought it first very odd of (in) her to do so in the midst of the night, but now I am accustomed to it, and I will eat my bread with as good an appetite as any of the other girls. A thousand frolics succeed each other day after day. One of the delights of the country is that one may undertake almost any mad frank (prank), but it will however (at any rate it will) be very pleasant to come (*go*) home again — as the personification of regularity, gravity[,] and diligence, for I shall become all that of course after having in that manner consumed (*exhausted*) all my madness.

As you know, I hate idle words; and therefore (so): Good[-]bye.

Your affectionate Amy.

P. S. No girl can renounce (do without) a P. S. you know. Don't show my letter to any one!

At the (*a*) station.

The (*A*) station offers a rather varying aspect, be it at the arrival or the departure of a train. The most characteristic trait of the picture is a ($\vartheta \vartheta$) general confusion, anxiety[,] and hurry, in fact quite unnecessary, but every time repeated (*r. e. t.*). Every one is so occupied with his journey that he forget(s) to observe his usual dignity, and to a calm spectator the picture offers (*presents*) both ridiculous and serious matters of reflection. There (*Here*) is one running himself out of breath thinking he will be too late[,] to add to his misfortune(,) the wind seizes his hat and baffling all his desperate efforts make(s) it dance before him a long while. There they throng at the ticket[-]office, and more than one tries to force his way at the sides. One has to pay (*for*) overweight(,) another wishing to spare this expense bring(s) (*takes*) as much as possible with him into the waiting[-]room[,] where the whole place is taken up with his effects[,] and he will probably forget a great part of them into (*in*) the vagon (waggon, carriage). Another has a little lap[-]dog that continually disappears among the crowd without caring for his mistress's calling ($\vartheta \vartheta$) that (who) every moment expects a (*heard*[-]) rending (piercing) cry of (*from*) her favorit(e) was (?) the cruel crowd of people ($\vartheta \vartheta$) tread upon its tender body (so) as to crush him under its (their) feet. There is a lady, surrounded by a swarm of little ones, quite impossible to keep together; now is one (o. i.) away (missing), now the other (*another*) away (ϑ), while the poor mother the whole time (*flyttas sist i satsen*) is kept (*sista ordet af förf. satt inom parentes*) in a (ϑ) mortal anguish for her children. If you cast a look in another direction, you will see a young dandy in (*a*) traveling coat and with a traveling pouch in a belt of sleek-leather(?) over (across) his breast, evidently wishing to look as if he never did (anything) but travel in all his life, though it is the first time he has

haft(?) at his own risk. When the guard (conductor*) asks for the tickets, an old woman take(s) forth her pirate ('reticule', *bag*)[.] quite sure she put her ticket there, but strange to say she cannot find it though she searches with great energy. At last she empty(-ies) the (*her*) pirate (*se of van*) on the bench[.] by what (which) the ticket (eller: At last she empties — — —, in doing which the ticket etc.) among a great many other effects fall(s) down on the floor,(;) the (♂) next time she wraps it up in papers and put(s) it into boxes and pouches to be quite sure to fall into the same misfortune another time. Another has to change the (♂♂) train(s) but he has not be(en) told it (so) but to (till) the last moment, and just as he is on the point of jumping up (♂♂) on (into) the right one, the signal is given and it speeds away, leaving the unfortunate man, quite at a loss and obliged to wait for the next train (♂) that does (will) not come but (until) late in the evening. At such stations,(♂) where dinner is to be had[;] a hungry traveler alights to refresh himself with some food. He sit(s) down to table. It looks so delicate and savoury that his mouth waters. The soup is however impossible to eat ere it has grown a little cool; but now the misfortune (ill-luck) is (will have it) that just as the soup has got (arrived at) a good (reasonable) temperature and the traveler is going to eat, the bell rang (is rung, rings) and he is obliged to run to his wagon (*se of v.*) and leave the delicate soup without having tasted it,(;) probably. The station has (also) moving and seiz eing (-ing) (*touching*) spectacles to show, by what (in which) sharp contrast(s) between the deepest sorrow and the most unalloyed joy make an impression on every one. There a poor father and mother take a tender and moving (*touching*) leave (*farewell*) of their only son that they have been obliged to send to America for poverty and for wont (want**) of work to make his way through life there alone and inexperienced. In the next wagon (*se of*) there is a man to (in) all appearance(s) quite indifferent, but envying perhaps within himself, he who has anybody(?) in the world that is sorry for his departure and for whom he has also to go far from his country[.]*** and perhaps he does not know whether he shall (will) come back again or not. Close by, you may see parents[,] brothers and sisters gone to meet a young new[-]married couple, now returning from their journey (wedding-trip) abroad (on the continent), or does (♂) a wife with her children receive(s) a father that has been from home for a longer (long) time. Five minutes after the departure of the train[,] the station[,] for (♂) a moment ago so full of life[,] is so desolate and silent as if never human being had set his foot within it,(;) and it seems impossible it has recently (just) been the scene of so many different spectacles. But this quiet is soon exchanged into (for) the same lively scene. †

Vid granskningen af skriföfningarna anser jag mig ej böra följa den metod som åtminstone delvis användes under min skoltid och som möjligen ännu någonstades följes: läraren

* Feländring af mig: *conductor* (= guard) är amerikansk.

** Man ändrar begripigtvis så få bokstäfver som möjligt; det har dock blifvit typografiskt nödvändigt att på de flesta ställen trycka ut det ändrade ordet helt eller delvis.

*** (Jag har satt ? för de båda sista raderna; *meningen är dock tydlig nog.*)

† Den ena af förf. till dessa båda uppsatser tog ett år senare studentexamen med högsta betyget i engelska språket och engelsk skrifning; har ock från tyskan öfversatt: »Heidi visar hvad hon duger till».

kastade stilböckerna i en hög på det bord som stod honom närmast, och sedan vi rafsat åt oss vinst eller nit, satte vi oss ner, »räknade fel» och slogo sen ihop böckerna. Visserligen tillfrågades vi om det var något som vi ej förstodo, men sällan voro vi så förståndiga som just då, ty alla ändringar begrepos. Härmed var läraren nöjd och började den egentliga lektionen, öfversättning eller grammatik; ty att man behöfver en särskild timma för stilgenomgången hör väl till senare tidens upptäckter.

Jag lämnar icke ut stilböckerna vid timmans början utan behåller dem i katedern och kastar ibland en blick i dem, då det protokoll jag fört öfver fel» visar sig behöfva kompletteras. Då jag har att göra med nya elever som jag ännu ej rätt känner och som ej känna mig, låter jag dem öfversätta en och annan punkt för att se hur det stämmer med hvad de skrifvit. En gång tillsporde jag en elev hvem som — utom klassen — skrifvit hennes stilar, ty de voro för bra att någon af kamraterna skulle kunnat ha hjälpt henne. — »Jag har skrifvit dem förut.» — »Tag hällre 20 fel än hjälp af andra: ett karaktärsfel är värre än ett grammatikfel.» Och så lustigt fogade slumpen att på följande stil — och den skref hon själf — hade hon jämt 20 fel, små och stora hopräknade. De föregående stilarna hade alltid varit felfria, med undantag af en eller annan dumt fabricerad bock, som aldrig passade i styck. — Med stöd af protokollsboken leder jag dem till att själfva förklara fel» och först sedan detta skett få de böckerna med tillsägelse att fråga, om det ännu skulle vara något som är oklart. Och att de detta göra garanterar den skyldighet de ha att på nästa grammatiktimme själfva kritisera sig och tydligt redogöra för de olika slagen af ändringar. Om det skulle falla någon af eleverna in att räkna fel», så skulle hon omöjligen kunna räkna »två hela» och »tre halva» o. s. v.; ty fel» äro artskilda och kunna således ej gradräknas. För att utmärka de olika slagen af fel» använder jag ett särskildt tecken för »bock» (= groft form- eller syntax-fel, äfven komma-fel på högre stadium), ett annat för »riktig synonym eller språng från en stilart till en annan (högre stil, då det öfriga är vanlig samtalsstil, t. ex.), ett tredje för interpunktions- eller staf-fel. För det som är rosenrasande sätter jag ett utropstecken. — Den engelska som möjligen kan gå an men som är dålig sätter jag ej parentes om utan stryker ut, så vida ej hela stilen skulle vara skral, ty då får det stå som det står. — Till en början brukade jag i själfva böckerna skriva hänvisningar till resp.

regler i grammatiken; dessa hänvisningar få eleverna nu själva göra i »Anmärkningar vid eng. skriföfningar».

Ett stort misstag som jag vid början af min undervisning gjorde mig skyldig till var att jag högtidligt från katedern proklamerade betygen: ej stort bättre än om jag förebrått några för halthet eller blindhet eller berömt andra därför att de ej voro halta och blinda. Betygen sätter jag ännu ut, ty eleverna böra dock se resultatet af sitt arbete, känna sin styrka eller svaghet, och detta anser jag väga tyngre än möjligen alstrad fåfänga eller missmodighet, hvilket senare förebygges genom att låta dem förstå att betygen äro en bisak och genom att i allmänhet göra så liten affär af dessa som möjligt.

Öfversättning. Det timal som är anslaget åt undervisningen i engelska inom de två högsta klasserna är ej stort: talöfning en gång i veckan, granskningstimman återkommer en gång hvar fjortonde dag; till grammatik och öfversättning fins för vardera blott en timma i veckan. Hvad som under grammatiktimmen skall göras är tämligen lätt att afgöra, men ej så med öfversättningstimman. Till denna senare hör eller kan höra: uttal, grammatik, öfversättningen (läxa eller kursivt), redogörelse för innehållet (på svenska eller engelska), utantillläsning, litteraturhistoria och kanske kulturhistoria. Nu behöfver man dock ej vara stor matematiker eller i ämnet synnerligen sakkunnig för att inse att det helt enkelt är en orimlighet att medhinna allt detta på den ytterst knappa tiden. Att fuska i allt är sämre än intet. Något måste således lämnas, och mig synes det själfallet att sådant skall lämnas som eleverna själva efter slutad skoltid kunna på egen hand utföra sedan intresset därför i skolan blifvit väckt genom studiet af ämnets öfriga delar och de sedan lärt sig inse att det finnes luckor som böra fyllas; men sådant åter anser jag böra bibehållas som oundgängligen kräfver lärarens handledning.

Utgående från dessa principer låter jag under mina öfversättningstimmar förekomma: uttal (obetydligt), öfversättning (aldrig kursivt), redogörelse för innehållet på svenska, utantillläsning (understundom), grammatik (ytterst sparsamt).

Vid timmans början ser jag på en och annan glosbok (ej att förblanda med Anteckningsböckerna), hvilket är väl behöfligt då de svagare i klassen ej synnerligen väl välja mellan synonymerna i ordboken, och då någongång felet också kan vara ordbokens, ej deras. Eftersom ej alla kunna hinna att få

öfversätta på samma timma, skulle dessa fel eljest kvarstå, ty man kan ej vara säker på att de vidtaga vederbörliga ändringar med stöd af den af mig godkända öfversättningen. Stundom ändra de t. ex. af dem själfva valda ord till andra som under lektionen gillats men som ej äro bättre. — Efter denna förberedande åtgärd ger jag ny läxa; låter dem sedan öfversätta några punkter af föregående veckas öfversättning, som nu skall återges på fullgod svenska; hör vanligtvis därefter upp det de lärt sig utantill, hvilket dock ej förekommer regelbundet hvarje timma; och först sedan allt detta är gjordt börjar öfversättningen af dagens läxa. Denna inskränker sig i sjuan vanligtvis till en sida eller därunder, i åttan till två å tre; men trots dess korthet händer det ej sällan att de tre kvarten äro förbi utan att vi hunnit till slut. Vi »hinna» ingenting; men också ha vi inga bestämda kurser och det genomgångna införes i årsredogörelserna i allmänna ordalag, så att det icke ens »ser illa ut». *Någon examen förekommer ej*; men anhöriga och intresserade äro välkomna hvilken timma som helst.

Det är klart att jag ej frågar hvar läxan börjar, ty detta är min skyldighet att veta; och oftast har jag själf läst öfver mera än någon af eleverna. Jag tänker också ofta på förhand ut hvilka som skola frågas, och inkast som jag gör under timman förefalla möjligen eleverna som tillfälliga men äro ej sällan öfverlagda sedan en månad tillbaka.

Uttalet. Efter en ungefärlig dock tämligen hög beräkning anslår jag den tid som under öfversättningstimmarna särskildt ägnas åt uttalet till inalles sex gånger tio minuter. Som jag redan nämt, äro nämligen eleverna ganska sadelfasta i uttal då jag tar emot dem, så att jag egentligen blott repetitionsvis går igenom mönsterorden för vokaler och konsonanter. Äfven låter jag dem läsa några spalter glosor i Oldes Engelska Prononciations-lära, hufvudsakligen de som förekomma under *i, u, ü*; stundom ock några af homonymerna och homograferna.

Hvad ljuden beträffar, lämnar jag ingen vetenskaplig ljudfysiologisk beskrifning, om jag undantager att jag nämner om sångbara och icke-sångbara konsonanter och hur hvardera slaget åstadkommes. De få äfvenledes lära sig termen »vocal murmur», hvad den innebär och hvar det hufvudsakligen förekommer. I regeln utgår jag från de bekanta svenska ljuden, lär dem att *ä* (= *ä*) är svenskt »djupt» *a* med öfvergång till *ä*, att *ö* är långt svenskt *ä*, ex. called, cold. Vidare få de lära sig att ljudvärdet af *u* i but icke är *ö* utan snarare öppet

svenskt *a*, att voice ej uttalas vojs, att *o* i do är = *u* i tyska gut men ej = *ou* i franska vous; och ett och annat dessutom. — Den viktigaste uttalsregeln, viktig därför att den har så vidsträckt användning, är dock den om *r*-ljudet. Detta är såsom börjande en stavelse (således äfven vid bindning) ej = vårt vanliga *r*-ljud, men detta fäster jag mig mindre vid än då *r* förekommer i slutet; ty då är det *stumt*, men har invärkat på föregående vokal antingen så att den förlänges eller på annat sätt förändrar ljudet. Det är egendomligt att höra inföddas åsigt om detta faktum, hvilket de helt enkelt förneka, ehuru de i hvarje ögonblick praktiskt jäfva sig själfva. Så låter då t. ex. or (eller) = djupt *aa* och are = öppnare *aa*. Frågar man svenskar som »varit i London» så och så länge, får man stundom höra att de »aldrig märkt det». Vet man ej på förhand hvad man under en utrikes vistelse skall observera, så är det fara värdt att det mesta undgår en. Vill man af en bildad inföding hvilken som helst ha besked om det eller det ljudet, så tror jag den metod säkrast leder till målet, att man, utan att nämna hvilket ljud det är man önskar få visshet om, låter honom läsa upp ett stycke hvori det ifrågasvarande ljudet förekommer och koncentrerar hela sin uppmärksamhet därpå. Han uttalar då ljudet naturligt, och ej som det »bör» uttalas eller uttalas »i högre stil» o. d.

Eleverna tillhållas att låta den svenska grava accenten fara, enär endast akut (stigande) existerar i engelskan. Uttala t. ex. *eighty* med grav accent, och ingen engelsman förstår det. Att för öfrigt i en skola söka få in någon »engelsk accent», de rätta tonfallen, är ogörligt; ty därtill måste man en längre tid ha lefvat bland engelsmän och dagligdags fått höra ljuden. Ett godt sätt att låta eleverna höra hur främmande accenter låta är att läsa upp ett stycke svenska med det främmande språkets uttal och betoning.

Till inöfvande af ett riktigt uttal är det af vikt att läraren ofta själf läser upp längre stycken, och ej nöjer sig med grofrättningar eller — hvad värre är — ger ifrån sig ett »åhja», hvilket eleverna kunna uttyda antingen så att det är likgiltigt hur de säga eller så att läraren ej är visare än de. Gör rättelsen så att den tar skruf eller tig!

Ett sista ord om uttalet! Läraren göre sig förtrogen med de hithörande arbetena af Sweet, Storm, Western och Vietor, hvilka som bekant äro goda auktoriteter på detta område.

Öfversättning. Denna del af språkstudiet + skriföfnin-garna äro kardinalpunkterna i språkuppfostran. Logiken får visserligen hufvudsakligen under grammatiktimmen sin beskärda del, men den blir ej alldeles lottlös under dessa andra timmar, hvilkas hufvudsyfte dock är icke att lära eleven logik ej heller språket i fråga — det får hon på köpet — utan hennes eget *modersmål*. Öfversättningen eller — i detta sammanhang — riktigare den främmande literaturen tillför eleven nya begrepp och ökar på så sätt hennes andliga egendom; och, få språk torde härför vara tjänligare än just det engelska på grund af dess rika synonymik*. Ty det är väl ett axiom att det är en vinst om man med ord kan uttrycka hvad man vill och att man ej nödgas att för olika skiftningar af ett och samma begrepp gripa till ett enda vidtömfattande och därför i grund och botten intetsägande ord eller uttryck. Häraf härleder sig den benägenhet man har att i sitt eget språk inblanda främmande ord, så ofta dessa nämligen återge ett begrepp eller en begreppsskiftning bättre än något inhemskt. Nu heter det visserligen att språket skall vara *rent*, hvarmed man menar jag vet ej så noga hvad; mot nytt importerande af främmande gods skall man dock, tror jag, vara på sin vakt, hvilket ju är som sig bör, så länge man ur vårt fornspråk eller dialekterna kan framleta adekvata uttryck för de nya begrepp som vi dagligen vinna; men skulle dessa hjälpkällor sina ut eller skulle man tvingas att i lånord från forn- och dialekt-språk inlägga betydelser som de ej äga, är månne då ej detta en våldsåtgärd, hvilken just i denna sin egenskap har föga framtid för sig? Hvilken skulle följderna blifva om vi upptoge främmande ord och låte dem växa in i vårt ordförråd? Nya åskådningar skulle helt säkert födas med dem; skulle vi förlora därpå? Hvilket språk skulle lämna den rikaste tributen? Skulle nationen såsom nation härpå gå under? Detta är en viktig fråga.

Jag återvänder till sjunde och åttonde klasserna. — Den första och obetydligaste fordran läraren kan ställa på eleven i fråga om öfversättningen är att hon hemma slagit reda på de ord om hvilkas betydelse hon ej är *fullt* säker. Engelskan frestar i hög grad till uraktlåtenhet häruti genom vårt språks etymologiska frändskap med detsamma. Det är alldeles klart, tycker man, att »man» är = man, »wink» = vink, »wander» = vandra, »warning» = varning; och naturligtvis är »come» =

* För *synonymer* se min uppsats i Verdandi III, 2.

komma och »go» = gå, »pathos» = patos; what's your name? är = hvad är ert namn? o. s. v. o. s. v. Nej, allt detta är orätt: »wink» betyder aldrig »vink», »come» täckes ej af »komma», »what's your name?» heter på svenska: »hvad heter ni (du; I, mor o. s. v.)?», »pathos» betyder nu »rörelse (fig.)». Har man tillräckligt uppmärksammat detta uppfostrande moment i det engelska språket, i ett språk som står vårt nära?

Eleven stryke under i ordboken de uppslagna orden och den betydelse som för tillfället passat, ty därigenom blir ordet nästa gång en gammal bekant och ordboken blir hennes egen mer än eljest.

Då upplagor med anmärkningar användas, får man se till att eleverna begagna anmärkningarna, ty sådana fall inträffa då de långa tider äro i okunnighet om att det fins något att få »bak i boken». Beträffande arten af dessa anmärkningar är det en stor förtjänst då de lämna sakupplysningar och komplettera ordboken, men däremot måste det anses såsom pedagogiskt fördärligt då de ge öfversättningarna på svarare ställen klappade och klara.*)

Det är möjligt att t. ex. vid en beskrifning af en julafton en svensk läsare ej skulle stötas af uttryck sådana som — elden flammade muntert på spisen — det var en högtidlighet

* I detta afseende har Sturzen-Becker, trots hans anmärkningars godhet i öfrigt, gjort undervisningen otjänster. — Vid dylika anmärkningar är dessutom att klandra att utgifvarna stundom förbigå uttryck som de antagligen ej själfva förstå, men bättre vore då i flera afseenden att erkänna detta och genom denna negativa upplysning gifva ett uppslag till frågans lösning. Så förhåller det sig t. ex. med uttrycket »literally to astonish his son's weak mind» i S-B's första uppl. af A Christmas Carol. — Vidare i Preface i samma arbete hade »to raise the Ghost of an idea» väl tålt vid en förklaring; vid »out upon» skulle anmärkts att det är föräldradt; »våra förfäders visdom ligger i liknelser» — här vore lämpligt att påpeka att denna liknelse (dead as a door-nail) sannolikt aldrig uppstått om ej dead allitererat med door (jfr om detta Storm, norska uppl. I, 110) — här ha vi ett stycke af »språkets makt öfver tanken»; »bound to = bestämd, destinerad till ett ställe (sjöterm)» har ingenting med verbet to bind att skaffa — detta är intressant; »herd» betyder ej »herde», utan »hjord» (hvilket är ändradt i andra upplagan, tack vare Imm. Schmidt?), och så där vidare. — Vore det för öfrigt ej skäl att upplysa svenska läsare att namnen Scrooge och Marley enligt all sannolikhet äro »coined» af Dickens, som i dessa namn lagt in de mest karaktäristiska egenskaperna hos de båda herrarna? Hvilka intryck dessa båda namn göra på engelsmän, vet jag ej; på den svenske läsaren göra de ej annat intryck än hvilka andra engelska namn som hälst; men vid en öfversättning af Dickens begär man säkerligen en orättvisa genom att ej påpeka deras innebörd. Jag skulle såsom förklaring eller rentaf som genomgående öfversättning föreslå: Hård och Grip.

som endast tillhör julen öfver hela taflan — den gamle mannen slöt det unga paret i sina armar —, men den som önskar bevara vårt språk i de stycken som göra det till vårt och till intet annat, den hör heldre dessa tankar uttryckta så här: brasan flammade muntert på härden — en julstämning låg öfver det hela — den gamle slöt de unga tu i sin famn. — — — Man hälle ständigt utkik för att få in ord såsom: hinna, mena, orka, lagom, få, vederbörande, så småningom, hvarvid, gärna; satt, låg (för: var); mig (my mind), roligt, tråkigt, de mina, jo, ja visst, sen (tonlöst = too), nämligen, ju, fröknarna (the young ladies). — Dessa ord äro tagna fullkomligt på måfå; de kunna af läsaren själf fortsättas sidtals.

Aktgifvande på lokalfärgen, en fin uppfattning af situationen och ett passande val af uttryck med anledning af denna är måhända det högsta stadium i öfversättningskonst hvartill man kan leda eleverna och hvartill öfversättare öfverhufvud taget kunna komma. Skulle i en öfversättning som nått denna fulländning ett och annat ord vara oriktigt återgifvet, så är detta af jämförelsevis underordnad betydelse. Så kunde t. ex. Detta man tillåta sig återge »cloak» med »klocka» och »which served the goblin in lieu of ruff or neckerchief» med »— till halsfräs eller näsduk», men han felade ej mot stämningen, ty — och detta är ej en fras — han hade en fläkt af Dickens anda. — Jag tänker mig att han lefde sig in i de personer hvilkas handlingar och språk han skulle föreviga för sin svenska läskrets, att han spelade dem, att han på personer i sin omgifning studerade typer som stodo Dickens' nära, att han bland åkare eller folk i dylik ställning lärt sig: »Här kommer att bli trifigt», hvartill han säkerligen ändrat det »trefigt», som hans »neger» kan antagas hafva skrivit. Enligt hvad jag låtit mig berätta, utförde han nämligen själf ej grofgörat, utan sparade sig till mästartdragen.

Önskar man ett godt exempel på hur en öfversättning *icke* skall utföras, hänvisar jag till en dylik af Bret Harte's: At the Mission of San Carmel. Här finner man hur öfversättaren ej slagit reda på orden, gifvit vattenhaltiga omskrifningar för saftiga kärnuttryk; om lokalfärg är ingen fråga; intrigen är förstörd. Bevis: Bret Harte håller läsaren i ovisshet om huruvida det är en gosse eller en flicka hvarom intrigen rör sig; denna ovisshet skingras af öfversättaren, som i prologen återger »the captain's baby» med »kaptens gosse». Det är en flicka. Samma öfvergifna baby låter öfers. sedan sofva i »bå-

tens storsegel», då hon i själfva verket låg mellan sittplatserna i aktern ('skocken'). På ett annat ställe kallas hon ett »wangeebarn», men hvad det kan vara för en figur, vet väl knappast öfversättaren själf. 'Adobemark' låter också något främmande, och det hjälper ej upp saken att öfversättarens sättnare satt »adobemark». Babyn, som uppväxt till en smärt tärna, har en »supple, stayless little waist», som det vore synd att förvandla till en »smidig, sammansnörd midja». — Att Antonio »had partaken of *aguardiente*» vill säga att han »tagit sig en sup», men det vore ej riktigt 'snält' af honom att ha »tilltalat *aguardiente*», äfven om han förut »saknar supen hos den helige fiskaren».

» — under one of the most rheumatic and mis-shapen trunks there was a rude seat. Here Father Pedro sank, — —» Denna realistiska teckning återgifves med: » — och att han mellaan de gröfsta och allra fastaste stammarne låtit uppsätta en bänk. På detta ohyflade säte sjönk pater Pedro ned —». För att ta ett groft exempel på förstörd lokalfärg återger jag följande: Bret Harte säger: » — a ship ..., that was ez nigh on to a Hell afloat as anything rigged kin be —.» Öfvers. säger: »ett skepp ...; man kunde likna det vid ett simmande helvete.» — Om man nödvändigt skall öfversätta, kan man ju öfva sig på någon mindre än Bret Harte. — Med varning för dylika »öfversättningar» och med framhållande af föredömen sådana som Backman och prof sådana jag ofvan gifvet, är det som jag visat eleverna huru främmande författare skola klädas i svensk drägt.

Etymologier ger jag sparsamt, endast då jag tror att ordets betydelse därigenom framstår klarare; någon gång ock för att skilja homografer som i ordböckerna äro förda under samma uppslagsord, t. ex. box, lock, match, burden, pile; breakfast och dejeuner äro intressanta att jämföra med Frühstück och frukost. Now-a-days tarfar en förklaring (se Brewer)*). — Skulle för ett konkret substantif ordbok och förklaring ej räcka till, visar jag *illustration* i Webster, Ragonot*) eller i någon illustrerad upplaga af Dickens.

Om i den lästa texten någon nätt, ej ovanlig, *grammatisk regel* skulle vinna genom exempel som i texten förekomma, låter jag eleverna stryka under dessa, men väntar att ge regeln tills flera likartade exempel påträffats. —

* Fullständiga titeln i Literaturanvisningarna i Verdandi III, 2, 90.

För *innehållet* få de redogöra, ty från ren språklig synpunkt sedt hjälper detta under för bibehållandet af uttrycken. Detta om innehållsredogörelse glömmar jag ofta, beroende därpå att jag själf ej sällan kan läsa en sida af en t. o. m. så intressant författare som Dickens och ändå, när jag hunnit till sista raden, ej minnas något annat af det lästa än de »goda uttrycken» eller »konstiga ord» eller »lämpliga exempel för grammatiken» o. s. v.

Af engelsk *litteratur* ha vi läst under olika år och på olika stadier (Moréns uppl. af) Irving's *The Life and Voyages of Columbus* (forts. fr. min företrädare), (Moréns eller Sturzen-Beckers) af *The Sketch-Book: The Author's Account of himself, Roscoe, The Wife, Rip van Winkle, Rural Life in England, The Country-Church, The Spectre Bridegroom, Christmas, The Stage-Coach*; (Moréns) af *The Alhambra: The Adventure of the Mason, Legend of the Three Beautiful Princesses, Legend of the Moor's Legacy, Legend of the Two Discreet Statues*; Longfellow's *Evangeline*, erklårt von Otto Dickmann; * *Sturzen-Beckers Läsebok I, II: några stycken*; Dickens' *A Christmas Carol*.

Emellanåt gifver jag prosastycken af det redan genomgångna eller väl preparerade poetiska till *utanläsning*, hvilka ej få rabblas upp, utan skola föredragas med förstånd och smak. Sviker minnet, utfyller jag. — Prof på dylika stycken, som jag för tillfället kommer ihåg, äro: början af *The Wife, Rule Britannia, The happy Corner*.

Elevernas självvärksamhet under dessa timmar får sitt kraftigaste uttryck genom

Egen Föreläsning.

Den förekommer först på det högsta stadiet då de ha inne grammatik, uttal, synonymer och principerna för öfversättning. De välja själfva ett stycke af den ej altför nyss genomgångna öfversättningskursen, äro skyldiga att läsa upp texten med korrekt uttal och så att man hör att de sentera innehållet;

* En ypperlig upplaga: rikhaltiga synonyminsamlingar, mestadels hämtade ur själfva texten; sakförklaringar; lämpliga jämförelser med franskan; nätta grammatiska regler; de poetiska orden återgifna med prosa-ord. Dickmann *anför* äfven de *källor* han använt. — En svensk upplaga (af 1880) af *Evangeline* anser jag mindre god.

och återge så det lästa på god svenska, hvarefter de göra de anmärkningar som de själfva finna lämpliga i sak, i grammatik, i stilistik. Klassen kritiserar: och den vet att kritik är sakkunnig persons objektiva men skarpa framhållande af fel och förtjänster hos någon eller något. — Den mening jag genom en elev hört om dessa Egna Föreläsningar är: det är svårt, men det är roligt.

Talöfning.

† Det knappa utrymmet vållar att redogörelsen för denna först i ett kommande häfte kan inflyta.

Anteckningsböckerna. Dessa, för hvilka jag ofvan lämnat en allmän redogörelse, tillmäter jag stor uppfostrande betydelse, så som de äro inrättade och så som de äro förda. De medhafvas af eleven hvarje lektion och måste ständigt af henne tillses, då jag under hvilken timma som helst kan be att få se dem och då jag förut uppställt den fordran att de alltid skola vara 'klara'. — Det fordras af eleven vakenhet och en viss tankeanstängning för att på vederbörlig plats i anteckningsboken införa de upplysningar jag lämnar. Att de komma in i behörig form kontrollerar jag genom att låta ett par elever läsa upp dem. Någon eller några af de andra få anmärka. Som prof på hvad som förekommer i dessa anteckningsböcker har jag här nedan gjort utdrag ur två dylika, som jag lånt från en f. d. elev, då jag själf nämligen ej äger någon dylik bok; ty dessa böckers innehåll uppstår under skoltimman och är ej afskrift efter någon schablon som jag i förväg uppgjort. De här meddelade utdragen äro oftast blott och bart antydningar; öfversättningarna, förklaringarna äfvensom exemplen vid glosorna mestadels utelämnade o. s. v. — Så här se de ut.

Förteckning öfver min engelska boksamling.

1) A Christmas Carol af C. Dickens. 2) Dr Vilh. Sturzen-Beckers läseböcker I, II. 3) Grönlunds grammatik. 4) Mathesius gram. 5) Modins elementarbok. 6) Ivanhoe af Walter Scott. 7) Herléns gram. 8) Oldes prononciationslära. 9) Philips skriföfningar. 10) Herléns skriföfningar. 11) Palmgrens anteckningsbok, I, II. 12) Engelsk läsebok af Drysen. 13) Nyckel till Lärobok i Eng. språket af Grönlund. 14) The Traveller's Companion by Ploetz. 15) Modins gram.*

* Begrifligtvis har ej hvar och en af flickorna samma böcker, och af de ofvanstående äro ej alla rekommenderade af mig; denna förteckning är helt enkelt en lista på alla de eng. arbeten som befinna sig i denna elevs ägo.

Innehåll (se ofvan):I. *Bidrag* till Eng.—Sv. Ordböcker.*

Exempel: scholar med ex. [borde införts på IV, 1], air. v., fly (droska), gentry, associations = minnen (idéassociation), swede, äfv. rofva (jfr ein Schwedisches — en tändsticka), insider, outsiders, to be apt to — lätt, gärna; self-neglect — likgiltighet, School-Board — skolråd, caret — saknas, quote — citera, quotation — citat.

II. *Bidrag till Sv.—Eng. Ordböcker.*

Exempel: natur [borde införts på IV; detsamma gäller om flera af de följande orden], ännu, söka, plåga, jasa, fästnö, blifva, lefve!, kautschuk, såpa, tvål, se ut som, stiga upp, bära, gård, station, trifvas (obs. thrive!), ha roligt, ha tråkigt, bedja (beg; icke: bid), tysta, undervisa, nu då, Frans (Francis), Fransiska, hemmastadd, omfamna, berätta, förkläde (eg. och oeg.), yrhätta, hoppa, pension; jaha, jag förstår — yes, I see; lexikon, rektor, parlör, många; mycket; buga sig, gå igenom, adress.

III. 2) *Anmärkingar vid eng. skriföfningar.*

Exempel: Opers. koustr. i sv. — pers. i eng.: det lyckades mig att — I succeeded in (doing); det var ledsamt, det gör mig ledsen — I am sorry —; clock — väggur; I am said to — man säger om mig, jag skall —; I am told — man säger mig; to go shopping — gå i bodarna; ..., så är du snäll — ..., there is a good girl; vara med — join: vara med på lektioner — ex. I did not join the lessons; the Middle Ages — medeltiden; obs. engelska 'pension'.

IV. 1) *S. k. Synonymer.*

Exempel: få, köpa, vacker, kasta — cast, hurl, fling, throw, dart, pitch, sling; besöka, billig, djup, drömma, en gång, flere, färdig, minnas, ja, afton, tät, följa, erhålla, båda, rolig, matta, stol, hyra, lysa, lön, mening, medel, näml., par, sida, smaka, spår, ställning, till sist, tjäna, räkna, underskrifva, vänta, väcka, nog, kläda, fördraga, gång, under, resa, frisk, sjuk, ansigte, lärjunge, grefve; — look at, on; suffer, admit, allow, let; walk, path, lane; wood, forest; do, make; get.

3) *Alliteration.*

Exempel: dead as a door-nail, house and home.

5) *Paronymer.*

Exempel: feel, (felt, felt); fall, fell, (fallen); fell, (felled, felled); wound (såra), wound (vindade, drog upp) [se Olde, Prononciations-lära för flere ex.], seat, sit, set; beat, bet, bid.

Frånsedt nu den betydelse dessa anteckningsböcker under skoltiden äga såsom undervisande och uppfostrande, tänker jag mig möjligheten att genom dem ha grundlagt *vana* vid ordning, reflexion och systematisering, hvilken skulle lefva kvar och ta sig uttryck t. ex. i att äfven efter skoltidens slut föra en sorts enklare bokhålleri, hvilket dessa anteckningsböcker i själfva

* Intet lexikon kan vara uttömmande för alla förekommande fall. — Orden i denna elevs anteckningsböcker tyckas vara renskrifna och delvis alfabetiskt ordnade.

verket äro. — Så kan t. ex.: Bidrag till Eng.-Sv. Ordböcker längre fram i tiden komma att heta:

I. Inkomster: 1) Egen förtjänst. 2) 'Nålpängar'.

II. Utgifter: 1) Hushållet. 3) Mina kläder. 3) Bokköp. 4) Barnens kläder. 6) Barnens skolgång o. s. v.

* * *

Resultat.

På samma gång all undervisning i allmän skola främst afser att uppfostra till allmän duglighet för de olika poster i lifvet dit man blir satt eller sätter sig själf, så behöfver och bör dock ej fackbildningen lämnas ur sigte. Skolans hufvudsyfte förlorar intet på denna senare; ty liksom man ej blifver en god vedhuggare endast genom att hugga i luften, utan behöfver ved att hugga på, på samma sätt kan lärjungen ej uppfostras till en *karaktär*: ej till själfständighet, ej till sedlig renhet, ej till själfuppföring, ej till aktning för sig och andra, till ärlighet och samvetsgranhet, tankens klarhet och reda, tukt och ordning, flit, höfviskhet, med flera af själens förmögenheter, så vida han eller hon ej har något att öfva dessa förmögenheter uppå. — Om det nu är den allmänna skolans mål att i främsta rummet ge sina alumner det största möjliga mått af allmän duglighet, att göra dem till dugande män och kvinnor, så ligger det vikt vid att för skoluppfostran välja de ämnen som bäst lämpa sig för detta mål. Om engelskan eller språk i allmänhet från denna synpunkt böra intaga första eller andra rummet eller kanske ett lågt rum, är en fråga som jag lämnar öppen; men ingå de nu en gång i undervisningsplanerna, så presse man ut ur dem så mycket som görligt är! Jag hoppas att jag genom den föregående redogörelsen där man öfveralt finner ämne och metod väfda i hvarann, klargjort huru jag *genom undervisning i språk sökt uppfostra*. Detta är hvad som ligger i det af mig använda ordet språkuppfostran — ett ord som för längesen kunnat bildas, ity att det begrepp för hvilket det är ett uttryck är gammalt, såsom jag förmodar. — Ha eleverna således genom denna *metod* i språkundervisningen vunnit något såsom människor, då äro mödan och arbetet därvid ej förespilda, då är hufvudsyftet uppnådt. — I andra rummet kommer, hvilket bör ha framgått ur dessa sidor, den vinst som man genom studiet af ett främmande språk gör för sitt eget. Ty först genom *jämförelse* är det möjligt att rätt uppskatta sig själf,

sitt görande och låtande, och om frågan gäller modersmålet, så blir detta utan studium af något annat språk en oreflekterad kunskap, hvilken, just genom det dunkel som därigenom ligger öfver densamma, ej äger det värde som den vinner i jämförelsens klara belysning. — Kommer så i sista rummet fackkunskapen i det främmande språket *såsom sådan*. De fyra år som ägnas åt engelska språket gifva omsatta i timmar summan 472, däraf för hvardera af de båda öfversta klasserna 110 timmar pr år. Med detta timantal kan man ej så synnerligen mycket utträtta. Hyvad de *bättre* af eleverna kunna *då de* — i regeln vid 17 års ålder — *lämna skolan* är följande.

Af engelsk *litteratur* känna de så godt som intet; men kunna utan ordbok läsa och fullt *sentera en lättare modern engelsk författare*: knappast Dickens, ej Scotts poetiska arbeten, ej Shakespere. Redan i det att sentera det främmande språket ligger en ej ringa andlig njutning: man njuter nästan af själva uttrycken. Angående arten af de efter skoltiden lästa arbetena, lära dessa hufvudsakligen inskränka sig till berättelser om ett fridfullt hemlif, om lyckligt besvurna stormar, om lite kärlek med lycklig utgång. Det är Tauchnitzar som rymma dessa skatter. Motsvarande tysk och fransk litteratur läses obetydligt. För dessa uppgifter angående innehållet kan jag ej gå i god. Jag har dem visserligen från ett par rätt kompetenta håll, men de hemfalla dock under den föga pålitliga auktoriteteten: »hvad folket säger», så länge man ej lyckats vinna upplysningar i tillräcklig mängd från vederbörande själva för att dymedelst kunna lämna en statistisk öfersigt. Mina försök häri ha ej ledt till något resultat, hvarför också hvarje bidrag till utredning af frågan vore välkommet. — *Bref* på begriplig och rätt god engelska kunna eleverna åstadkomma, men om de någonsin behöfva att skriva ett dylikt vet jag ej. — Skulle de händelsevis *träffa en engelsman*, så förstå de honom nog. *Men* för de elever som vilja använda sina kunskaper till ett bestämdt praktiskt mål kunna deras insigter i engelska komma dem väl till pass, såsom öfersättare från engelska, kontorister, telegrafister, gymnaster i England, lärarinnor i engelska och väl annat dertill. Härigenom kunna de åtminstone delvis bidraga till sitt eget uppehälle, hvilket i sin ordning för en ung kvinna är af vikt, då det lär henne att lita på sig själf och visar henne att hon äfven i det arbete som ger direkt pänninginkomst kan vara mannens vederlike. — Ty den tid skall väl ej vara aflägsen då man slipper att höra de föga reflekterade funderin-

garna hvarför den eller den unga flickan ej *kan* bli gift eller rättare hvarför den flickans föräldrar ej vilja *ge* henne åt den förste bäste som ej är altför oantaglig. Den unga kvinnan vinner genom denna möjlighet till egen utkomst i människo-värde och självständighet och skall därför kunna utgå från det omyndighetstillstånd som väl ej för länge sedan ansetts såsom hennes största dygd.

* * *

Nödvändigt och innerligt förknippad med det ämne hvori undervisas, är den som däri undervisar; och måste därför ett ord ägnas åt

Läraren-Uppfostraren.

Att skarpt skilja från hvarandra äro fackläraren såsom sådan eller den private språkläraren å ena sidan och å andra sidan den facklärare som i allmän skola meddelar undervisning i sitt ämne — den förre må nu uppträda som bok och heta: »Den uppriktige Engelsmannen, eller konsten att utan lärare på åtta dagar lära riktigt läsa, skriva och tala Engelska språket» eller lifslevfande gifva lektioner i detta och andra språk som rimligen kunna pretenderas, m. fl. — Genom metoden skiljas dessa lärare åt. För privatläraren gäller det att alt efter kundens önskan bibringa ett visst kvantum kunskaper afsedda för det eller det, hvarvid den metod är den bästa som fortast leder fram till målet. Ej så med skolmannen: hans metod måste vara en annan, ty hans mål är ett annat.

Är det manne en utopi att hos läraren-uppfostraren vilja se: *gentlemannen, pedagogen, den sakkunnige?* och att vilja se dem i denna ordning?

Då man ger sig ut för att vilja lära någon annan något, bör man väl sjelf kunna det, men ej kunna det så som lärjungen hvilken för första gången gör bekantskap därmed: det räcker ej att läraren täflar med eleven i att lära sig läxan för dagen och möjligen, för att imponera, som hastigast lär sig ett par exempel mer ur någon grammatika från Tyskland. Läraren bör vara herre öfver sitt ämne: grammatik och ordbok äro i hans hand villiga redskap, hvilkas rätta halt han ensam profvar: läraren är auktoriteten. — Det vore dessutom en förblindelse att tro det man i detta fall kan föra eleverna bakom ljuset; de känna nästan ögonblickligen och instinktmässigt hvad läraren går för. Om han gör fel, så må han ej blygas för att

erkänna dem, han kan mycket väl uppmana klassen att ändra honom vid sådana felsägelser som möjligen kunna vara vilseledande för en och annan. Äfven bör han vara tacksam för rättelse af faktiska misstag, då man som bekant stundom kan ha växt fast i en oriktighet, som man dock genast ser, *om* blott någon pekar på den. — Hur man i dessa fall skall bete sig mot elever på lägre stadier, känner jag ej; rent a priori vågar jag dock tro att man där måste vara 'ofelbar'.

Non vitæ sed, scholæ discimus, tyvärr: när får man i skolan försmak af det verkliga lifvet vare sig sådant det är eller sådant det borde vara? Förebilderna under de uppväxande åren begränsas för de flesta till föräldrar, syskon och lärare. Om nu ej på alla föräldrar den fordran rimligen kan ställas att de i vetande och världsvishet skola kunna vara sina barns ledare, så är just läraren till för detta. Bör han ej således både i yttre skick och hållning som ock genom sin manliga karaktär och personlighet kunna vara de unga till föresyn? Vore det icke en berättigad önskan, sprungen ur samma naturliga grundtanke, att man i skolan finge se lärarinnor jämte lärare — i hvarje allmän skola? Mellan mans och kvinnas intelligens förefinnas möjligen olikheter; säkert är att olikheter märkas i hela deras uppträdande, i deras åskådningssätt, i sättet för deras framställning, i sinne för formen, i mycket annat: det är med sådant i främsta rummet som den bör göra bekantskap som sedermera med sådant *måste* göra bekantskap. Redan på skolstadiet sålunda bör man lära känna individuella personligheter, ej skemata af personer, ty sådana existera ej, så vida icke den moderna nivelleringslustan skall framkalla dem. — Hit hör ock att läraren-uppfostraren ej får skjuta undan och dölja för lärjungen hvad ondt och lågt som finnes i världen; man menar väl med detta maskerande men det slår ofta illa ut. Må han och hon ej lämna skolan såsom »oskrifna blad», de där vid lägligt tillfälle kunna klottras ned af den förste bäste. Det är pryderiet och det blinda *comme-il-faut* som förestafvat denna regel, den sorgligaste och omenskligaste orättvisa mot det uppväxande släktet.

»Om man ej duger till något annat, så alltid duger man till lärare.» Om man skulle uttrycka sig lika kategoriskt och exklusivt, så borde satsen vändas om och lyda: »till hvad annat som helst kan man möjligen duga, men till lärare fordras alldeles särskilda egenskaper». Läraren kan ej skapas, han föds; men han födes ej magister, ty det kräfver läroår innan

han lärt sig den konst som heter undervisning och uppfostran. Man kunde möjligen den första fordran på läraren-uppfostraren ställa den att han bör vara pedagog, då däri kan inbegripas hans egenskap af gentleman. — Hvad som förnämligast utmärker *pedagogen* är; utom *den skarpt tecknade personligheten*, det vakna sinnet och *den öppna blicken för det individuella och ögonblickliga krafvet*. Allmänna drag äro dessutom: ömtlig rättvisa, ärlighet, punktlighet, förmåga af disciplins upprätthållande, lugn. Genom dessa lärarens egenskaper vinnes lärjungarnes förtroende, hvarförutan arbetet är fåfängt. — Det är under timman mindre fråga om ämnet än om den och den eleven, mindre fråga om engelska än om t. ex. Karl Andersson och mig och mig och Karl Andersson. Det är *honom* jag skall undervisa och uppfostra; därför måste jag också känna med hvem jag har att göra: om möjligt se honom i hemmet, umgås med honom på lekplanen, studera honom. Häraf följer omedelbart att läraren måste äga skarpblick, vara psykolog. — Antaget nu det fall — detta är ett rent antagande — att eleverna i någon skola skulle förnöjdt säga: »i morgon ha vi ...» [lärarens namn i stället för ämnets], då tror jag att i den skolan det ämnet står högt. — Det är personligheten hos läraren och personligheten hos lärjungen som skola arbeta tillsammans; af läraren skall lärjungen ta färg, men då måste den färgen vara ren. Ej må läraren i egenrättfärdig självviskhet tro det han mäktar skapa om hvad mästaren skapat; må han i ödmjukhet och kärlek blott söka veckla ut det som ämnadt var att vecklas ut, att draga fram det goda och döda eller dämpa det onda. Så kan han förhända föra världen fram ett fjät i den individen, om också värkningarna af uppfostrarens ingripande kanske först skönjas i de kommande släkten. Inom utstakade gränser rör sig den uppfostrande värksamheten: af en slant blifver ingen krona, men af en smutsig slant kan man göra en ren. Det försöket har jag gjort en gång med manlig ungdom; och skulle äfven renheten endast sträckt sig till pliktuppfyllelse under lärarens ögon, så var dock kanske hos en och annan något vunnit härmed, möjligen uppmärksamheten på det rätta häri väckt, möjligen vanan vid det rätta grundlagd. — Visar en elev afgjord motvilja och oduglighet för ett ämne, så låt honom eller henne lämna det; kanske duga de bra till något annat.

Disciplin. På slaget kommer man in i klassen: den reser sig upp som *en* man, med hurtigt mod; blir någon sittande, *ser* man *opp* honom; skulle han ha ögonen fästa på läxans sista

rad, då säger man: »stig upp» och efter en half minut säger man: »sitt ned»; och det är förunderligt men glädjande att skåda huru lätt och ledigt en sådan herre efter den betan stiger upp och sitter ned, det är som hade han hela sitt lif ej gjort något annat. — En paus inträder — man samlar klassen i sin hand. Måhända är det individuelt, men jag undervisar alltid säkrare, talar fastare och mera pointeradt från kateder på något afstånd från klassen än från bord i deras omedelbara närhet och i jämnhöjd med dem. — Disciplin eller icke-disciplin inom flickskolor äro för mig okända begrepp; det är som skulle man tala om disciplin mellan en äldre och en yngre vän. Endast två gånger sammanlagdt har jag talt ett par hårda ord: en flicka hade »dumma fasoner för sig», var bortskämd och tyckte sig något vara; för öfrigt var hon en af de bästa elever jag någonsin haft. Den andra gången åtlyddes ej en rimlig till-sägelse. Nu »samverkade skolan och hemmet», hvarvid hemmet efter kort parlamentering gaf sig; och sedan dess har friden ej störts. Samverka för öfrigt någonsin skola och hem? I böcker, tror jag; men i verkligheten? Här måste en onaturlighet föreligga. Är det familjerna som, med rätt eller orätt, mena sig ej kunna öppna sina dörrar för läraren, eller är det läraren som ej har smak för familjen?

Förrän jag lämnar frågan om disciplinen, så — kan man vänta sig någon sådan af den lärare som till lärjungarnas förlustelse uppträder såsom medveten eller omedveten clown, eller af den som är »så tråkig att det ej lönar sig att skoja med honom»? och är det menskligt att vara korpraln som väcker till lifs hatet hos den frommaste rekryt?

En ung lärarinna af mina bekanta frågade efter sina två första lektioner en af eleverna, systemen, hvad de tyckte om henne. — »Jo, di tyckte det och di tyckte det». »Ja, men tyckte di att det var *roligt, för det är hufvudsaken.*» Nu tror man visserligen att det är så nyttigt för ungdomen att klämma den mellan sköldar, att småpina den, att göra den alt surt och svårt, ty »det skall vara allvar i arbetet». Behöfver det vara mindre allvar därför att arbetet går med glädje och fröjd och lust? Men man skall ej »dansa fram sitt lif på rosor». Hvarför inte, om rosorna ej bära törne? — Undervisningen är helig: under hvarje ord och handling gånge en underströmning af religiositet, men ej denna kalla, järnhårda med rynkade ögonbryn och slutna läppar som »skaffar med fruktan

och bäfvan», utan en solljus, strålande, glad, en som skaffar med fröjd och med gamman.

Ett vanligt *fel* hos lärare såväl äldre som yngre är det att de meddela allt *'i parentes'*. Lärjungen säger något som tarvar rättelse, läraren rättar det i en liten föreläsning för sig själf, och den som det gäller storsar bort åt katedern, hör ej på utan avaktar endast det ögonblick då läraren fått slut på det; sedan fortsättes gladeligen. Båda parterna ha räddat sina samveten. — Man förstår att en dylik uppfostran är *sämré* än ingen.

Lugn! Låt eleverna ge fullständiga svar; och — framför allt — afbryt dem ej då de äro på väg att svara *orätt*, låt dem se hvart det bär; själen förkrympes och stäcks om den ej någon gång får sträcka ut, *den* förlöpningen skadar ej. Målet är väl ej examen, detta skådespel där »förelärdar, målsmän och anhörige och öfriga den offentliga undervisningens gynnare och vänner» skola sitta till doms. Jag vet väl att det fins lärare, lärare som afsky denna komedi, som likvisst anse som en pligt att hålla god min i elakt spel, att de dressera eleverna för att framföras »i den högre skolan», att eleverna slunga ut svar med en väl riktad kanonkulas fart, reflexion och träffsäkerhet, att de anhörige, gynnarna och vännerna dö af förtjusning: »di läste ju riktigt snält». Det bör ibågkommas att isynnerhet en privat skola är i en icke oväsentlig mån beroende af dessa vederbörande.

Lärarne böra lefva i frid och inbördes vänskap, rådgöra om eleverna i det de jämföra sina iakttagelser; de beviste lämpligen hvarandras lektioner och anmärke på hvarandra, dock icke, såsom stundom sker, i elevernas närvaro. — Mätte lärarenuppfostraren fatta sitt kall på fullaste allvar, då skall han, äfvensom hela hans stånd, vinna den aktning och gedigna ära som ett så viktigt kall vederbör. I hans hand ligger dock till stor del det kommande släktet; ty de äro det som skola dana detta släkte, som skola vrida rätt den telning som vuxit sned, lyfta den som förkrympt, skringra fördomarna, öppna vidare vidder, vinna åt verlden ökad lycka.

Maj 1885.

Fredr. Palmgren.

(Insändt).

Några tankar om kristendomsundervisningen i våra skolor.

Alla de stora och djupa frågor, som uppröra vår tid, skola ju kommande generationer bringa till lösning. De unga böra väl då uppfostras för sitt höga värf och förses med sådana vapen, som lämpa sig för den strid, hvilken de ej kunna undgå att möta. I våra dagar, då ju från alla håll det med framgång löps till storms mot statskyrkans förstelnade dogmer, och då alla, som sett på lifvet med vakna ögon, veta, att allting lyder utvecklingens lag, att stillastående ej finnes på något område, ej ens på det religiösa — i våra dagar, frågar jag, hafva uppfostrarne rätt, hafva de moraliskt rätt att mot bättre vetande undanhålla sanningen för barnen och sedan skicka dem värnlösa och utan vapen i en strid, som — jag säger det ännu en gång — de ej undgå, i en strid, der de svaga skola brytas och gå under, och der de starka utan gagn skola förbruka sin bästa andliga kraft, hvilken de kunde hafva använt till mycken välsignelse, om vi i tid kommit dem till hjälp? Är det ej vår oafvisliga pligt att »lyfta upp de unga på våra axlar, så att de sedan må föra kampen längre fram»?

Jag vädjar till eder, I, som själfva kämpat en andlig strid, till eder, som känna, hvilka sår de första religiösa striderna tillfoga ett ungt hjerta, I, som veten hur, då något af det vi ansågo heligt ryckes undan oss, hur vi då sakta glida utför, till vi hotas att störta i hopplöshetens afgrund. I, som veten hur detta förlamår vårt lefnadsmod, vår arbetskraft, kommen de unga till hjälp! Betänken, att vår tid mer än någon annan behöfver deras andliga kraft oförminskad för att fasthålla och värna det, som har evighetsstämpel, och som tidssvallet i sitt raseri vill rifva med sig; betänken, att under förtviflade inre strider kan lättare än annars tron på idealet stjåla sig ur ett

menniskobröst, och att sålunda genom vår feghet mången kan blifva »en man öfver bord».

Hur försöker ej läraren att hänföra de unga för dessa hjeltar, som egde mod att offra till och med sitt lif för sin tro; då han står inför dessa barn, hvilka med kärlek och förtroende blicka upp till honom, må han betänka, att, om de kände sanningen, de mot honom skulle slunga den förkrossande anklagelsen — du feghjertade! Må vi alla minnas troshjeltens ord: »*Ve den lärare, som tänker i sin kammare, hvad han af feghet förtiger på katedern! På hans panna bör det skrivas — förräderi.*»

»Men hvad viljen I gifva de unga i stället, om kristendomen tages bort?» frågar mången ärlig, men bäfvande lärare, nästan viss om, att, i fall dessa dogmer, om hvilka Kristus sjelf ingen aning hade, tages bort, så är dermed det kristna lifvet försvunnet. Hvad bör man tänka om en sådan lärares upplysning och andliga lif? Ja, hvad skulle man tänka om en naturvetenskapsman, som följt med en puppas utveckling och så fäst sig vid puppan, att, då en dag fjäriln spränger sitt omhölje, han förklarade detta för en tillbakaskridande metamorfos.

Det är endast de privata skolorna, som i detta fall *kunnå* taga något initiativ, men det är ej att hoppas, att de *vilja* intaga en framskjuten ställning bland de kämpande lederna*). Här är sålunda väl knappast platsen att framlägga en plan för, huru undervisningen i religion kan ordnas i en skola, som har mod att gå i striden med öppet visir. Men äfven med de nu befintliga läroplanerna kan alltid något göras.

Det är ju så olyckligt att, för att ej stöta sig med den allmänna opinionen, upptaga föreståndare för de privata läroverken statskyrkans dogmer såsom ett särskildt läroämne, och dessa bjudas barnen icke som ett kyrkohistoriskt faktum, utan som en form af andligt lif — ja, katkesen bjudes barnen som andligt lif. Jag tror dock, att, trots denna mycket vördade opinion man kunde göra mycket för att motverka det onda, om lärarne hade det lilla minsta mod att uttala hvad de inom sig tänka. Man kunde väl sålunda omtala för barnen, att det i världen gifves en strid mellan tro och vetande. Sanning och rättvisa fordra, att man låter dem känna några af heroerna

*) Vid en af skolorna i hufvudstaden har föreståndarinnan modigt förklarat sin ståndpunkt.

bland dogmernas motkämpar, dessa som gifvit hela sin andliga kraft som insats i kampen för sanningen, t. ex. en Channing, en Teodor Parker och särskildt för oss svenskar Viktor Rydberg — för ungdomen lättfattligare, emedan han såsom skald populariserat sina åsikter — han, som för de sjunkande trösterikt framhållit det hoppet, att kärleken till idealet är en underpant på evigheten.

Man kunde vidare, utan att stöta någon målsman, undvika att beröra mycket, åtminstone helvetesläran, som nu inpräglas i de ungas sinnen, ehuru väl knappast någon lärare sjelf tror på den. Och dock uppläser mängden utan det minsta betänkande om yttersta domen, lägger i de ungas mun de orden: »Gån ut till evig fördömmelse!» och lär barnen att med fullkomlig likgiltighet höra, att de flesta af deras bröder äro bestämde att tåras af »en mask, som ej dör, och en eld, som ej släckes», under det man ger dem det sjelfviska hoppet, att de med ett fåtal möjligen kunna rädda sig undan till salighetens fröjder, nöjda dermed. — Må man i stället i deras hjertan inpräglade dessa skaldens ord: »Jag kan ej säll i himlen vara, om der jag jordens klagan hör.»

Den erfarenhet hafva vi alla, att den religiösa uppfostran som menniskor i allmänhet erhålla, leder till likgiltighet för lifvets djupaste och heligaste spörsmål; de flesta menniskor för i detta fall likgiltiga. Jag vill ej påstå, att skolorna härför bära skulden uteslutande. Yttersta orsaken ligger naturligtvis deri, att menniskan vid sitt inträde i verlden möts af en verldsåskådning, iordninglagad för många hundra år sedan, och att hon befalls att ej öfver den reflektera, ty detta kunde skada hennes eviga välfärd. Detta måste naturligtvis hos de flesta leda till andlig död, ty det är beqvämt att slippa arbeta sig till klarhet sjelf. Hvilken ställning man nu må intaga till kristendomen, till bibeln och dess lära, alla äro vi ense derom att oändligt mycket finnes, som har evighetsstämpel. Kan man väl då utan den djupaste sorg se, att äfven de unga för detta hysa en fullkomlig likgiltighet, till och med för Kristi ideala personlighet?

Skolans slentrian bär här en stor skuld. Låt oss tänka på våra morgonböner. De äro i mitt tycke en styggelse. År efter år rablas det dagligen upp för barnen evangelium efter evangelium, utan att man med den minsta urskilning väljer hvad bland dessa underbart sköna berättelser kan lämpa sig på de olika stadierna. Nej, hufvudsaken tycks vara, att man för

åttaåringen som för sextonåringen rablar upp *allt och i ordning*, att man börjar just der man föregående dag slutade. Följden är, att barnen närvara vid bönen, utan spår af intresse, dels därför att de redan äro uttråkade, dels därför att det framställles på ett odrägligt sätt. Jag undrar om ett enda af de barnahjertan, som sålunda år efter år hör t. ex. Kristi pinas historia, om ett af dessa hjertan gripes af storheten i Kristi lifsgerning.

I skolan lära de sig afguda Karl den tolfte, Temistokles, men de sakna sympati för det renaste, det ädlaste vi kunde gifva dem med på vägen genom lifvet, på sidorna om hvilken väg afgrunder finnas, i hvilka de räddningslöst kunna falla.

Bruno.

Råd till qvinliga turister.

Från norskan.

Vår tids qvinnoideal har ej längre bleka kinder och vacklande gång. Den gamla satsen: »en sund själ i en sund kropp» har åter kommit till heders, äfven när det gäller flickors uppfostran. Vi kunna därför äfven till vårt lands qvinnor säga: tag ränseln på ryggen och staf i hand, drick skogarnes och fjällens friska luft och lär att känna den befolkning, som lever i de aflägsna bygderna. Särskildt skulle jag vilja till vårt lands lärarinnor ställa denna uppmaning. För att kunna gagneligt inverka på den ungdom vi undervisa och handleda, behöfva vi lärarinnor icke allenast kunskaper, utan äfven själens och kroppens friskhet. Enligt min tanke gifves näppast någonting mer uppfriskande för själ och kropp än det lif man för under fotvandringar. Den danske skalden Hostrup har nog rätt, då vi af honom uppmanas att begifva oss ut på vandring »for at blive kulturen og moderne kvit.»

Skolmötet i Kristiania denna sommar kommer troligen att besökas af många svenska lärarinnor. Det är till dem jag vill ställa en uppmaning att om möjligt lefva några veckors »friluftslif» i vårt broderlands härliga natur. Jag är viss på att de, som följa maningen, icke skola ångra sig. En norsk lärarinna, sjelf erfaren turist, har till denna tidskrifts förfogande benäget ställt »Råd till qvinliga turister.» Med tacksamhet meddelas nu dessa på svenska i något sammandragen form.

Turistväsendet har nu snart en mansålder blomstrat i Norge, och man ser för hvarje år allt större skaror af icke allenast manliga, utan äfven qvinliga turister med ränseln på ryggen och staf i hand styra kosan till fjälls. Man vill häraf draga den slutsatsen, att dessa turister samlat en mängd erfarenheter om, huru fotvandringar må kunna göras så angenäma som möjligt. Författaren af dessa rader, som under två somrar tillbragt några veckor på en turiststation i vårt land, har emellertid iakttagit, att särskildt de qvinliga turisterna i fråga om sin utrustning ännu blott i ringa grad vetat tillgodogöra sig vunna erfarenheter. Jag har därför tänkt att några råd, grundade på egna iakttagelser, kunde vara välkomna.

En erfaren, helst något äldre, manlig eller qvinlig turist bör vara sällskapets ledare. Att sända en hop oerfarna och oförsigtiga personer till fjälls utan sådan ledning är att sätta deras lif och helsa på spel. Huru stort bör

ett turistsällskap vara? Icke färre än tre, icke gerna flera än fem personer. Större sällskap löpa fara att ej få plats i turisthyddorna, hvilka ej äro beräknade för ett större antal menniskor. Jag lemnar åt hvars och ens smak ätt afgöra, hvilken route man bör välja. Blott en inskränkning: man bör ej välja någon, som medför allt för svåra strapatser. Men hvilken route du än väljer, så studera den grundligt på förhand. Spara ingen möda för att inhemta upplysningar angående afstånd, nattqvarter, förare, befordringsmedel o. s. v. Reseböckerna gifva dervid lag all nödig vägledning. Skrif i förväg upp, hur långt du ännar färdas för hvarje dag, och beräkna minst en hvilodag i veckan. Qvinnor böra för en längre fotvandring ej beräkna mer än i medeltal 2 å 2½ mils marsch om dagen. Är vandringsplanen omsorgsfullt utarbetad, så gör ingen ändring å densamma utan tvingande skäl.

Hvad utrustningen angår nämna vi först ränseln. Denna bör vara lätt och bekväm, vattentät samt sitta bra och säkert; sedan den är packad bör den ej väga mer än 10 å 12 skålp. Följaktligen kunna ej många saker medtagas; några angelägnare är det därför, att hvarje sak är så ändamålsenlig som möjligt. — Af stor vikt är skodonens beskaffenhet. Om icke dessa väljas med omtanke, kan hela resan förfelas. Att till följd af olämpliga skodon lunka fram ömfotad och med blåsor på tå och häl — det är sannerligen intet nöje. Beställ därför ett par starka turist-snörkängor. Sådana böra göras på följande sätt. Till framläder väljes mjukt, vattentätt skinn, helst rossläder. Till bakläder tages en lättare och tunnare sort, t. ex. kalf- eller getskinn. Fodret bör vara af bomullstvils. Utvändigt på baklädret sättes en kappa af vattentätt skinn om 1 å 1½ tums höjd. Sulorna böra vara dubbla-breda och gjorda olika för hvardera fot; klacken måste vara bred och låg samt försedd med stift. Med på detta sätt tillverkade kängor har jag gått en hel dag i vatten, utan att blifva våt. Ett par sådana skodon kan, om de behandlas med försigtighet och omtanke, vara tillräckligt för en temligen lång fotvandring. De flesta turistkodon och i följd deraf de flesta turistfötter förderivas derigenom, att kängorna, ännu våta, sättas framför elden att torka, utan att först smörjas med fett. Försummas smörjningen blifva skodonen hårda och obeqväma, så att foten ömmar, då den skall tvingas in i dem. Spara därför icke på skosmörja — det är ett godt preservativ mot skoskaf. Dessutom bör man, helst ett par gånger dagligen, tvätta fötterna med vatten eller bräuvin och ingnida dem med hjorttalg eller annat fett. Skulle likväl en blåsa uppstå, så genomdrag den med en ullgarnsända som bör sitta kvar tills den af sig sjelf faller bort. — Ressortkängor böra på inga vilkor användas: fötterna svullna vanligen upp af det myckna gåendet, och snörkängor kunna då göras rymligare och bekvämare än fallet är med ressortkängor. Dessa äro derjämte nästan omöjliga att få af foten, då de äro våta. Förutom ett par kängor bör man medtaga ett par lätta skor, antingen af galoscheradt kläde, lasting eller tunnt skinn. De böra vara försedda med randsulor, så att man i nödfall kan gå med dem på landsvägen, men tillika så mjuka och bekväma, att de kunna tjenstgöra som tofflor. — Man bör medtaga 2 eller 3 par tjocka, starka ullstrumpor (stoppgarn!) och ett par tunna att begagna, när man på rastställena byter vandrings-skodonen mot de lättare. Så ofta man kan bör man låta tvätta, eller i nödfall sjelf tvätta, sina strumpor, och om möjligt ömsa sådana hvar dag. — Klädningen bör göras af mörkt fast hethylletyg, så enkel som möjligt. Plisséer samla blott smuts och dam och äro svåra att få torra efter regn. Att på fottur nyttja helskuren s. k. prinsess-klädning är opraktiskt. Då man på vandringen har blott en dräkt, är det vid tork-scener en stor fördel att kunna behålla på densammes öfver-

del, som sällan blir våt, medan kjolen upphänges till torkning. — Endast två underkjolar behövas; en liten af kulört flanel och en större af kläde eller moiré. — Af linne tager man i ränseln en eller två omgångar, eftersom vigten tillåter. Glöm ej en handduk! — Till toilett- och sysaker gör man sig ett par små vaxdukspåsar, som rymma mycket och taga liten plats. — Af ytterkläder behöfves en väst eller kofta, en regnkappa (rundskuren) och en varm schal. Allt detta inlindas hårdt i ett stycke olje- eller segelduk och anbringas ofvanpå ränseln. En bärrem bör medtagas. — Hvad medicin angår torde vara räddligt att medtaga jod, nafta, koleradroppar och terpentintin, äfvensom litet gammalt linne. Litet bränvin bör ej saknas. — Proviantförrådet inskränkes till det minsta möjliga: vin, cakes, chokolad, drops samt te ($\frac{1}{2}$ R). Efter en tröttsam vandring är en kopp godt te särdeles upplifvande. Turisterna böra helst tillreda sitt te sjelfva, eljest händer det, att man får det kryddadt med kanel eller kardemumma.

Till sist vill jag göra qvinliga turister uppmärksamma på det s. k. »ak- och gå-systemet». Genom att använda detsamma reser man både billigt och angenämt. Om ett turistsällskap består af t. ex. fyra personer, som önska färdas mer än 2 å 3 mil dagligen, kunna de i sådana trakter, der skjuts finnes att tillgå, emellanåt taga en häst med kärra tillsammans och tura om att åka på det sätt, att de två af sällskapet som ämna gå första delen af vägen, begifva sig af så långt förut, att de åkande hinna dem ungefär på halfva vägen, der rolerna ombytas. Allt bagage tages naturligtvis på kärran. På detta sätt kunna de, som gå senare hälften af vägen, vid sin framkomst finna rum beställda, middag eller aftonmåltid ordnad o. s. v. Detta sätt att resa, som för hvarje deltagare blott medför en utgift af $\frac{2}{3}$ skjutsbetalning anbefalles af alla, som försökt det. Omvexlingen mellan åkande och gående förebygger all obehaglig trötthet och mycken tid, som annars åtgår till hvila, inbespares. Af alla sätt att resa som jag pröfvat finnes intet, som så håller en i jemnt och godt humör och förenar så många fördelar som detta.

Så långt vår norska författarinna. Då jag sjelf under 5-somrar gjort turistfärder i Norge, ville jag gerna tillägga ett par ord om utrustningen. Hvad skodonen angår, äro ej alla turister eniga om, att kängor äro att föredraga framför skor. Sjelf har jag alltid nyttjat skor. Dessa lemna foten större frihet, äro lättare och ej så varma som kängor. De torka också fortare. Hvad deras förfärdigande angår, gäller detsamma som för kängor. Att nyttja ylle närmast kroppen hindrar från förkylning. Vid utrustningen bör läggas vikt vid att få den lätt och varm. Att vår norska författarinna icke varnat för begagnandet af snörlif under fotvandringar beror kanske derpå, att hon ansett det öfverflödigt för qvinnorna i P. H. Lings fädernesland. — En rundskuren regnkappa är enligt min åsigt opraktisk på en fottur, då man behöfver armarne fria. För att ränseln ej må blifva för tung vill jag råda till att antingen medtaga en varm regnkappa af tyg eller ock en schal och en gutta-perchakappa. Af medicin har jag endast medfört konjak och litet glycerin; det sistnämnda för att smörja läpparne, som

ofta spricka sönder i den skarpa fjälluften. En bit stearinljus och en tändsticksask äro nyttiga ting att hafva med i ränseln. Slutligen kan jag ej underlåta att åt turister anbefalla Yngvar Nielsens norska resehandbok.

L. E.

Af et Brev fra Norge.

Den 20 April.

De önsker att faa höre lidt om Skolemödet, der skal afholdes i Kristiania 10:e, 11:e og 12:e August. Nu — stort er derom endnu ikke at fortælle. Der arbeides i den Komité, der har at arrangere Alt, med megen Iver, men Resultaterne vil man naturligvis først senere erfare. Som De af Aviserne har seet, maa Deltagerne i Mödet være anmeldt inden 1:e Juli. Denne som nogle finde rigoröse Bestemmelse er skeet af Hensyn til Vanskelighederne ved att skaffe tilstrækkeligt Husrum for Deltagerne. Kristiania er jo en betydelig mindre By end Stockholm og Köbenhavn, og det bliver derfor ikke ganske let at skaffe tilfredsstillende Logi til nogle Tusinde Mennesker. Bed derfor alle deres Venner at anmelde sig i Tide, hvis de vil være sikre paa godt Logi til rimelig Pris.

Saa önsker De at höre lidt om Forhandlingsemnerne. Disse er endnu ikke bestemt; — Komitéen har anmodet om at indsende Forslag. Men att en af Hovedemnerne bliver Fællesundervisning, det kan man paa Forhaand være temmelig sikker paa. Der er faa Spørgsmaal, som for Öieblikket saaledes optager Alles Interesse som Fællesundervisningen. — Som De muligens ved, bestemte Stortinget ifjor, att Fællesundervisning for Gutter og Piger skulde være tilladt ved den offentlige Middelskole i Brevik. Ogsaa för har Fællesundervisning været tilladt, men kun i de lavere Klasser. I Brevik skulle nu Gutter og Piger læse sammen helt op i överste Klasse.

Ligeoverfor Spørgsmaalet om Fællesundervisning deler Nationen sig i 3 Partier. Først har vi yderste Höire, der principmæssig fordømme alt fælles Studium for de to Kjøn som fordærvelig saavel i pædagogisk som moralsk Henseende. Dette Parti hævder Theorien om de to Kjöns forskjellige Evner og Bestemmelse og frabeder sig alle saakaldte Nivelleringsforsög. Det næste Parti — det moderate eller Centrum — foretrækker særskilt Undervisning for de to Kjøn i de Byer, der ere store nok til att kunne holde baade en tidsmæssig Gutteskole og en tidsmæssig Pigeskole. Men tillader Byens økonomiske Forholde ikke dette, da synes de, en god Fællesskole er att foretrække for to daarlige Separatskoler. — Yderste Venstre endelig opstiller Fordringen paa fuldstændig Lighed i Undervisning for de to Kjøn i fuldt gennemførte Fællesskoler fra Smaaskolen op til Universitetet. — Mellem disse tre Partier vil der paa Skolemödet sikkerlig blive skarpt Ordskifte.

Storthingsmand Livius Smitts Forslag om att lade Græsken udgaa af den lærde Skole som tvingende Fag vil sandsynligvis ogsaa fremkalde en livlig Meningsvexel.

Et Emne, som Mange i Norge önsker behandlet paa Skolmödet er »Skolehygienen». Denne lader vist paa mange Steder Adskilligt tilbage att önske. Vore svenske Brödre vilde i denne Sag kunne tale et vegtigt Ord, da de har gjort mere for den end baade Normænd og Danske.

C.

Bokanmälan.

O. L. Löfgren: Lärobok i Tyska Språket; Tysk Elementarbok (jämte Förkurs); Tysk Öfnings- och Läsebok.

De omdömen, jag här (på anmodan af Tidskriftens Redaktion) kommer att framställa öfver Dr Löfgrens tre ofvannämnda böcker, grunda sig visserligen till någon del på egen granskning, men äfven på samarbete med andra och inhemtande af deras erfarenhet. Jag var nämligen v. t. 1883 medlem i en af Göteborgs Läraresällskap tillsatt komité, som hade att gifva utlåtande öfver då befintliga läroböcker i tyska, och på denna komité's gemensamma yttrande stödjer jag mig, hvad Grammatiken och Elementarboken ågår; vidare har jag att återopa den erfarenhet, som vid Göteborgs Nya Elementarläroverk för flickor vunnits genom begagnande af de ifrågavarande handböckerna, i det Elementarboken och Grammatiken blifvit använda allt ifrån Sept. 1883; Läseboken från och med Sept. 1884.

Nyssnämnda komité anställde en jämförelse mellan Löfgrens och Calwagens språkläror. Resultatet var, att komitén fann sig böra gifva ett afgjordt företräde åt den förstnämnda, såsom »lämpligare till omfånget», »redigare och klarare i uppställningen» samt »ofta bestämdare och korrektere i formulerandet af regler». Till bevis för dessa sina påståenden anförde komitén ett stort antal exempel, — allt för många till att här aftryckas. Å andra sidan anmärkte komitén i Löfgrens språklära några brister; dessa anmärkningar har författaren, efter hvad jag tror mig veta, sökt ställa sig till efterrättelse vid utarbetande af ny upplaga.

Med afseende på elementarbok hade komitén svårare att träffa sitt val, när den skulle förorda någon viss. Och det är onekligen just undervisningen på det lägsta stadiet, som hittills beredt de största svårigheterna och funnits mest otillfredsställande.

Då man öfvergaf den gamla metoden att låta barnen börja explikationsöfningarna med fabler och anekdoter (mellanradigt öfversatta eller försedda med ordlista), och skred till elementarböcker af nu brukligt slag, hvilkas uppgift är att genom korta, till innehållet af hvarandra oberoende meningar gifva exempel på enklare grammatiska förhållanden, — så utsatte man sig för olägenheter, knappast mindre, än de voro, som man velat undvika.

Om de gamla läroböckerna verkade störande och förvirrande vid inhemtandet af det mera abstrakta i det främmande språket, dess formlära och syntax, så torde de nya i stället förslöa och fördunkla uppfattningen af det mest sinliga och åskådliga i språket, dess ordförråd. Nu är det visserligen icke så galet tillståndt, att orden inläras efter lista eller lexikon; men synnerligen mycket bättre är det icke: orden få tjäna till att exemplifiera grammatiken, och detta syfte är så förherskande, att satserna inom öfningsstycket äro valda endast med afseende härfpå, icke stå i något inbördes sammanhang, icke erbjuda något för barnen tilltalande och intresserande innehåll, följaktligen

hvarken kunnå fästa sig i deras minne eller gifva dem en rätt föreställning om hvad orden, *språket*, egentligen skall tjäna till. Nej, snarare få barnen en aldeles falsk föreställning om det främmande språket. Vi få väl hoppas, att de i allmänhet icke komma så långt, som en viss dansk skolgosse, hvilken efter ett par års latinläsning anförtrodde en kamrat såsom sin fasta öfvertygelse, att »dette hersens latinet, det har aldrig været et sprog som dansk, det er kun noget tøjeri, som lærerne har sat sammen for at plage os!» — Men om barnen i hela två år (såsom nu ofta nog är fallet) få betrakta orden endast som ett slags åskådningsmateriel till inlärande af grammatiken, såsom någonting liknande träcklossarne vid den första räkningsundervisningen, då är det sannerligen icke att undra på, om deras språkkunskap blir ofruktbarande och död.

Valent verba ut nummi — det är med ordens värde som med penningens. Skall barnet få någon riktig föreställning om detta värde, så måste barnet också se och höra orden i deras verkliga användning, i deras rätta funktion, d. v. s. såsom uttryck för tankar, verkliga sammanhängande tankar, hvilka af barnet kunna uppfattas såsom sådana.

Men, huru låter detta förena sig med det försigtiga, i små portioner fortskridande meddelandet af grammatiken? Visserligen icke lätt, men det torde väl också löna mödan att använda tid och eftertanke på försök att ersätta åtminstone flertalet af »elementarböckernas» exempelstycken med sammanhängande berättelser, skildringar och samtal. Att något dylikt icke är omöjligt att åstadkomma, har ju erfarenheten visat. För att icke tala om C. J. L. Almqvists till en del ypperliga svenska rättstafningsöfningar, i hvilken stundom ett mycket inskränkt, på förhand gifvet ordförråd är hopsatt till så nätta och pikanta stycken, att de hos mängen hänga fast i minnet hela lifvet igenom, — så torde nog redan ett och annat föredömligt i den vägen finnas inom sjelfva de tyska läroböckerna. Så vidt vi efter en flyktig bekantskap kunnat döma, innehåller J., Kamkes »Praktiska Lärobok i Tyska språket efter åskådningsmetoden» åtskilligt, som i detta afseende kan förtjena tillvaratagas. Och det allra första stycket i Förre Afdelningen (icke Förkursen) af *Löfgrens* Elementarbok är ett, på det hela taget, lyckadt försök i samma riktning.

I sjelfva verket visade Löfgrens elementarbok i sitt ursprungliga skick ett lofvärdt bemödande att inskränka »exempelstyckenas» antal; dessa skulle förekomma nästan endast under det första läsåret, och äfven för detta år skulle undervisningen lifvas icke blott af ett par stycken med verkligt, sammanhängande innehåll, utan äfven af enkla talöfningar, följande efter hvarje öfningsstycke. Åtskilliga anmärkningar, som den ofta omtalade komitén framstälde mot planens utförande föranledde Dr Löfgren att tillägga en »Förkurs» beräknad för första läsåret*, hvarefter den ursprungliga »Förre Afdelningen» skulle kunna användas till repetitionsöfningar, under det andra året. Beklagligtvis har sålunda »exempelstyckenas» antal mycket ökat, ehuru de i stället behöft minskas. Likväl måste erkännas, att hvad särskildt angår Nya Elementarläroverket för flickor, denna elementarbok har medfört bättre resultat än den förut använda (Calwagens); Löfgrens »Förre Afdelning» har emellertid delvis blifvit begagnad parallelt med hans »Förkurs», alltså redan under första läsåret, och talöfningar hafva ofta förekommit.

* Den korta tid, utgifvaren disponerade till förkursens utarbetande, har föranledt några småfel i ordregistret; så uppgifves -es såsom gentlivändelse för das Segel och der Vater (X), der Jäger (XI), der Bürger (XVI), der Rathgeber (XVII); i ordförteckningen till XVIII är beruhigen uteglömdt. — Besvärligare är, att användning af sein ss. hjälpverb kommer strax efter haben (resp. XV och XVII).

Ett vida mera obetingadt loford kan gifvas åt det sist utkomna af D:r Löfgrens arbeten, Öfnings- och Läseböken. Denna bok, hvars användande skall vidtaga efter Elementarbokens afslutning och sålunda ega rum under tredje och fjärde läsåren, synes oss vara ganska väl beräknad för sitt ändamål. Den vill lämpligen förbereda, ej hindra läsningen af större litteraturverk (den är också till omfånget mycket mindre än Calwagens läsebok) och efter dessas inträdande tjäna till underlag för praktiska språköfningar. Styckena äro i allmänhet, så väl med afs. på sitt för barnen tilltalande innehåll som sin korthet och relativa lätthet, synnerligen väl valda. Endast mot den poetiska afdelningen kan anmärkas, att rent episka stycken borde ha fått större rum, skildringar af naturen och känslorna mindre.

G. C—d.

Adolf Billmansson: Elektriska företeelser och lagarne för desamma, framställda medelst enkla experiment efter professor Tyndall. 96 sid. 1 kr.

Elektriciteten har på senare tiden fått en så stor användning uti det dagliga lifvet, att äfven personer, som i öfrigt ej intressera sig för fysikens studium, gerna önska få tillfälle att bilda sig en föreställning om de enklare lagarne för dess uppträdande. Vår literatur saknar så fullständigt hvarje lämplig bok att sätta i händerna på den, som drivres af en dylik önskan, att fackmannen är mycket villrådig, hvilket svar han skall gifva, när personer bedja honom om anvisning på en dylik bok. Då anmälares, som ej kände Tyndalls original, fick se titeln på ofvan nämnda arbete, var det derför med glädje, han öppnade det, i förhoppning att den nämnda kännbara bristen nu blifvit afhjelpat. Några ögonkast voro dock tillräckliga att visa, det förf. för sig uppställt ett helt annat mål, åtminstone i här föreliggande häfte. Förf. behandlar nämligen der endast den vanligen s. k. gnidningselektriciteten, hvars praktiska betydelse i så hög grad trätt tillbaka för de öfriga delarne af elektricitetsläran, att man numera knappast tänker på den, då man talar om elektricitetens praktiska användning. Från att under förra århundradet hafva varit lika mycket ett föremål för vetenskapsmannens allvarliga forskning som en källa till lek och förströelser uti sällskapslifvet, har gnidningselektriciteten trängts i bakgrunden, och till och med uti skolan tvingas läraren allt mer att så fort som möjligt halka öfver den, för att få tid till andra långt viktigare och lika intressanta delar af fysiken. Det pikanta och roliga, som onekligen många experiment inom den statiska elektriciteten erbjuda, frestar nog den undervisande att uppehålla sig vid dem, men den verkligt goda läraren lyckas aflocka äfven fysikens andra delar så mycket tilltalande och intressegivande, att han ej behöfver låta afleda sig från hvad som på samma gång kan vara lärjungen till nytta uti det dagliga lifvet. Isynnerhet i flickskolor och annorstädes, der den naturläran tillmätta undervisningstiden är knapp, måste värmet samt tyngd- och kohesionskrafterna, äfvensom de enklare kemiska företeelserna, intaga främsta rummet. Billmanssons bok torde derför ej heller vara af någon större användbarhet inom skolan.

Ett område finnes dock, der den ifrågavarande lilla boken och det ämne, den behandlar, äro fullt på sin plats, och detta är uti hemmet för utveckling af gossens eller flickans arbete på egen hand; ty inom ingen del af naturläran kan den egna fyndigheten och händigheten förfärdiga sig sjelf så användbara instrumenter som inom gnidningselektriciteten och ingenstädes torde rikedomen på nåtta och tilltalande, lätt utförbara försök, vara så stora. På landet och

andra ställen, der omständigheterna ej lemna tillgång till någon fysikalisk apparatsamling, torde af liknande skäl de af Billmansson beskrifna företeelserna lämpa sig äfven för den ordnade undervisningen uti naturläran. Den föreliggande boken har ock inom sitt område så stora förtjenster, att den med skäl kan anbefallas åt alla dem af det uppväxande släktet, som hafva något sinne för att syssla med naturen. De oegentligheter, som anmälaren trott sig finna, äro till största delen sådana, att de nog undgå barnet och näppeligen kunna bereda detsamma några svårigheter, så mycket mindre, som barnet väl i regel har någon erfarnare person att fråga om råd i brydsammare fall.

Då förf. är lärare, må dock ett par anmärkningar här göras. Hvarför så många utländska ord? Hvarför öfver allt *attraktion*, *repulsion*, *induktion* (fördelning; om ett utländskt ord skall användas, är väl *influens* vida bättre och vanligare), *tension* (spänning), *kondensation* (binding), *kollektiv* och *kondensator* skifvor m. fl.? — Sidan 32 har varit förf. en stötesten. Prof. Edlund torde blifva öfverraskad att se sig hafva med sin teori förklaradt *alla* kända elektriska företeelser och höra, att enligt hans teori elektriciteten vore en rörelse i och af etern, hvilken dessutom uppgifves vara ett flytande ämne. Kan det vara lämpligt att först för barnet förklara, att Symmers teori ej längre är hållbar och sedan använda den? — På sid. 85 säger förf., att det vid elektricitetens urladdning genom luftförtunnadt rum verkligen icke är det lufttomma rummet, som leder elektriciteten, utan den förtunnade luften, och några rader längre ned, att prof. Edlund visat så ej vara fallet? För anmälaren synes det, som det just på detta arbetes ståndpunkt varit lämpligast att fullt ansluta sig till Edlunds ur många synpunkter vackra teori. — Hvarför ej begagna de i Sverige vanliga namnen St. Elmseld och Johan Bernoulli i st. f. St. Elmos eld och Jean Bernouille? — Svafvelsyrad eter (sid. 75) är väl felskrifning för svafveleter, men hvarför ej helt enkelt skrifva eter?

Slutligen synes det förf., som redogörelsen för åskan och åskledaren ingalunda vore så fullständig, som man kunnat vänta, dels på grund af ämnets vikt, dels emedan detta ju är så godt som det enda område inom den statiska elektriciteten, som är för det praktiska lifvet af någon större betydelse.

Äfven om arbetet, såsom torde framgått af det ofvanstående, ej är höjdt öfver alla anmärkningar, är det dock af den natur, att det måste betraktas som en god vinst för vår literatur, och är det glädjande att sålunda ännu ett verk af den såsom populär föreläsare i fysik så framstående engelsmannen Tyndall öfverflyttats till vårt språk.

A. Wr.

Sofi Almqvist. *Barnens första Läsebok.* Pris kartonnerad 90 öre.

En lärobok kan aldrig få en fullt rättvis dom, förr än den en längre tid varit i bruk, men ehuru det tillkommer erfarenheten att fälla det afgörande utslaget kan man dock vanligen a priori bedöma huruvida och i hvad fall ett nytt arbete skiljer sig från sina föregångare på samma område. Och den lärlära, som här ligger framför oss, har sin alldeles särskilda karaktär just genom sin enkelhet, sin friskhet och sin tendens att så väl hvad språk som innehåll angår rätta sig efter barnens behof och smak, i stället för att som annars så ofta sker tvinga barnet in i de fullvuxnes tankegång.

Men, torde man fråga, icke kunna väl lärläror vara annat än enkla? Jo, så otroligt det än låter, kan man vara formalistisk redan då man lär barn läsa innantill, och lärläror ha på senare tider förvärfvat sin systematik, lika rigorös som någonsin den med hvilken andra läroböcker ståta.

För att icke tala om den skrif-terminologi, hvars inlärande af många pedagoger anses böra föregå de egentliga läsöfningarna, och som innefattar sådana benämningar som: hög underböjd stapel, låg öfver- och dubbelböjd stapel, öfver- under- och dubbelskuren stapel, venster- och högerböjd ovalbåge, m. m. — så behöfver man endast öppna en af de nyaste och mest ansedda abecböckerna för att se huru en till det yttersta indelnings- och ordningsälskande ande — troligtvis tysk — blåst derigenom. Så t. ex. indelas orden genast i kategorier: »ord med två förljud», »ord med tre förljud», »ord med två för- och två efterljud». — Och är det icke formalism att i stafningsöfningarna samla ihop hundratal sådana ord som: tjenstehjonsstadga, civiltjensteman, magistrats-sekreterare, psalmodikon, complexion, Manchester, etc. Orsaken till detta är lätt att inse: man anser, att barnen som nu skola lära läsa, hoc est, lära sig modersmålet, böra på förhand känna alla ljudbeteckningar och nästan alla svåra ord som de möjligen längre fram, kanske om 7 år, skola finna i sina böcker. Det är formalismens vanliga metod att samla kunskapsmedel en masse, så att när man äntligen kommer till sjelfva innehållet, är arbetskraften nästan uttömd.

Enligt vår uppfattning gäller det på detta stadium — 6-åringarnes — alls icke att lära känna alla språkets resurser utan blott att lära *läsa* hufvudsakligen samma ord som barnet redan har vant sig att *höra* eller *säga*. Så har och fru Almqvist fattat sin uppgift, och häri ligger den väsentligaste skillnaden mellan hennes bok å ena sidan och t. ex. Kastmans och Rodhes å den andra.

Visserligen hör lärjungens ord- och begreppsöfning något utvidgas genom läsningen, men det bör ske varsamt och så småningom; en ting i dag, en annan i morgon och det svårare *ordet* samtidigt med, ej före det svårare *begreppet*. Det klagas ofta, i synnerhet från folkskolan, der man egnar stor uppmärksamhet åt allt hvad till modersmålet hör, öfver att barnen läsa tanklöst, att de ej »förstå hvad de läsa». Skulle icke detta ledsamma förhållande kunna bero derpå, att de från första stunden vänjas att betrakta ord såsom »staföfningar» och icke såsom uttryck för tankar, att de redan i lärläran och sedan allt framgent, framför allt i den olyckliga »Folkskolans läsebok», få läsa sådant, som de trots alla förklaringar aldrig *kunna* förstå? Icke kan man hos barnet uppdrifva någon egenskap, som sätter det i stånd att så der i allmänhet »förstå hvad det läser» — männe vi fullvuxne kunna åtaga oss att genast uppfatta och följaktligen *väl* läsa hvarje på svenska skrifven, men på tekniska uttryck öfverflödande afhandling, som möjligen kunde föreläggas oss? Nej, den största tjänst man kan göra innanläsningen är, synes det oss, att bjuda barnen på en läsning, som anknüter sig till deras eget lif, och som de utan förklaringar kunna förstå.

I fru Almqvists bok finnes intet uttryck, som behöfver långrandiga förklaringar, inga sådana djupsinnigheter som »dygd är dygds mor», »sus och dus kör ej få från hus», ej håller sådana gyllene föreskrifter som: »föredrag inländsk sed framför utländskt bruk» (Kastman). I motsvarande öfningar har hon t. ex. helt enkelt: »ris i vrån», »smör i säs», »mor har satt en klut å min ärm».

Den som något känner till små barn skall genast inse att redan med anledning af de första ordsammanställningarna, hvilka icke en gång äro satser, kunna de allra treffligaste små samtal uppstå mellan barnet och lärarinnan. Och detta är af vigt, ty att barnet börjar samtala om en sak är just ett tecken till att det är intresserad.

De sammanhängande läsestyckena utmärka sig för ett barnsligt, målade språk, korta satser och ett synnerligen väl valdt innehåll. Som en af de allra

största förtjensterna anmärka vi frånvaron af det ängsliga moraliserande och undervisande, som eljest utmärker barnens första läseböcker. Alla dessa fabler, anekdoter och allegorier med sin pointerade sens moral, alla dessa ideliga förmaningar att vara tacksam mot far och mor, att samla in kunskaper i skolan för att ha nytta af när man blir gammal — allt detta kan väl minska intresset för läsningen, då den första boken icke har något roligare att säga, men icke ökar det kärleken till dygden! Se t. ex. denna sats: »Från en väl använd skoltid medföra man dyrbara lärdomar och minnen, som aldrig kunna förgätas». Rodhe, sid. 55. Barnet skall alltså medan det går i skolan tänka på att förvärfva sig oförgätliga *minnen* från sin skoltid! — Dermed vilja vi icke hafva sagt, att icke innehållet i en sådan läsebok kan och bör i viss mån vara uppfostrande; men moralen får icke vara påklistrad, och helst bör den framställas med en viss humor.

Som prof på olika sätt att berätta för barn, kunna vi ej motstå frestelsen att meddela en liten berättelse, »Karin och geten», sådan den förekommer dels hos fru Almquist, dels hos Rodhe.

Rodhe.

En gång gjorde jag bekantskap med en flicka som hette Karin. Hon hade ett fel, som ofta förorsakade henne ledsamheter; hon var hemligen mycket envis.

En dag skulle Karin gå öfver en bäck, hvaröfver man lagt en plankan i stället för bro. Men just som hon steg på ena ändan af plankan kom en get emot henne på plankans andra ända. Genast fattade Karin det beslutet att alls icke gifva vilka för en get. Karin och geten möttes sålunda midt på plankan, stodo stilla och betraktade hvarandra under några ögonblick.

Geten kunde icke vända, och då lilla Karin ej ville, slöts tvisten sålunda att geten skuffade flickan i vattnet och gick sedan skyndsamt, dit hon ämnade sig. Karin ropade efter hjälp; hon blef äfven uppdragen, men alldeles genomvåt och blåslagen.

Fru Almquist.

Karin gick på en spång öfver en bäck. Då kom en get. Hon gick också på spången. »Vänd om», sade geten, »jag skall fram här». — »Nej, jag vill inte», sade Karin. — »Du måste vända om», sade geten. »Jag kan ej vända på en smal spång. Jag har ju fyra ben, men du har blott två. Vänd strax om». — »Jag vill inte», sade Karin. »Hör du jag vill inte.»

Då gaf geten henne en knuff med hornen. Plask! så låg lilla Karin i bäcken. Hon skrek på hjälp. Folk kom och drog upp henne. Uj, så våt hon var. Vattuet rann om henne. Slagen var hon också. De måste bära henne hem till hennes mamma. När Karin kom hem blef hennes mamma ledsen. »Nu har Karin varit envis», sade hon; »derför har det gått henne illa».

Behöfva vi erinra huru endast ett sådant ord som: »plask!» »uj», sätter de små in i situationen, eller påpeka det naturliga sätt, på hvilket moralen kommer fram i fru A—s redaktion, jämfördt med den andra?

Det är icke så lätt att finna lämplig litteratur till denna sorts böcker; berättelserna ur barnlifvet och djurhistorierna behöfva utspädning med något annat, och fru Almquist har om icke uppfunnit, så åtminstone mycket utvecklat en ny, i vår tanke synnerligen god genre. Det är nämligen icke berättelser, utan skildringar ur det dagliga lifvet, sådant det ter sig för barnen. Styckena »Om vintern», »Julen», »Om hösten», m. fl. äro små ypperliga situationsbilder, der teckningen är utförd med den uttömmande grundlighet, som barnet fordrar och älskar. Se här en profbit ur stycket »Julen»: »Det bakas

bullar. Det brygges öl. Det kokas och det stekes. I skafferiet står en liten stekt gris. Han håller svansen i knorr och ett äpple i munnen. Mamma kommer med ett helt fat smörbakelse. Det är äple-mos i bakelserna.»

Sådana skildringar äro lika roliga som berättelserna, och barnen bli mindre blaserade af dem än af de senare. De hafva dessutom sin betydelse för deras intellektuella utveckling, ty de äro ett samladt uttryck af deras egna små erfarenheter. Observera vidare de korta meningarna, hvarigenom vinnes äskådlighet och kraft: hvarje faktum kommer till barnet såsom något fristående, nästan som en öfverraskning.

Det var också utan tvifvel ett lyckligt grepp att bland styckena i bunden form införa ord till de gamla danslekarne, som »skära hafre» etc. samt gamla folkvisor och minnesramsor, som »katten och killingen», »gubben och gumman». I dessa ligger en friskhet och en humor som just senteras af barnen. Att styckena i allmänhet äro korta synes oss en fördel. Särskildt nätt är den lilla dikten »Katten och flickan». Vi skulle dock vilja anmärka att bland de öfriga dikterna finnes en och annan, som i metriskt afseende ej är fullt oklanderlig. Det förefaller oss som om de föräldrar och lärare, hvilka hafva sinne för ett naturligt tillvägagående vid den första undervisningen, skulle bland nu befintliga läsläror icke finna mer än en medtäflare till fru Almquists bok, och det skulle då vara fröken S. Adlersparres i många fall förträffliga läslära. Denna har fördelen af stora, väl gjorda illustrationer, men är mindre rikhaltig till innehållet, är också blott en läslära och gör ej anspråk på att vara läsebok. Också äro måhända sjelfva ordsammanställningarna mindre fyndigt gjorda än motsvarande hos fru Almquist.

Slutligen hafva vi från kompetent håll hört intygas, att uppställningen i de förberedande öfningarna är särdeles praktisk och öfverskådlig, och att det utan tvifvel är en fördel att såsom förf. gör på *samma gång* inlära de olika stilarne; skrifstil, latinsk, svensk o. s. v. Papper och tryck göra ett mycket angenämare intryck än t. ex. Kastmans, om hvilken boken något minnar till formatet.

—e.

Rättelser och tillägg.

I förra dubbelhäftet sid. 91 står: *Larsens Svensk ordbog for Danske og Norske*; skall vara: *Larsen, Svensk—Dansk-Norsk Haand-ordbog, 1884* (Pris: 3,75). — Sid. 90 är uppgifvet att *Hoppes Supplement-Lexicon* är utgånet. Enligt meddelande från väl underrättad person väntas det inom kort i ny upplaga i bokmarknaden. — Sid. 90, rad 18 nedifr. tillägg: *dåligt* framför öfversatt. Samma sida: *Hjalmar Hjort, Engelska Samtal* äro nu i bokhandeln tillgängliga. Pris häft. 1,40; *bunden* 1,75. — Tryckfel sid. 84: Sternsnuppe; ändras till Sternschnuppe. — Några andra, ej vilseledande tryckfel, ändras lätt af läsaren själf.

F. P.

VERBODEN

De afzender aanvaardt geen aansprakelijkheid voor schade van welke aard ook voortvloeiende uit het gebruik van de afzender afgeleverde goederen.

De afzender aanvaardt geen aansprakelijkheid voor schade van welke aard ook voortvloeiende uit het gebruik van de afzender afgeleverde goederen.

De afzender aanvaardt geen aansprakelijkheid voor schade van welke aard ook voortvloeiende uit het gebruik van de afzender afgeleverde goederen.

De afzender aanvaardt geen aansprakelijkheid voor schade van welke aard ook voortvloeiende uit het gebruik van de afzender afgeleverde goederen.

De afzender aanvaardt geen aansprakelijkheid voor schade van welke aard ook voortvloeiende uit het gebruik van de afzender afgeleverde goederen.

De afzender aanvaardt geen aansprakelijkheid voor schade van welke aard ook voortvloeiende uit het gebruik van de afzender afgeleverde goederen.

De afzender aanvaardt geen aansprakelijkheid voor schade van welke aard ook voortvloeiende uit het gebruik van de afzender afgeleverde goederen.

De afzender aanvaardt geen aansprakelijkheid voor schade van welke aard ook voortvloeiende uit het gebruik van de afzender afgeleverde goederen.

De afzender aanvaardt geen aansprakelijkheid voor schade van welke aard ook voortvloeiende uit het gebruik van de afzender afgeleverde goederen.

De afzender aanvaardt geen aansprakelijkheid voor schade van welke aard ook voortvloeiende uit het gebruik van de afzender afgeleverde goederen.

De afzender aanvaardt geen aansprakelijkheid voor schade van welke aard ook voortvloeiende uit het gebruik van de afzender afgeleverde goederen.

De afzender aanvaardt geen aansprakelijkheid voor schade van welke aard ook voortvloeiende uit het gebruik van de afzender afgeleverde goederen.

De afzender aanvaardt geen aansprakelijkheid voor schade van welke aard ook voortvloeiende uit het gebruik van de afzender afgeleverde goederen.

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 åsigtarna skall polemiken i och för sig naturligtvis icke betraktas såsom mål. Fastmer 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 härfpå 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.

Skolan Vestra Humlegårdsgatan 19

fortgår nästa läsår efter oförändrad plan och i samma lokal. Vistelse i Humlegården under rasterna. Gossar och flickor mottagas. Hötsterminen börjar den 8:de september.

Anna Sandström.

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



VERDANDI

TIDSKRIFT

FÖR

UNGDOMENS MÅLSMÄN OCH VÄNNER

I

HEM OCH SKOLA

TREDJE ÅRGÅNGEN

1885

Femte häftet



Häftets innehåll:

Thomas Arnold och hans verksamhet som skolman, af <i>N. G. W. Lagerstedt</i>	sid. 209
Språkuppfostran. Tillägg till uppsatsen i föreg. häfte, af <i>Fredr. Palmgren</i>	„ 231
Enighet i svensk rättstafning, af <i>Isidor Flodström</i>	„ 239
Af et Brev fra Norge	„ 245
Polemik: Hvilken verdensskadning är det en människas pligt att omfatta? af <i>Karl af Geijerstam</i>	„ 247
Bokanmälan, af <i>A. H-d</i> och <i>Frv Brg</i>	„ 253



STOCKHOLM 1885

LARS HÖKERBERGS FÖRLAG

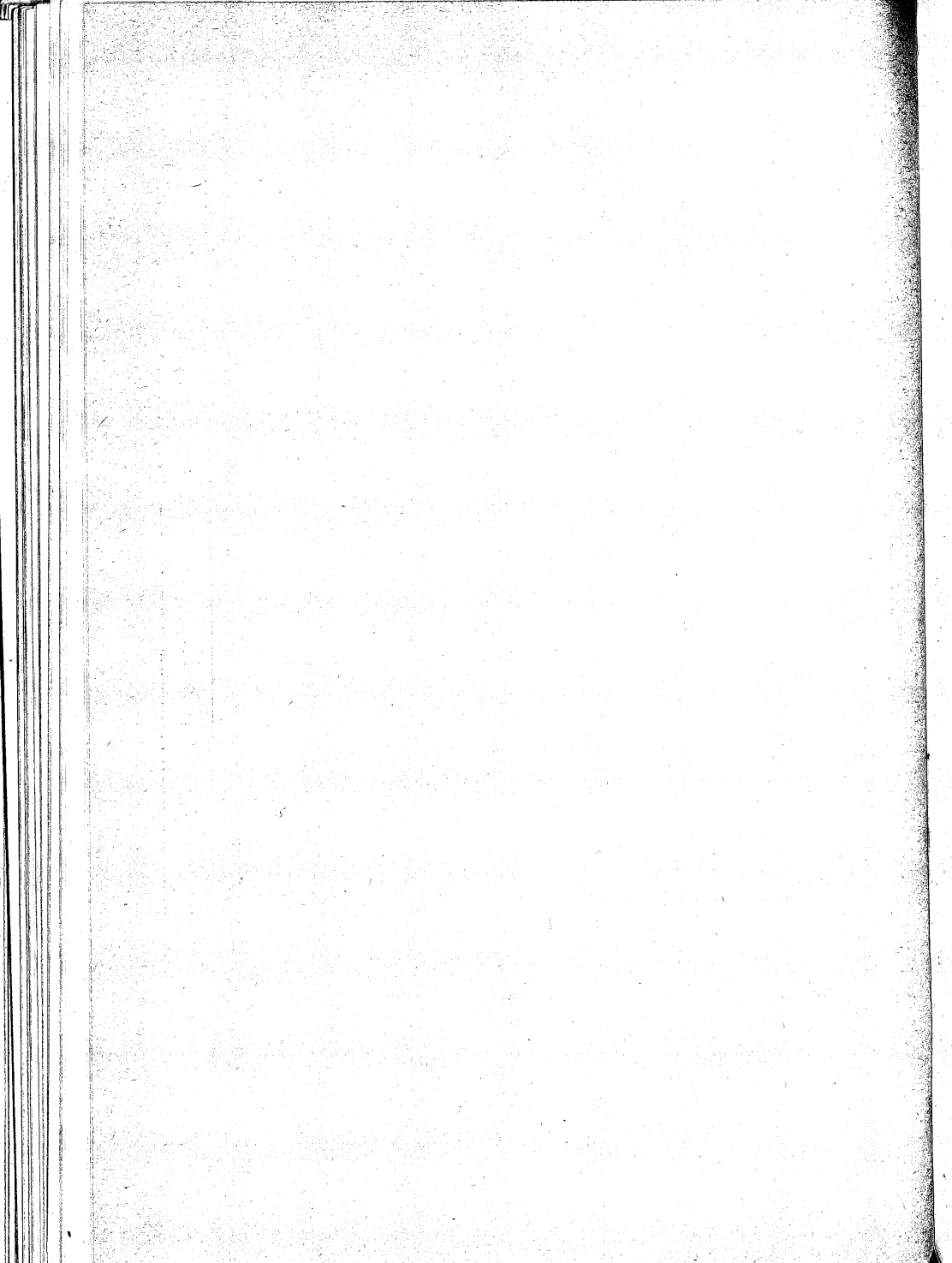
Utgifvare: "UFFE" och LARS HÖKERBERG.

Pris för detta häfte: 75 öre.

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.



Thomas Arnold och hans verksamhet som skolman.

(Föredrag till förmån för Pedagogiska Biblioteket i Stockholm.*)

År 1827 skulle ny rektor tillsättas vid skolan i Rugby, en af Englands stora skolor. Många sökande, omkring trettio, hade anmält sig. Bland de sista, som insände ansökan, var Thomas Arnold, en helt ung man, blott 32 år, hvilken då uti sitt hem i Laleham vid Themsen hade en enskild uppfostringsanstalt för gossar. Rektorsplatsen skulle tillsättas af skolstyrelsen, som utgjordes af tolf adelsmän från trakten. Ingen bland dessa kände personligen Arnold, de flesta hade aldrig förr hört hans namn. Dock utnämde de honom till platsen. Hvad som dertill förmådde dem var de intyg öfver duglighet, Arnold hade insändt, och isynnerhet ett, i hvilket förutsades, att om Arnold blefve utnämnd skulle han gifva en annan gestalt åt uppfostran i alla Englands offentliga skolor.

När Arnold efter 13 års verksamhet som föreståndare för skolan i Rugby genom en hastig död i sin fulla mannkraft bortkallades, hade han visserligen höjt denna skola, som förut befann sig i lägervall, till en af de främsta, ja kanske den mest ansedda i England. De betydande förändringar till det bättre, som de engelska skolorna i allmänhet vid den tiden undergingo, tillskrifvas också förnämligast Arnolds inflytande. I det nämnda ligger dock icke hufvudorsaken till det namn Arnold vunnit inom pedagogikens historia. Att han anses som Englands störste skolman, hvars ord och åsigtter i uppfostrings- och skolfrågor än i dag ofta anföras i hans hemland och tillmätas stor betydelse, ja, att han, liksom en gång Melancthon kallades »prä-

* Hufvudkällan till detta föredrag är A. P. Stanley, *The Life and Correspondence of Thomas Arnold*. Af detta arbete finnes en bearbetning eller ett sammandrag på svenska, nämligen L. Stenbäck, *Thomas Arnold, Rektor i Rugby i England*. Wasa 1851. Sistnämnda förtjenstfulla arbete, som numera är utgånet i bokhandeln, har, under jämförelse med originalverket, i väsentlig mån blifvit använt vid utarbetande af detta föredrag.

ceptor Germaniæ», blifvit benämd Englands lärare, dertill är förnämsta skälet ett annat. Detta ligger, för att redan nu lemna en antydning i detta afseende, i hans betydelse som praktisk uppfostrare, i det utomordentliga inflytande hans ädla, mäktiga, af lefvande kristendom genomträngda personlighet utöfvade på lärjungarne. Det är detta, som — för att anföra en svensk skolmans ord — »omgifvit hans namn med en glans, som sträcker sig långt utom hans fäderneslands rämärken». Måhända är det icke olämpligt att framdraga bilden af en sådan man och hans verksamhet i en tid, då det pedagogiska intresset så starkt är riktadt åt undervisningsväsendets utvecklande och ombildande. Det goda häri kan visserligen den minst vilja bestrida, som själf lifligt intresserar sig för en sådan utveckling, men å andra sidan ligger dervid en fara nära till hands, nämligen att förbise eller underskatta sådant som är viktigare än hvarje organisation, och hvarförutom gagnet af äfven den bästa organisation är ringa. Att erinra härom är Thomas Arnold synnerligen egnad, och är detta ett skäl jämte andra, hvarför jag trott det vara lämpligt och af intresse att tala om honom och söka framhålla hufvuddragen af hans verksamhet som skolman.

Thomas Arnold föddes år 1795 på ön Wight af aktade och välmående föräldrar. Fadern, som var tulltjensteman derstädes, dog innan gossen fyllt 6 år. Efter några års undervisning i först Warminsters och sedan Winchesters skola intogs han 16 år gammal vid universitetet i Oxford. Redan som gosse och yngling gjorde han sig bemärkt genom begåfning och tillvinnande karaktersegenskaper. Vid universitetet studerade Arnold med ifver historia, klassiska språk och teologi. Efter några år vigdes han till diakon inom engelska kyrkan och bosatte sig i Laleham vid Themsen. Kort derefter gifte han sig. Hans hufvudsysselsättning i Laleham var, såsom redan nämndt, att undervisa och handleda ynglingar, som han mottog i sitt hem till ett antal af sju eller åtta samtidigt för att bereda dem till inträde vid universitet. Såsom ock blifvit nämndt, kallades han från Laleham till föreståndareplatsen vid Rugby och dog der 1842. Året förut hade han mottagit kallelse till professionen i nyare historia vid universitetet i Oxford, en plats som emellertid blott ålade honom åtta föreläsningar om året och alltså utan svårighet kunde förenas med hans rektorsbefattning i Rugby. Detta är den enkla yttre ramen till Thomas Arnolds lif. Rörande hans enskilda förhållanden må här nämnas, att hans husliga lif var ovanligt lyckligt, att han åtnjöt en synnerligen god helse,

vidmakthållen genom gymnastik och andra kroppsöfningar, hvaraf han var en stor vän, samt att hans ekonomiska omständigheter voro goda, så att de t. ex. tillåte honom företaga många uppfriskande och lärorika utländska resor, såsom till Tyskland, Frankrike och Italien. Jag öfvergår nu till skildringen af Arnold som skolman och hvad dermed står i samband.

Det första som då bör framhållas är Arnolds religiösa ståndpunkt. Mer än något annat är nämligen denna karakteristisk för hans person och all hans verksamhet. Arnold var genomträngd af varm och lefvande gudsfrukten, var en kristen i ordets fulla och verkliga mening. Ett lefvande medvetande af den osynliga världens verklighet och närhet beledsagade honom under all hans verksamhet och var dess driffjäder. Hans tal var dock i vanliga fall icke särskildt hvad man kallar religiöst, hvarken vid hans enskilda umgänge med sina lärjungar eller vid andra samtal, tvärtom var han mycket återhållsam i att tala om egna eller vädja till andras religiösa känslor utom med sådana personer som stodo honom mycket nära. Men man fann honom alltid beredd att samtala och gifva råd i dithörande ämnen; och vid alla steg i hans lif, i det stora så väl som i det lilla, i bref och skrifter frambröt hvad som utgjorde grundtonen i hans väsende på ett sätt, som otvetydigt vittnade om allvaret af hans religiösa öfvertygelse, och huru djupt hans hela lif var rotadt i Gud. Liksom hans tro icke kan begripas utan kännedom om hans lif och hans skrifter i vanliga ämnen, så är det å andra sidan omöjligt att förstå hans lif och hans skrifter, om man ej erinrar sig, hvilken betydelse och verklighet den kristna uppenbarelsens sanningar för honom egde. Den, som kände honom, blef äfven under loppet af hans vanliga göromål varse (för att begagna ett uttryck från hans egna predikningar) »den gyllene kedjan af mot himmelen riktade tankar och böner», hvarigenom han »förband de egentliga andaktsöfningarna med hvarandra, under de mellanstunder mellan dem, som voro egnade åt arbete och förströelse». Talade han om gudomliga ting, så framträdde hans djupa vördnad så lefvande, som om, såsom det yttrats, han visste hvad andra trodde, och hade skådat det, hvarom andra blott talade. Framför allt betecknande för hans tro och hela karakter är den personliga kärlek och tillbedjan, hvarmed han omfattade Frälsaren, och som gälde icke blott Kristi återlösningsverk, utan honom sjelf såsom en lefvande mästare och vän.

När Arnold blifvit föreståndare för skolan i Rugby gjorde

han till sin hufvuduppgift att göra skolan till plats för en sant kristlig uppfostran. I sitt första bref från Rugby kort före terminens början skrifer han:

»I nästa vecka skall det stora experimentet begynnas. Jag hoppas jag känner, hvilken stor och allvarlig pligt som åligger mig; och att jag måste göras skicklig till dess uppfyllande genom »kraftens och kärlekens och tuktighetens anda» — dessa tre viktiga fordringar på en lärare, såsom mig tyckes. — Om jag skall lyckas införa en religiös princip i vår offentliga uppfostran, derom kan jag ej annat än vara oviss. Detta är emellertid min allvarligaste önskan, och jag beder Gud, att det måtte vara mitt beständiga arbete och min oafätliga bön, men att utföra det vore en framgång utöfver alla mina förhoppningar, det vore en så stor lycka, att jag tycker världen icke kunde bjuda mig något, som vore dermed jämförligt. Dock att, om också blott ofullkomligt, utföra det vore vida mer än ersättning för många år af arbete och oro.»

I Arnolds mun betydde nu dessa ord något helt annat eller vida mer än de allmänna kristliga uttalanden, som man vid liknande tillfällen kan få höra af mängen annan lärare. För att rätt förstå hans mening och syftemål, må erinras om förhållandena vid de engelska skolorna, när Arnold tillträdde sitt rektorat. Man betraktade den egentligen religiösa uppfostran som något, hvilket borde öfverlemnas åt föräldrarna och presterna ensamt. En timme i veckan för nya Testamentet, stundom om söndagarne en predikan i kapellet, mest utan allt afseende på lärjungarne såsom sådana och hållen af en prest, som stod i intet närmare förhållande till skolan, detta var nästan allt hvad en läroanstalt brukade åtaga sig. I gossarnes personliga förhållanden till hvarandra och till lärarne värdjades till ingenting högre än hederskänslan. Stundom vände man sig till dem som till herrar, stundom som till vildar, knapt någonsin som till kristna menniskor. När nu Arnold ville åstadkomma ett bättre tillstånd i detta afseende, kom det för honom icke väsentligen derpå an att införa en utvidgad teologisk undervisning eller att öka religionstimmarnes antal. Men dels skulle all förekommande sysselsättning med kristendomen blifva mera sann, innerlig, klar och praktisk, dels skulle hela undervisningen i skolan tjena och underordnas detta högsta ändamål. »En lärares så väl som prestens förnämsta åliggande», plögade han säga, »är själavård.» Ideen af en skola inneslöt för honom ideen af en kristlig skola. Det må anmärkas, att han, såsom af det följande torde framgå, härmed ingalunda underskattade den intellektuella uppfostran eller öfver hufvud uppfostran i andra afseenden, men han betraktade det hela som åsyftande att tillgodose hufvudmålet för all undervisning och uppfostran. — Gossarne

ville han behandla som skolgossar, men som skolgossar, hvilka skulle växa upp till 'kristna män och hvilkas ålder icke hindrade deras fel från att vara synder eller att af dem kunna fordra kristlig dygd. Han ansåg gossarnes ålder och ställning ingalunda vara af den art att göra användningen af kristliga principer på deras dagliga lif till en opraktisk utopi.

Det sätt, hvarpå de åsigter om kristlig uppfostran, som vi nyss framställt, af Arnold tillämpades i verkligheten, visar, skulle man kunna säga, en motsvarighet till det sätt, hvarpå, såsom ofvan framhållits, hans eget personliga religiösa lif visade sig. Man har om honom sagt, att hans uppfostran icke, såsom ju uttrycket plägar lyda, hvilade på religiös grund, utan att den var i sig själf religiös. När han hade att tala i andliga ämnen, vare sig vid religionsundervisningen eller af andra anledningar, så var allt sken af retoriskt väsen fjerran, och man förstod, att hans ord voro det naturliga uttrycket af ett ständigt närvarande innehåll. »Man kände» (vi anføra hans biograf och lärjunge Stanleys ord) »att han egde den förmågan, hvilken så många andra lärare sakna, att säga hvad han menade och att icke säga hvad han icke menade, att göra det rätta, att tala det sanna och tänka det goda, oberoende af alla officiela eller konventionela tankar på, huruvida det var passande eller för tillfället lämpligt att så handla, tala eller tänka.» I samband med hvad som nu skildrats står, att hans lärjungar om mycket, som de från honom mottagit och som på dem utöfvat inflytande, senare icke kunde säga, huruvida de lärt det genom hans ord från predikstolen eller i skolan eller af enskilda samtal.

En vigtig plats för Arnolds kristliga inverkan på gossarne var skolans kapell, bygd i en ädel stil samt på hans förestaltande och till största delen på hans bekostnad prydt med fem målade glasfönster. Redan innan Arnold kom till Rugby hade rektorerna vid denna och dylika inrättningar stundom vid vissa tillfällen predikat för lärjungarne, utan att man dock ansåg detta såsom hörande till deras embete. Under det första halfåret af sin vistelse vid Rugby inskränkte sig Arnold till korta förmaningar till en del af lärjungarne, de som bodde i själva skolhuset; sedermera höll han ofta predikningar, och slutligen 1831 sökte han den lediga predikantbeställningen vid skolan (han undanbad sig dock den dermed förenade lönen), anförande som skäl vid sin ansökan, att han såsom anstaltens föreståndare i alla fall måste känna sig som gossarnes

egentliga religionslärare och själasörjare; ingen kunde för dem hysa ett sådant intresse och på dem hafva ett sådant inflytande, som hans ställning gaf åt honom. Hans ansökan beviljades, och från denna tid predikade han nästan hvarje söndag under skolåret ända till slutet af sitt lif. Detta vann sedan efterföljd i många andra skolor, likaså sjelfva hans predikosätt. Predikningarna höllos alltid om eftermiddagen och räckte sällan längre, men stundom kortare tid än tjugu minuter. Så mycket de än förut hade sysselsatt hans tankar, skrefvos de nästan alltid emellan för- och eftermiddagsgudstjensterna, och ehuru tiden ofta var så knapp, att bläcket knappast hunnit torka, när kapellets klocka slutade ringa, visa de dock mycket få ändringar, och manuskripten kunna af sina egare läsas lika lätt som om de voro tryckta. I början var det hans hufvudsakliga uppgift att inför kristendomens stränga sedliga renhet blotta och lägga i dagen det egendomliga onda i skolorna. »Ty före Kristi ande måste Elias' ande gå fram.» Från denna mera stränga ton i hans tidigare predikningar skiljer sig den mildare i de följande. De direkta angreppen på särskilda fel träda mera tillbaka för framhållande af kärleken till Kristus och inpräglande af afsky för synden i allmänhet. Utläggningar af skriften samt varningar i synnerhet till de äldre gossarne för särskilda frestelser i deras närmaste framtid, såsom vid universitetet, utgjorde ofta föremål för hans predikningar i senare år.

Det ovanliga och förtjenstfulla i hans predikningar berodde förnämligast på hans förmåga att lämpa dem efter gossarnes egna förhållanden. Han förstod att tala om deras åsigter, egenskaper och handlingar på ett sätt, som fängslade gossarnes uppmärksamhet. Hans språk var klart, enkelt och kraftfullt och skilde sig knapt från det vanliga livvets, utan att dock någonsin antaga ton af opassande förtrolighet. Han hade till regel att undvika personliga hänsyftningar, så mycket än kapellets bestämmelse tycktes tillåta sådana och inträffande större ordningar kunde synas föranleda dertill. Då han en gång ville tala till gossarne om ett fall af osanning, som hade djupt bedröfvat honom, höll han sin predikan före den vanliga gudstjensten för att vara ensam med dem utan närvaro ens af de andra lärarne.

Nästan ännu mer än innehållet af hans predikningar verkade från predikstolen sjelfva hans personlighet på gossarne. Han var för dem ej blott prestmannen, som lemnat bakom sig alla vanliga tankar och sysselsättningar, utan stod för dem

helgjuten och i *alla* sina förhållanden till dem. Han var fortfarande den klassiske lärde, teologen och historikern lika väl som läraren och ledaren samt den uppriktige, allvarlige vännen, som åt andra sökte meddela sin egen afsky för synden och kärlek till det goda samt uppfylla dem med samma trostillförsigt, i hvilken han sjelf hoppades lefva och dö. Stanley säger att han fruktar, det skall förefalla som öfverdrift, då han beskriver, med hvilken spänd uppmärksamhet alla lärjungarne, med undantag kanske af de yngsta, hvarje söndag höllo sina ögon under de tjugu minuterna fästa på predikstolen och sökte uppsnappa hvarje ord, som kom från Arnolds läppar. Huru mycket deraf än åter glömdes utan att bära frukt, så verkade likväl i tysthet detta söndagliga tillbud från ett högt och ädelt sinne, om hvilket lärjungarne visste, att det icke var något för tillfället antaget; denna motvigt mot skolandans förderfvade atmosfer, detta intryck af predikningar, med hvilka ingen af dem kunde förbinda föreställningen af tråkighet, formalitet och öfverdrift. Äfven för den lattsinnigaste plägade stundom under veckans lopp ett och annat ur den senaste predikan rinna i hägen såsom en dom öfver hvad han gjorde. En, som sedan undrat öfver att på det hela så liten praktisk verkan hos honom då åstadkoms, har yttrat: »Jag plägade lyssna från början till slut med ett slags djup vördnad, och ofta var det mig omöjligt att vid utgåendet från kapellet sluta mig till mina kamrater, utan jag gick hem för att vara allena. Jag påminner mig, att samma intryck i större eller mindre grad frambragtes på andra, hvilka jag skulle hafva ansett hårda som stenar, och hvilka jag tror, att Arnold betraktade som några af skolans sämsta gossar.»

Det torde tillåtas oss att här återgifva skildringen af en skolgudstjenst i Rugby under Arnolds tid ur »Tom Browns skollif», ett arbete, författadt af en lärjunge till Arnold och skildrande en skolgosses, Tom Browns, lif och öden i Rugby skola under den tid Arnold var rektor der. Denna utmärkta bok, som med stort intresse kan läsas af både äldre och yngre, både lärare och lärjungar, ger ett lifligt intryck af hvad Arnold var för Rugby och den anda han der förstod att ingjuta. Här omtalas nu, huru Tom Brown första gången hörde rektorn predika och det intryck han deraf fick. Skildringen lyder:

Derefter fick Tom första gången höra rektorn predika, hvilket gjorde på honom ett stadigvarande intryck, såsom händelsen brukade vara med hvarje Rugby skolas lärjunge, som närmare lärt känna rektorn.

Tom kunde icke glömma rektorns smärta, ståtliga gestalt, lågande blick samt klara röst, som var än mild och bevekande, än bestraffande och väckande, då han stod der söndag efter söndag vittnande om och bekännande sin Herre, rättfärdighetens och kärlekens och ärans konung, med hvars Ande han var uppfylld och i hvars kraft han talade. Kapellet upptogs helt och hållet af skolgossarne, ordnade i långa rader ända från de små, som nyss lemnat sina föräldrahem, till de fullvuxna ynglingar, som stodo färdiga att gå ut i stora världen. Det högtidliga intrycket af aftonsångsgudstjensten förhöjdes i viss mån denna tid på året af det redan inträdda halfdunklet i templet, som icke upplystes af några flere ljus än dem på predikstolen och vid sätena för veckans kustoder, under det att den höga läktaren bakom orgelverket var insvept i mörker.

Ehuru de äldre flesta af skolans 300 gossar icke kunde uppfatta fulla betydelsen af rektorns djupsinniga och visa ord, så gjorde likväl hans predikan intryck på samtliga gossarne, huru sorglösa de eljest voro. Detta intryck härledde sig ej blott af fruktan, utan i synnerhet deraf, att de visste rektorn vara en man, som med allt sitt hjerta, själ och kraft arbetade emot allt som var useft, ovärdigt och orätt i skolan. Han talade icke med den kalla, öfverlägsna rådgifvaretonen af en som icke kunde nedlåta sig till gossarnes låga ståndpunkt, utan det var den kärleksvarma lefvande rösten af en som kämpade för de unga och vid deras sida samt uppfordrade dem att hjälpa honom, sig sjelfva och hvarandra. Och sålunda, varsamt och småningom, men säkert och stadigt lärde de unga känna sitt lifs betydelse. Han sökte inskräpa hos dem, att lifvet icke utgjorde ett paradís, hvaruti man vandrade på en slump och fick fritt öfverlemna sig åt dåraktiga utsväfningar och låtja, utan ett stridsfält, der man alltid måste vara på sin yakt, der äfven de yngsta måste göra sitt val mellan godt och ondt och der striden gälde lif eller död. Och han, som uppväckte medvetandet derom hos dem, visade dem på samma gång genom hvarje ord som han talade på predikstolen och genom hela sitt dagliga lif huru denna strid måste utkämpas, och han stod der framför dem såsom deras vapenbroder och anföraren för deras flock och i sanning såsom en anförare af det rätta slaget för gossar, en som icke tvekade och icke gaf ovissa kommandoord, utan ville utkämpa striden till sista andedraget och sista blodsdroppen, äfven om andra ville gifva vika eller sluta stillestånd. Bland alla hans egenskaper var det i synnerhet denna hans oförskräckta frimodighet, som banade honom väg till hjertat hos flertalet af hans lärjungar och ingaf dem förtroende till honom och den lära han förkunnade.

Arnolds sätt att handhafva skoldisciplinen och hans förhållande till lärjungarne i öfrigt bar prägeln af den ande, som genomträngde all hans verksamhet. Han ingaf gossarne aktning för det rätta genom den aktning och det förtroende han sjelf visade dem. Osanning för lärarne t. ex. stämplade han som en stor sedlig vanära derigenom, att han satte ovilkorligt förtroende till en gosses utsago och, när ett bedrägeri upptäcktes, strängt bestraffade detsamma, i de högre klasserna stundom med förvisning från läroverket. Han visade sig aldrig missnöjsam mot gossarne, och i de högre klasserna plägade han

afbryta försök till bevisning med orden: »när du säger det, är det nog, naturligtvis tror jag dig på ditt ord.» Här af uppkom en allmän känsla af, att det var »skamligt att ljuga för Arnold, han tror en alltid.» När han i den stora skolsalen talade något till alla lärjungarne antingen vid den gemensamma morgonbönen eller af någon särskild anledning, stod han för dem icke blott såsom deras öfverhufvud utan som deras representant och tilltalade dem såsom jämte honom medlemmar af en stor anstalt, hvars rykte de borde upprätthålla lika väl som han.

Han införde vid Rugby genast en genomgående ändring i hela straffsystemet för skolans öfre del. Det var hans grundsats att hålla straffsystemet så mycket som möjligt i bakgrunden och att genom vänlighet och uppmuntran draga till sig och inverka på de bättre känslorna hos dem, med hvilka han hade att göra. I ett bref under sin första tid vid Rugby skrifer han: »Ännu har ingen kroppsaga behöft utdelas och märkvärdigt få förseelser förekommit. Jag straffar först lindrigt och skärper sedan, då felet upprepas; käppen skall vara min ulti- ma ratio och tilltal vill jag försöka till det yttersta. Jag tror, att gossar till stor del kunna styras genom mild behandling och godhet samt vädjande till deras bättre känslor, om man derjämte visar, att man icke fruktar dem. Jag har sett stora ynglingar, sex fot långa, då jag låtit kalla dem upp på mitt rum och mellan fyra ögon lugnt tålat med dem, utgjuta tårar deröfver, att de icke kunnat sin lexa, och jag har funnit denna behandling verksam, i det att de sedan bättrat sig. Men naturligtvis måste orden åtföljas af handling, om så behöfves, eljes skrattar man snart åt orden.» Äfven i afseende på straffsystemet ville Arnold dock icke afskaffa allt som förefans, i synnerhet hvad beträffar de yngre. »Gossålderns början», säger han, »är ett tillstånd under lagen. Det är ett stort misstag att alltid vända sig till ett barns förnuft, då man i stället borde taga dess lyd- nad i anspråk.» Och på ett annat ställe yttrar han: »Idealet af skoldisciplin för yngre gossar synes vara, att under det kroppsaga bibehålles af grundsats såsom öfverensstämmande med barnålderns naturligen lägre ståndpunkt och betecknande densamma, samt därför icke heller någon förnedring för personen på denna ståndpunkt, vi likväl på det högsta uppmuntra alla försök af enskilda gossar att undgå det straff, som tillhör deras ålder, genom att höja sig öfver dess obetänksamhet och lättsinne.» Ehuru han sålunda bibehöll kroppsaga som straff för de yngre, inskränkte han den till sed-

liga förseelser, såsom lögn, inrotad lätja o. s. v. Hans motvilja mot densamma gjorde dock dess användande sällsyntare än det skulle hafva varit efter den regel han uppställt. Emellertid då en liberal tidning kallade kroppsaga vanärande äfven för denna ålder och dessa fel, svarade han, den till sina åsigt utprägladt liberale, ehuru själfständige mannen, med för honom kännetecknande eftertryck:

»Jag vet väl, för hvilken känsla detta är uttrycket. Det härfluter från detta stolta begrepp om personlig oafhängighet, hvilket hvarken är förnuftigt eller kristligt, utan väsentligen barbariskt, hvilket hemsökt Europa med alla riddartidens olyckor och nu hotar oss med jakobinismens styggelser. — Är det vishet att uppmuntra en fantastisk föreställning om det förnedrande i personlig äga hos en ålder, der det är nästan omöjligt att finna en djup, sant manlig föreställning om det förnedrande af skuld och felsteg? Hvad kan vara mera oriktigt och mera stridande mot den sinnets enfald, nykterhet och anspråkslöshet, som äro ungdomens bästa prydnad och det bästa löftet om en ädel mannaålder?»

Ett karakteristiskt drag i det uppfostringssystem Arnold använde och något, hvarvid han själf fäste stor vikt, var hans sätt att begagna sig af de äldsta lärjungarnes hjälp för att upprätthålla ordning och god anda i skolan. Redan före Arnolds tid var det bruk vid de engelska skolorna, att den öfversta klassen hade en viss disciplinär myndighet öfver de andra. Härutinnan hade nu visserligen inrotat sig åtskilliga missbruk. Att afskaffa dessa vid Rugby gjorde Arnold till sin närmaste uppgift, men på samma gång tog han inrättningen i och för sig varmt i försvar mot den allmänna meningen, som vid denna tid var stämd deremot, och upptog den som en viktig del af skolans disciplinära system. »Præpostorerna», så kallades högsta klassens lärjungår i sin egenskap af ordningsmän öfver de andra, hade till och med rätt att använda kroppsaga; hvarje missbruk af deras makt straffade dock Arnold strängt. Att för öfrigt inrättningen särskildt lämpar sig för engelska skolor såsom öfverensstämmande med den själfstyrelse, som är ett utmärkande drag för engelska samfundslifvet i det hela, torde lätt inses. Den vikt Arnold fäste vid ifrågavarande inrättning berodde ej blott på dess betydelse i rent disciplinärt afseende utan derpå att han ansåg densamma såsom bästa medlet att ingifva lärjungarne aktning för framstående egenskaper i sedligt och intellektuellt afseende och att utbreda sitt personliga inflytande genom hela skolan. Han sökte implanta hos præpostorerna ett lifligt medvetande af vigten af deras ställning såsom hans medarbetare för skolans väl och af deras stora ansvar. Detta gjorde

han bl. a. i korta tal, som han plågade hålla till dem, under de senaste åren regelbundet vid början och slutet af hvarje termin. Den vigt han fäste vid inrättningen framgår äfven af hans yttrande vid ett tillfälle: »om jag blott kan lita på sjetten klassen (detta var den högsta), så finnes ingen plats i England, mot hvilken jag ville byta min nuvarande, men om den icke understöder mig, då måste jag gå.»

Till Arnolds inflytande på lärjungarne medverkade i väsentlig mån hans enskilda umgänge med dem. Detta skedde icke omedvetet för honom sjelf, utan af grundsats. Han fattade det som en pligt för sig likasom för de öfriga lärarne att söka komma i enskild beröring med gossarne. Hans vänner hade vid hans utnämning fruktat, att den likgiltighet han hyste för karakterer och personer, för hvilka han ej kände någon särskild sympati, skulle vara menlig för honom i hans egenskap af rektor. Men i fråga om gossar ersatte hans pligtkänsla bristen på intresse för karakteren i och för sig. För öfrigt voro honom hans naturliga ungdomlighet och spänstighet till kropp och själ till stor fördel vid behandlingen af gossar och ynglingar. »När jag märker», sade han en gång, »att jag icke mer kan springa uppför trappan till min klass, så vet jag, att det är tid för mig att afträda.» Liksom hans skarpa och långsynta öga lärde sig igenkänna hvarje särskild lärjunges anletsdrag och åthäfvor, lyckades han intränga i de enskildas och öfver hufvud i gosseålderns tänkesätt och sinnesart, hvilket bl. a. framgår af hans predikningar. »Mer än en gång», berättar en af hans lärjungar, »har jag måst säga till mig sjelf: hade det varit en af oss sjelfva, som nyss talade, hade han icke bättre kunnat känna och förstå våra tankar och föreställningar.»

I särdeles nära förhållande stod han till de 60 eller 70 pensionärer, som bodde i sjelfva skolhuset. Af de öfriga kommo endast de, som hörde till högsta klassen, öftare i personlig beröring med honom. Emot de öfriga iakttog han i allmänhet en viss återhållsamhet, och det kunde lätt hända, att bland ett så stort antal gossar en och annan lemnade Rugby utan att hafva kommit i närmare personlig beröring med honom. Men ju sparsammare Arnold använde sitt personliga ingripande, med dess större eftertryck verkade det, när han gaf någon enskild förmaning. Mer än en gång hände det, att ynglingar, som plågades af religiösa tvifvel, slutligen fattade mod att tala med honom derom och då öfverraskades af det deltagande, hvarmed han ingick på deras svårigheter och af själ

och hjerta bemödade sig att undanröjda dem. Stundom plögade han visa mildhet mot de sämsta gossarne i fall då han eljest straffade, emedan han tyckte sig se spår till förbättring och önskade uppmuntra dem genom visadt förtroende. Det förekom, att han vid upptäckten, att en gosse gjort sig skyldig till någon svårare förseelse, i stället för att behandla honom med förakt och yttersta stränghet, med oväntad vänlighet medgaf frestelsens styrka och lade honom på hjertat att fatta händelsen som ett bevis på nödvändigheten af att se sig om efter hjälp utom sig sjelf.

I början af hans verksamhet som lärare hände det stundom, att en naturlig häftighet kom Arnold att förfira sig. Men äfven när detta skedde, fingo dock lärjungarne i allmänhet det intrycket, att hans plötsliga blekhet och stränga min och sätt icke voro uttryck för personlig hämdkänsla, utan af djup, osläcklig afsky för laster och synd. Också var han på sin vakt mot detta fel och öfvervann det under de senaste åren i det närmaste; de flesta, som blott kände honom från denna tid, sågo icke något exempel derpå. Det drag i hans karakter, som åtminstone till en början gjorde mesta intrycket på lärjungarne, var hans allvar och stränghet, en stränghet, som dock var fri från knarrighet och småaktighet. Med detta var dock förbunden en öppenhet och naturlighet i sättet, som öfverraskade lärjungarne. »Han kallar oss pojkar (fellows)», var deras förvånade uttryck, när de vid hans första ankomst till Rugby hörde honom nyttja detta ord. Något som mycket tilltalade dem, var det lifliga intresse hvarmed Arnold plögade åskåda och följa deras täflingar i bollspel och andra lekar. Men hans inflytande öfver den stora massan af lärjungarne härrörde dock mindre från hans personliga beröring och hans yttre uppförande än — för att begagna några uttryck af lärjungar till honom — »från den oemotståndliga ärligheten, renheten och genomskinligheten i hans karakter», »fastheten och oegennyttan i hans sträfvan», »den genomträngande kännedomem af våra tänkesätt», »känslan att, när han fäste ögat på en, han såg ens innersta hjerta», samt derifrån att »i hans blotta ton och anblick var något, för hvilket det låga eller falska eller råa instinktlikt skrämdes och bäfvade.» Dock utmärktes hans sätt mot de allra minsta gossarne af den vänlighet och ömhet, som han plögade visa mot barn. Det hände, att han, när han i de nedersta klasserna examinerade dem, satte dem på sitt knä och framtog en tafebok öfver bibeln eller engelska historien samt lät dem

förklara bilderna, i det han betäckte texten med sin hand. Men utöfver denna ålder och till dess de uppnått den grad, som ånyo bragte dem i närmare beröring med honom, framstod han för dem i ett ljus, som aftvingade några fruktan och alla undergifvenhet. »Ur denna känsla uppväxte», säger en af dem, »en djup beundran, blandad med en mer än vanlig vördnad.» »Jag är viss», säger en annan, som i skolan alldeles icke och sedermera endast föga haft personligt umgänge med honom och som aldrig varit i högsta klassen, »att jag icke öfverdrifver, då jag säger; att jag för honom hyste en sådan kärlek och vördnad, att jag, såsom jag plägade tänka, för honom gerna skulle hafva gifvit mitt lif.» När ynglingarne lemnade skolan, kände de, att de varit i en atmosfär ganska olik världens omkring dem; kommo bättre tankar än vanligt i deras sinne, erinrade de sig, att Arnold utsått fröet till dem; läste de skriften eller andra böcker, påmindes de åter om honom. Med glädje begagnade de därför det tillfälle, som erbjöds dem att fortfarande stå i förbindelse med honom. Ty han å sin sida tycktes nästan hysa större intresse för dem, sedan de hade lemnat skolan. Hans hus och hans råd voro för dem alltid tillgängliga. Efter de fyra första åren af hans vistelse vid Rugby förflöt ingen termin utan besök af någon före detta lärjunge; några kommo tre till fyra gånger om året, somlige stannade i hans hus flere veckor. Han gaf dem anvisningar i deras studier och uppmanade dem att skriva till honom vid alla bekymmer, icke skyende att sålunda öka sin redan nog vidsträckt brefvexling. Många, hvilkas tillgångar voro inskränkta, understödde han genom stora gåfvor af böcker vid deras inträde vid universitetet eller med frikostig penningehjelp. När han skref för allmänheten, sväfvade i synnerhet de för hans tankar, »för hvilkas väl», såsom han säger i företalet till ett band af sina predikningar, »han naturligen hade det djupaste intresset, och hos hvilka han kunde vänta, att de gamla intrycken ännu hade så mycken styrka, att han kunde påräkna att blifva hörd med tålamod åtminstone af dem.» Och när ledsamheter i skolan eller anfall utifrån gjorde honom bekymmer, vände han sig, plägade han säga, till de gamla lärjungarnes besök, som till en af sitt lifs friskaste källor. Men de kommo till Rugby icke blott för att af honom erhålla råd, utan ock för att hemta liksom ny lifs-luft. Blotta vinstandet i hans närhet syntes dem gifva lifvet ett intresse och en lyftning, hvaraf intrycket kvarblef långt efter det de hade lemnat honom, ja, när han var borta för alltid,

tycktes dem föreningsbandet med honom likväl icke hafva brustit, och med skilsmessans saknad var förbunden känslan af en lifsgemenskap af oförgänglig art.

Då vi nu öfvergå till att nämna några ord om Arnolds verksamhet och betydelse som skolorganisatör och undervisare, må till en början några erinringar göras. De engelska s. k. offentliga skolorna, hvilka i de flesta afseenden åtminstone i senare tider väl aldrig stått synnerligen högt, hade vid den tid, då Arnold började sin verksamhet, genom sina många brister framkallat ett temligen allmänt missnöje. Nästan den enda undervisning som meddelades var i klässiska språk, och denna dessutom mycket formalistisk och ensidig. Om beskaffenheten af den religiösa uppfostran, dennas brist på sant kristlig karakter, har redan blifvit taladt; häremot hade bland andra Wilberforce, den bekante kämpen för slafvarnes frihet, höjt sin röst. Många sågo ingen annan räddning än en fullständig reform eller en fullständig upplösning af hela det gamla systemet. Sådant var skolornas tillstånd. Arnold fattade nu som sin uppgift icke att omstörta, utan att reformera, att ingjuta en bättre anda i det bestående. »Ett annat system», sade han, »må vara bättre i sig sjelf, men jag är stäld inom detta system och är pligtig att försöka hvad jag deraf kan göra.» Någon reformator i yttre afseende af det engelska skolväsendet blef han sålunda icke; de förändringar, han genomförde, voro dock ingalunda oväsentliga, utan betecknade viktiga framsteg, jämfördt med hvad som förut varit. Detta får man komma ihåg, om vid redogörelsen för hans sätt att gå till väga mycket skulle förefalla oss föga märkvärdigt, ja helt naturligt. Och ännu en sak. Arnolds kraftiga utpräglade personlighet tryckte så att säga sin stämpel äfven på hans undervisning. Det intresse denna ingaf hans lärjungar och dess inverkan på dem i det hela berodde mindre på några särskilda metoder än på Arnolds rent personliga inflytande. Och på liknande sätt är det svårt att hålla isär resultatet af hans verksamhet för skolan i det hela från honom personligen. Derfor att hans intresse så starkt koncentrerades på skolan och han tänkte så mycket på den, så litet på sig sjelf, blef ock skolan så genomträngd af hans ande, att dess förtjenster voro hans förtjenster, dess fel hans. När vi tänka på skolan eller följderna af hennes verksamhet, säger Stanley, är den bild som kommer för oss icke Rugby utan Arnold.

När Arnold antog platsen vid Rugby skedde detta på vilkor att hafva möjligast fria händer i fråga om skolans styrelse. Med skolstyrelsens ledamöter stod han vanligen i ganska vänskapliga förbindelser och kände sig tacksam för deras verksamma understödjande af skolan och den personliga välvilja de visade honom. Men hvarje försök å deras sida att inblanda sig i skolans inre angelägenheter afvisade han och framhöll att, hvad de hade att göra, om de ej voro nöjda, var att afskeda honom, men ej att inblanda sig i hans embete. I synnerhet fordrade han fria händer i fråga om förvisning från läroverket af gossar, hvilka han ansåg utöfva skadligt inflytande på de andra, samt vid val och fördelning af läroämnen. Ett försök, som en af styrelseledamöterna gjorde att inblanda sig i hans deltagande i offentliga angelägenheter, afvisade han äfven på det kraftigaste. Denne framstälde till honom en officiel fråga, om Arnold var författare till en tidskrifts-artikel, som framkallat misshag å många håll. Arnold vägrade bestämdt att härå lemna svar, detta vore han skyldig såväl sig sjelf som hvarje annan föreståndare för en dylik skola i England, sade han.

Stor sorgfällighet använde Arnold vid valet och behandlingen af skolans lärare. Han var angelägen, att de skulle fatta skolarbetet som sin väsentliga uppgift och egna sitt hufvudintresse åt detta. Därför beredde han dem högre lön, men afskaffade det bruk, som förut rådt, att de förenade en presterlig befattning med sin lärareplats. Han såg dock gerna, att de voro prestvigda, och utverkade af stiftets biskop, att de fingo rättighet dertill på grund af sin lärarebefattning. Tid till egna studier var han angelägen att söka bereda dem. Han höll regelbundna konferenser med dem och handlade sällan eller aldrig i viktigare disciplinära fall utan att hafva inhemtat deras råd. Deras personliga förbindelse med gossarna sökte han på allt sätt främja, så bl. a. genom att understödja gossarnes privatläsning för och inackordering hos lärarne. Han gladdes, när han trodde, att en gosse skickades till Rugby mera för hans medlärares än för hans egen undervisnings skull. Följande utdrag af ett bref till en nyss anställd lärare visar hans åsigt om krafven på en lärare.

»De egenskaper, hvilka jag anser väsentliga för att rätt fylla en lärares pligter här, kunna korteligen betecknas som andan af en kristen och en gentleman — att läraren går till sin syssla icke som till en bisak utan som till en sjelfständig och synnerligen viktig pligt; att han ägnar sig åt densamma som den särskilda gren af andlig kallelse, hvilken han har valt att följa; att han, tillhörande en stor offentlig anstalt, och in-

tagande en offentlig och bemärkt ställning, eftertraktar »hvad ljufvigt är, hvad »väl lyder», d. ä. att han har samfundssanda, är frisinnad och af hjer-tat vill främja intresset, hedern, anseendet och utmärkelsen hos det samfund, till hvilket han slutit sig, och att han eger nog sinnesspänstighet och törst efter vetande att fortfarande öka sina egna kunskaper, utan att försumma deras sanna båtnad, hvilka han undervisar. Det tyckes mig, att våra lärarebeställningar här erbjuda ett ädelt fält af pligter; och jag ville icke gifva en sådan åt någon, om hvilken jag trodde, att han åtog sig den utan att med hand och hjerta gå in på andan af våra inrättningar.»

De grundsatser, hvilka Arnold följde vid sin ledning af skolan och sin undervisning, vunno naturligtvis icke på en gång full mognad. Han sträfvade oafåttligt efter ett ideal af fullkomlighet, om hvilket han visste med sig, att han aldrig uppnått det. I de förbättringar, som vid andra skolor vidtogos, såg han föredömen för sig sjelf. Med ödmjukhet och uppmärksamhet lyssnade han till anmärkningar af personer, vida yngre än han, ofta forna lärjungar, rörande läsningen, förändringar i hans predikosätt eller disciplinära åtgärder. Han uttänkte alltjämt nya sätt att tillämpa sina åsikter. När han tillträdde embetet sade han: »Skolan är fullkomligt tillräcklig att sysselsätta ens kärlek till reformer, och det är mycket angenämare att tänka på sådana brister, som man sjelf kan hoppas att afhjelpa, än på sådana, angående hvilka man ej har annat att komma med än tomma önskingar och förslag.» När brister vid skolan påpekades för honom, sade han: »jag har nog af toryism i min natur för att kunna sofva lugnt och låta sakerna gå som de kunna; och därför anser jag det som en sann vänskapstjänst, om någon fäster min uppmärksamhet på sådana punkter inom skolan, der hjälp och förbättring anses vara af nöden.»

De tätä förändringar i skolan, som blefvo en följd af detta, klandrades af många. »Hvarje morgon», sade man om Arnold »vaknar han med det intrycket, att allt är en öppen fråga.» Men på det hela rubbades ej härigenom förtroendet för honom. Man kände, att han handlade efter djupt grundade allmänna principer, huru mycket än tillämpandet i enskilda fall vexlade. Den häftighet, hvarmed han störtade sig i strid mot det onda, gjorde honom stundom likgiltig för meningar och intressen, hvilka en mindre ifrig och sangvinisk reformvän skulle hafva behandlat med mera hänsyn. Hans medvetande om sin redliga afsigt och hans förakt för yttre fördelar kommo honom stundom att af andra fordra mer än billigtvis kunde väntas och att vidtaga åtgärder, som af de flesta måste missuppfattas. Men just dessa egenskaper, ju mer de blefvo kända och uppskattade,

skaffade honom slutligen ett större förtroende än han genom den mest beräknande försigtighet kunnat vinna.

Att framstående intellektuella egenskaper vanligen äro för- enade med sedliga företräden, derom var Arnold fast öfverty- gad. När han fann motsatsen, en man eller gosse med kun- skaper och skarpsinne men utan sedlig grund, hyste han för honom djup ringaktning. »En blott intellektuel skarpsinnighet», brukade han säga, då han t. ex. talade om jurister, »blottad som den allt för ofta är på allt omfattande, storsint och ädelt, upprör mig vida mera än den ohjelpigaste dumhet och förefaller mig nästan lik Mefistofeles ande.» Ofta när intellektuel be- gåfning förekom tillsammans med en sedligt låg ståndpunkt var han benägen tvifla på, att begåfningen öfverhufvud fans. Den uppsättning af lärjungar, som han erinrade sig med mesta till- fredsställelse, var icke den, uti hvilken det största antalet be- gåfvade lärjungar förekommit, utan en, som i sin helhet hade arbetat ordentligt och flitigt. Gossar af svag begåfning, som flitigt arbetade, uppmuntrades af honom framför andra. I La- leham blef han en gång otålig öfver en gosse af detta slag och tilltalade honom strängt; gossen såg honom i ansigtet och sade: »hvarför är Ni ond på mig; jag försäkrar, att jag gör det bästa jag kan.» Flere år efteråt plögade han tala härom med sina barn. »Jag har aldrig», sade han, »under hela mitt lif känt mig så full af blygsel; den blicken och det ordet kan jag aldrig förgäta.»

Vid undervisningen var det för Arnold en hufvudsak att söka utveckla lärjungarnes förstånd genom att så mycket som möjligt taga deras egen verksamhet i anspråk. Det sätt, hvarpå han lärde, var förnämligast genom utvecklande frågor. Såsom regel gaf han sjelf aldrig direkt undervisning annat än som ett slags belöning för ett svar, och ofta hejdade han sig i begrepp att meddela något, emedan han kände; att de, för hvilka detta var ämnadt, saknade förutsättningar att rätt mottaga och till- godogöra detsamma. Hans förklaringar voro så korta som möjligt, nått och jämt hvad gossarna behöfde för att sjelfva kunna komma underfund med saken, men ej mera. Hans frågor voro egnade att fästa lärjungarnes uppmärksamhet vid sjelfva hufvudsaken och att göra klar för dem gränsen mellan hvad de verkligen visste och hvad de icke visste. Oriktiga svar plögade han icke genast rätta, utan antingen genom att små- ningom leda gossarne till rätta eller genom att låta de skick- ligares svar tjena som medel att lära de svagare. Han lade an

på att arbeta icke blott *för* utan *med* klassen. »I kommen hit», sade han till gossarne, »icke för att läsa, utan för att lära eder, huru I skolen läsa.» Med allt detta var han emellertid fjerran från att vilja utveckla förståndet på bekostnad af andra intellektuella förmögenheter. »Det är ett stort misstag», sade han om yngre gossar, »att tro att de skola förstå allt hvad de läsa, ty Gud har så anordnat det, att i ungdomen minnet är verksamt, oberoende af förståndet, hvaremot en fullvuxen människa vanligen icke kommer ihåg en sak, såvida hon icke förstår den.»

Att klassiska språk med hänsyn till den intellektuella utbildningen borde vara skolans förnämsta undervisningsämnen, derom var Arnold fast öfvertygad. Mer än en gång uppträdde han till försvar för desamma gentemot de anfall, som vid denna tid riktades emot dem. Att han, den ende rektor för en stor skola, af hvars politiska förbindelser och åsichter man kunde hafva väntat eftergift i detta afseende, just var den, som kraftigast försvarade den klassiska bildningen, torde icke oväsentligt hafva bidragit till den reaktion, som sedermera inträffade till dess förmån. Arnold skattade högt de klassiska språkens värde som formella bildningsmedel. Den förnämsta vigten fäste han dock vid det innehåll, hvartill deras studium öppnade tillträde. För honom blef undervisningen i latin och grekiska ett slags ersättning för och komplement till historie-undervisningen. Det lif, den realism, som var så karakteristisk för Arnolds undervisning i det hela, präglade äfven hans undervisning i nämnda språk. En lärjunge till Arnold* uttrycker sig härom på följande sätt: »Homerus blef för oss Homerus, ej blott några rader grekiska verser; vi läste och öfversatte honom såsom en skald, hvilken förde oss midt in i den primitiva helleniska världen, en verld helt olik den, med hvilken vi måhända nyss förut gjort bekantskap vid läsningen af gamla Testamentet efter Septuaginta.» Som en särskild förtjenst för Arnold må här anföras, att han med den klassiska undervisningen i de engelska skolorna införlifvade resultatet af den nyare filologiska och historiska forskningen, då man före honom blott följt de gamla vedertagna läroböckerna utan tillbörligt afseende på senare framsteg. Att Arnold emellertid, med sina utmärkta egenskaper i det hela, dock i ett eller annat fall, der man kunde hafva väntat en friare åskådning, var ett barn af sin tid och sitt land, derom vittnar synes oss hans bibehållande af det gamla engelska bruket att

* Bradley i The Nineteenth Century, Mars 1884.

öfva gossarna i författandet af latinska och grekiska verser, en sak, för hvilken han dock i början hyste stor obenägenhet.

Äfven Arnolds historieundervisning kännetecknades af lif och åskådighet. Hans djupa religiösa och sedliga allvar tryckte på densamma sin prägel. Historien skulle vara liksom en sanningens spegel och i sin mån tjena till ett rättesnöre för lifvet. Den borde ej vara ett tort skelett af data, ej ett blott skema, utan en målning, som visade, huru människorna sträfvade och tänkte, hvad de hatade och älskade. Geografi borde läras i sammanhang med historien; sin undervisning i den senare stälde han såvidt möjligt i sammanhang med geografiska förhållanden. Härvid kom honom väl till pass hans natursinne, och hans sinne för riktig uppfattning af fysiska och terrängförhållanden, skärpt genom hans resor i främmande länder. Med hans fallenhet här för stod väl äfven i sammanhang det intresse, som han bland naturvetenskaperna hyste för geologien.

Arnold fäste mycken vikt vid skriftliga uppsatser, men bemödade sig att välja ämnen, som tvingade lärjungarna att sjelfva läsa och kunde leda dem att sjelfva tänka. Som ämnen uppgaf han historiska eller geografiska skildringar, tal eller bref, etymologiska utredningar, kritiker m. m. Han fäste mindre vikt vid stil, oriktiga uppgifter eller uttryck, ifall han upptäckte sjelfständiga tankar eller antydningar till sådana. »Jag anser den uppsats bäst», sade han, »som visar, att gossen har läst och tänkt för sig sjelf; och den som den näst bästa, hvilken visar, att han har läst flere böcker och smält hvad han har läst; men sämst håller jag den uppsats, som visar, att han har följt blott en bok och detta utan eftertanke.»

Arnold upptog i skolans undervisningsplan flere nya ämnen nämligen nyare historia, främmande lefvande språk och matematik. Detta första steg i sådan riktning inom England helsades visserligen från en sida med lifligt bifall. Men på samma gång blef det från andra håll föremål för starkt ogillande, såsom ju oftast plägar ske med det nya, äfven der detta är godt och af behovet i hög grad påkalladt. Äfven enskildt studium af ämnen, som lågo utom skolplanen, t. ex. naturvetenskap, uppmuntrade Arnold hos lärjungarne.

För Arnold var all hans undervisning ett tillfälle till kristligt-sedlig inverkan; såväl vid språkundervisningen som den historiska hade han en kristlig synpunkt i ögonsigte, och för gossarna framträdde naturligt kristendomen som den lifgifvande medelpunkten för allt mänskligt vetande och lif. Detta gjorde

sig naturligtvis mest gällande under religionstimmarna. Om dessa säger han i en predikan, att de icke voro egentliga andaktsöfningar, men borde afse att sätta lärjungarna i stånd att bevista sådana med förstånd och uppriktigt deltagande. Likväl hade de en egen från andra lärotimmar skild karakter. Medelpunkten för undervisningen utgjorde läsning af bibeln. I de högre klasserna lästes denna på grekiska, gamla testamentet efter septuaginta. Stundom lästes i skolan den äldsta kyrkans och engelska reformationens historia. Den dogmatiska undervisning som förekom meddelade Arnold vanligen i exegetisk och praktisk form. Arnolds religionsundervisning bar, liksom den öfriga, en afgjordt realistisk prägel. Kännetecknande var ock hans djupa vördnad vid behandlingen af skriften, något som på lärjungarna gjorde djupt intryck. Hans ton och sätt visade, att för honom låg en bok, ur hvilken han genom allvarlig forskning sökte inhemta lifvets mening, för att utan förbehåll följa hvad han insett. Om hans religionsundervisning yttrar en lärjunge: »märkelig var hans förmåga att realisera allt som skriften säger oss. Man vet, huru ofta vi sjelfva kunna använda, och huru ofta vi höra andra begagna sig af ett slags religiös jargon, lika lätt att lära som hvarje annat tekniskt uttryckssätt. Han åter syntes mig hafva den friskaste och omedelbaraste åskådning af vår Frälsares lif och död, som jag funnit någon människa ega. Hans rika fantasi utfylde den evangeliska historiens grunddrag; denna var för honom det intressantaste faktum, som någonsin tilldragit sig, lika verkligt, lika spännande, om jag får nyttja ett sådant uttryck, som någon händelse i nyaste historien, hvars omedelbara verkningar ligga för ögonen.»

Arnold var öfvertygad, att en lärare borde sjelf alltjämt lära och gå framåt, detta såväl i intellektuelt som sedligt afseende, och sålunda ständigt hålla sig på tillräckligt hög ståndpunkt i förhållande till lärjungarna. »Jag kan ej rätt bedöma dem eller rätt afväga mina fordringar på dem», sade han, »om jag ej nedlägger möda på att sjelf utbilda mig.» Han ansåg, att det skulle vara en fördel, om ingen skollärare stannade i tjänst längre än fjorton eller femton år, för att ej utsättas för faran att i kunskaper blifva efter sin tid. För egen del sträfvade han ständigt att genom studier och annan literär verksamhet undvika en sådan fara. Detta oaktadt eller kanske just i följd häraf tvekade han aldrig att för gossarna erkänna sig vara okunnig om en sak; han påpekade misstag i den upplaga af Thu-

cydides, han sjelf utgifvit, och vid undervisningen i matematik eller lefvande språk hände det, att han vände sig till någon af lärjungarna, såsom bättre i stånd än han sjelf att lemna upplysning om en sak.*

I enlighet med vår uppställda plan hafva vi nu sökt redogöra för det hufvudsakliga af Arnolds verksamhet som skolman. Härmed är dock blott en sida, om än den viktigaste, af hvad Arnold var vidrörd. För en uttömmande skildring af hans rika personlighet kräfdes t. ex. en framställning af hans betydelse som historisk författare, en redogörelse för hans verksamma deltagande i behandlingen af sin tids politiska och sociala frågor, hans uppträdande i religiösa frågor särskildt mot den kyrkliga rörelse i England, som fått namn af puseyismen m. m. Äfven i dessa afseenden har Arnold synt oss i hög grad tilltalande. Det vore frestande att närmare ingå på och söka skildra hans varma medkänsla för de fattiga och vanlottade, att framhålla hans kraftiga uttalanden mot allt slags orättvisa och förtryck, att tala om de afgjordt frisinnade politiska åsigtter, han hyste, detta på samma gång han af sitt samvete, af sin ståndpunkt som kristen förbjöds att tjena det ena eller andra *partiets* intressen som sådana; vidare att tala om hans kamp på det religiösa området för sanning och lif gentemot stelhet och formalism. Att ingå härpå tillåter emellertid ej den tid, som här lämpligen kan tagas i anspråk, äfven om vi eljes dertill vore kompetente. Blott några ord om förhållandet mellan hans verksamhet i nyss antydda afseenden och hans egentliga kall.

Arnolds kraftiga deltagande i offentliga angelägenheter syntes många både bland hans beundrare och motståndare icke stå rätt väl tillsammans med hans verksamhet som skolman. »Hvilken skada», sades af de förra, »att en man egnad att vara statsman, skall sysselsätta sig med att undervisa skolgossar.» »Huru illa», hette det å andra sidan, »att rektorn i Rugby befattar sig med att skriva afhandlingar och uppsatser.» Att härvidlag känna sig fullkomligt obunden var dock för honom ett nödvändigt vilkor, om han skulle stanna kvar på sin plats; han skulle icke hafva varit sig sjelf, hade han ej tänkt och skrivit så som han gjorde, och han skulle aldrig hafva underkastat sig att tåga i fråga om saker, angående hvilka han trodde det vara sin heligaste pligt att säga ut hvad han tänkte. Dess-

utom voro äfven dessa förmenta bisysselsättningar för honom nära förbundna med hans egentliga kall. Den möda han nedlade på sina vetenskapliga arbeten var endast en del af den ständigt fortgående sjelfuppföstran, som han ansåg nödig för att rätt fylla sina pligter som lärare. Hans intresse för de politiska och kyrkliga striderna återverkade på hans intresse för skolan och gaf denna en ny vikt i hans ögon. När han tänkte på det sociala onda i landet, väcktes en motsvarande önskan att hämma det tanklösa lättsinnet och sjelfviskheten hos skolläroverarna, en känsla af detta ondas förvärrande genom det öfvermod och den likgiltighet, som alltför ofta visades af barn ur de rikare klasserna mot de lägre stånden, samt en önskan, att gossarna skulle i skolan åtminstone i någon mån insupa aktning för lag och hänsyn till de fattiga, hvilket tidens ande syntes honom så litet uppmuntra. När han tänkte på bristerna inom kyrkan, brukade han (vi anföra här ord af honom sjelf) »vända sig bort från åsynen af det allmänna templet i ruiner för att tillse, om ej inom den särskilda lilla församlingens murar» man kunde sträfva att förverkliga hvad han trodde vara den förras sanna idé; och »hvilket bruk man kunde göra af de spår deraf, som ännu voro kvar, gemensam läsning af skrifter, gemensam bön och begående af nattvarden.» Sålunda kom honom »allt det i ögonen fallande goda och onda, som tilldrog sig inom det engelska väldets vidsträckta område, att tänka på, hurudan vigtig skådeplats hans egna lärjungar en gång skulle verka på», likasom nya och viktiga tilldragelser på det andliga området ingåfvo honom den önskan och det hopp, att de — hans lärjungar — »under brytningen mellan olika meningar och skilda åskådningar måtte intaga sin plats i striden, begåfvade med vishetens och kraftens ande».

N. G. W. Lagerstedt.

Språkuppfostran.

Undervisning i engelska vid en flickskola.

Tillägg till uppsatsen i föreg. häfte.

(Forts. fr. sid. 164, rad. 20.)

Grammatik. Jag har använt Herlén, Modin, Calwagen och Mathesius. Den första tiden, då jag följde Herlén — som icke var någon dålig bok — preparerade jag läxorna genom att till hälften skriva om H. och låta eleverna införa dessa 'förbättringar'. Hvem som egentligen skördade vinst af detta, om de eller jag, lämnar jag oafgjordt; säkert är att jag själf först då började sentera engelsk grammatik. — Här må det vara mig tillåtet att yttra ett ord om utstyrelsen af våra skolböcker. Det betraktas naturligtvis i alla afseenden som en vinst om ett arbete kan säljas billigt, och en högst obetydlig höjning i priset lär ofta göra en bok svårsåld; men i all synnerhet då det är fråga om böcker som skola sättas i händerna på skolbarn, gör man dessa en stor otjänst genom ett ensidigt tillämpande af denna billighetsprincip. Barnen böra under hela sin skoltid vänjas vid ordning, snygghet och enkel prydlighet. Hvad nu Herlén beträffar, så blir efter kort tid denna bok nedtrasad och nedsmutsad, innanmätet har lossnat från permarna; boken bindes ingalunda om utan den går i detta skick i arf från bror till bror och syster. Att se en »gammal Herlén» är en styggelse. — Modin var visserligen typografiskt skönt utstyrd, men jag fann den för vidlyftig, altför systematiskt sönderhackad, exemplen illa valda. — Calwagen kom sen i ordningen. Han tycks ha begagnat Imm. Schmidts rika Gramm. d. eng. Sprache, Berlin 1873. (Preis: 3 Mark.) Calwagen innehåller, isynnerhet i Anm., åtskilliga fina (icke egna) iakttagelser. Då jag använde C., preparerade jag lektionerna i så måtto att jag lät eleverna själfva, så långt de kunde, rätta svenskan i exemplen, mot hvilken mycket är att anmärka. Läxorna bestodo i exemplen rubb och stubb, reglerna skulle de »titta på», för att se om de förstodo dem, sedan de läst exemplen. — Jag

går nämligen så till väga att jag först hör upp exemplen och sedan ur dem, så där en handfull, låter eleverna analysera fram regeln. Ett par tre få till en början säga regeln så som de uppfattat den och sedan anmärka på hvarandras regler, dessa må nu vara definitioner eller ej; ty jag läser logik med dem under hvarje lektion. På ett lägre stadium vore ett dylikt tillvägagående olämpligt; där må det vara utantill-läsning och omedvetet tillägnande af språket. I allmänhet gälle det som regel att man på hvarje stadium må odla den förmögenhet som lärjungen, han eller hon, på det stadiet äger i rikaste mått. — På sista tiden har jag använt Mathesius och den kommer jag att länge stanna vid. Reglerna äro korta och likformiga så långt sig göra låtit; i exemplen förekomma inga poetiska ord eller gammalmodiga eller på annat sätt ovanliga. Man märker på hvarje sida, snart sagdt i hvarje exempel, den erfarne pedagogen och den i sitt ämne hemmastadde. Detta är ändtligen ett själfständigt arbete, och sådana ha vi ondt om. Den typografiska utstyrseln och bandet äro mönstergilla. — Vid sidan af Mathesius låter jag de af eleverna som det vilja anskaffa Zethræus, och jag har någon gång ur honom dikterat upp för att införas i afdelningen »S. k. Synonymer» de synonyma verb som förekomma under hans »Alfabetisk förteckning på såväl de oregelbundna som de starka verben». Prepositions-läran hos honom är omfattande och nyttig. — Åt en vetgirigare elev har jag lånat Wallström, Artikeln i engelska språket, hvilken jämte Zethræus är hvad man plär kalla en 'grammaire raisonnée'. — Jag har nyligen sagt att jag arbetar tillsammans med mina elever och att jag lyssnar till deras berättigade anmärkningar. Och att jag den gången åtminstone vände mig till rätt person då jag ville veta elevernas mening om mina grammatik-lektioner, framgår kanske af följande: »jag tycker kandidaten *slarfvar* med dem, för hvarför ska vi bara läsa exemplen?» Den kära föreställningen om reglerna såsom det enda saliggörande sitter djupt. En gång hade jag en elev som i sin ifver att blända mig och kamraterna så hastigt levererade en fem rader lång regel att hon tappade andan midt ini ett ord; visserligen bad jag henne ej läsa upp den baklänges, men jag skulle tro att hon kunde det. Hon var flitig, men ej klyftig. — Vid *repetition* af grammatiken få eleverna själfva välja ut de afdelningar som de önska att föredraga: läsa då upp regler, ge exempel och visa hur de stämma öfverens, och begära upplysning om det de ej förstå. Ibland

händer det att jag ej genast lämnar svar på deras frågor, dels på den grund att jag ej själf på stående fot kan det, dels för att till nästa gång låta hela klassen — hvar och en för sig — hemma fundera ut lösningen. För öfrigt repeteras oupphörligt genom slängfrågor tillbaka på det gamla.

(Forts. fr. sid. 166, rad. 10.)

Svenskan: stycket 3 på Tredje Afdelningen i Herlén, Engelsk språklära.

Hubert's father was shot in a wood by an unknown poacher. Hubert had a good mother, who bred him (brought him up) as well as she could. In (After) twenty years he waived his father's service (place), and become (became) a distinguished woodward (forester). Hubert often went (went often) a (♂) hunting in the wood with other hunters. One day he shot on (at) a stag, but missed his marked (his mark)* (it). Directly after the shot he heard a mournful voice in the bushes. He hastened thither (there) and observed (saw) an old man lying there (♂) in his blood. He was dying, and all the hunters assembled (gathered) about (round) him. Hubert who was very sad (grieved) knelt beside him and begged (his) pardon. The dying one (man) said: »You have nothing to beg (my) pardon for, know! it is I myself (♂) who has (have) shot your father.

The father of Hubert (Hubert's father) was shovéd[!] (shot) in a wood by a (an) unknown poacher. Hubert had a good mother, which (who) educated him as well as she could. When twenty years were gone [öfver de föregående orden har eleven själf skrifvit: After the course (lapse) of twenty years] did he get (he got) the service (place) of his father and became an excellent woodward (forester). Hubert went often to hunt in the wood together with the (♂) other hunters. One day shovéd he (he shot) on (at) a stag, but miss(-ed) one's (his) mark. Instantly after the shot heard he (he heard) a lament(-ing) voice in the bushes. When he come (came) there, did he see (he saw) an old man lieing (lying) in his blood. This (fellow) (He) was dieing (dying), and all the hunters — — —**

The father of Hubert (Hubert's father) was shot into (♂) a wood d(♂) by a stranger (strange) (an unknown) poacher. Hubert had a god (good) mother who educated him so well (as well as) she could. Atfer (After) twenty years he got his father's service (place) and was (became) a distinguished woodward (forester). Hubert went (hunted) often in the wood with other hunters. One day he shot on (at) a stag, but missed (it). Instantly after the shot he heard a woful voice in the bushes. He hasted —**

* Detta är en genomgångsändring.

** Här har eleven måst sluta, alldenstund tiden var på förhand bestämd.

Vid skriföfningarna med hjälpredor på lärorummet går jag omkring bland eleverna, visar den ena och den andra huru de skola begagna ordböckerna, att de ej utan vidare skola ta sy-

nonymen n:r 1 eller synonymen n:r 2* utan slå upp i Nilsson, Morén o. s. v. de resp. engelska ord som stå såsom öfversättning på ett gifvet svenskt; och se till hur hvart och ett användes och hur det passar på det ifrågavarande stället; att hållre ta bekanta uttryck, äfven om dessa ej fullt skulle slå hufvudet på spiken.

Ur Löwenhielms Språklära har jag hämtat följande svenska — något modifierad — till höstterminens första *hemstil*.

Sedan vi farit öfver Norsdjön på ett ångfartyg, som hette Oder, anlände vi till London för en vecka sedan och bo nu på Albertshotellet på Montaguegatan nära Bedfordstorget. Man har anmärkt, att om fredagarne vädret ofta är olika, emot hvad det är under den öfriga veckan. Fröknarna B. ämna taga engelska lektioner tre gånger i veckan och skola betala en och en half krona i timmen. Den afsatte konungen lät offentliggöra en af honom själf uppsatt plan, efter hvilken han ämnade styra, när han skulle blifva återställd till sin tron.

When (after) we had crossed the North-Sea on (in) a ship (steamer), which was (ð) called the Oder, we arrived at (in) London a week ago and now live at the hotel of Albert (Albert-Hotel) in Montague-Street near the square of Bedford (near Bedford-Square). It is remarked, (ð) that on the (ð) Fridays the weather often is different, against (is often different from) what it is during the rest of the week. The Miss Bs. (B:s) intend to take English lessons thrice (three times) a week and will pay one crown and a half an hour. The deposed king made publish a plain set up by himself, after which (caused a plan framed by himself to be published, on which) he intended to govern (,) when he would (should) be restored to his throne.

Having passed over (crossed) the North-Sea by a steamship, (in a steamer) that was (ð) called the Oder, we arrived at (in) London a week ago and are now living in the hotel of Albert (at the Albert[-]Hotel) in Montague[-]Street close by Bedford's Square (Bedford-Square). One has observed, (ð) that in (on) Fridays the weather often is unlike, against (is often different from) what it is during the rest (of the) week. The Misses B. intend to take English lessons three times every (a) week and will pay one crown and a half an hour. The dethroned king made proclaim a plan, drawn up of himself, after which (put forth, proclaimed a plan framed by himself on which) he intended to reign (govern), when he would (should) be restored to his throne.

After having passed over (having crossed, crossing) the North sea (-Sea) on a steam-ship (in a steamer), which heated Oder (called the Oder), we arrived at (in) London a week ago and live now (now live) at the Albert-hotel in Montague-street near Bedford-square (-Hotel... -Street... -Square...). One has remarked, (,) (ð) that on Fridays the weather often is

* Jag mins från nederskolan hur en kamrat och jag någon tid skrefvo de latinska stilarne »i kompis», hvilket tillgick så att vi broderligen delade synonymerna: tog han n:r 1, tog jag n:r 2 eller vice versa; och syftet vans: vi lurade magistern.

(is often) unlike against (different from) what it is during the all week besides (the rest of the week). (The) Misses B. intend to take the (ø) english (English) lessons thrice a week and shall (will) pay one (a) crown(øbs.) (krona) and a half an hour. The dethroned king made publish a plain drawn up by himself (caused a plan framed by himself to be published) after (on) which he intended to govern when he would (should) be restored to his throne.

I denna klass har jag en gång på försök låtit eleverna skriva *egen uppsats*, hvilket dock för de flesta ej slog väl ut; och att en af dem lyckades så pass väl som följande stil utvisar får tillskrivas dels hennes rätt stora skicklighet i allmänhet som ock att hon förut i fem år läst engelska, hvaraf ett år privat, då det enda språk som användes under lektionerna var engelska. Vid tiden för författandet af nedanstående hade hon nyss fyllt 16 år.

March 15th 1872.

My dear Margaret,

Many thanks to you for your last long letter and the glad (good) news you told me in it. I wish I could give you any (*some*) news of the kind in exchange[,] but mine are rather sad. My dear uncle is dead(,) to begin with it(øø). Ah, if he had been faint (feeble, *weak*) and ill for a long time or rather(øø) old and troublesome in any way[,] I should not have mourned for him so very much, but now the sudden death of my strong and healthy uncle and benefactor almost stupefied(-s) me. You, and only you[,] know how much he have(-s) been to me, nay(,) to us all. But for him[,] we were all poor and miserable now. — I shall never forget his words and acting (-conduct) after my father's ill luck. And (*my*) brother Edward to whom he has been as (*like*) a father, poor Teddy!

Uncle was buried last Thursday[,] and (I don't think) I never (ever) saw the like (*anything so grand*) I dare say(ø). S:(.)t[-]Anna's(,) where the funeral was celebrated(,) was richly decorated, the windows shut up (closed) and the church lit up by waxen tapers spreading a soft tempered light. As uncle had been the chief (chief, *colonel*) of his regiment[,] all the officers assisted at his burial. Oh, it was a fair look (grand sight) to see all the uniforms. The coffin was carried into the church by two majors, two captains[,] and two lieutenants, his two sons, and it was all covered with flowers(,) and garlands(,) and ribbons. The (ø) Colonel B. an old friend to uncle (of uncle's) carried his badges of orders on a silk cushion(,) and two other high officers(,) the mourning-staffs (staves). When the great and numerous procession had entered the church and got place (taken their places,) the mourning march ceased(,) and a number of chosen singers sang a psalm (hymn, 'psalm' vanl. Davids psalmer.). Then the(ø) bishop(B.) T. made a fine funeral sermon and at last a little biography of my uncle. I think you will find me childish now, but with all my sorrow I could not help feeling very (a little) proud when I heard (heard) it and when I, moreover, knew that he was highly respected and esteemed as a man and (an) officer as well as a beloved friend. To know that he was my uncle, the very brother of my father, ah, it is too much to me, fool as I am! —

But I think you must have got tired at my long descriptions(,) so I will leave off from it and tell you another piece of news, though it is not very

pleasant either. Fanny Hiller's future (betrothed) Dr. Jones is very weak (in very poor health). He is said to suffer from consumption and I fear it is but too true. Yet they will probably marry very soon, perhaps next summer. Fanny either will not or cannot see that Mr. Jones is ill. I wonder just (♫) whether Fanny still is corresponding with you. I suppose you have heard by (from) Jessie that William Johnstone broke his arm at the race(s) the other day. My brothers and sisters join in much love to you all. Do please (Please) write very soon to

Yours very affectionate(ly,)

(Forts. fr. sid. 185, rad. 8.)

Talöfning. Redan i sjetten klassen vänjas eleverna vid att höra och tala det främmande språket, såsom af redogörelsen för denna klass framgår. Lektionerna meddelas nämligen då delvis på engelska, en praxis hvilken jag såsom lärare på det högre stadiet ej anser mig böra följa. Ty här gäller det vid grammatiklektionerna att på fullgod svenska återge de engelska exemplen, vidare att klart och korrekt framställa reglerna, hvarvid läraren är glad om eleven kan åstadkomma detta på sitt eget modersmål. Inga 'fraser', intet otydligt och sväfvande; ej 'participialkonstruktion är då o. s. v.'; framställningen skall vara kort men uttömmande och oantastbar af kritiken. Sak samma på gransknings- och översättningstimmarne. — Att lära sig ett språk genom det språket själf utan översättning till ens eget modersmål, så där intuitivt, går väl för sig om man lär sig det i det främmande landet och under en längre tid har tillfälle att se och erfara hvad orden och uttrycken med eller utan gester innebära; men att under alla lektioner tillämpa denna Schweiz'-pensions-metod skulle t. o. m. i en fackskola vara fullkomligt meningslöst och kan lätt uppmamma lärjungen i den själfbedrägliga föreställningen att hon anser sig kunna 'tala franska nästan så bra som en fransman'. — För att emellertid vänja örat vid de främmande ljuden och äfven för att ge eleverna själfva någon vana att uttrycka sig oberoende af ordbok och grammatik och endast med användande af det ordförråd som redan är deras eget, göra tallektionerna god nytta och kunna lämpligen ersätta de mer eller mindre extemporerade översättningarna från den vanligtvis dåliga och »gjorda» svenskan i »Öfningar för muntlig översättning från svenska till engelska» och hvad de för öfrigt heta. — Sjuan och åttan ha hvardera en engelsk tal- lektion i veckan, som ledes af kompetent person, fullt ut

lika hemmastadd i engelska som svenska. En svårighet med lärjungar vid denna ålder, sexton à sjuttion år, är den att de *genera sig* för att tala det främmande språket, så att man har svårt att förmå dem att själfva tala. Ett par i hvar klass finnas dock vanligtvis som åtminstone ha courage att prata på, äfven om det ej alltid skulle bli så riktigt. Och detta — djärfheten — är i allmänhet ett första vilkor för framgång häruti: de fel som man begår rättas så småningom dels af läraren eller lärarinnan, dels af en själf. — Till grund för dessa samtalsöfningar lägges stundom någon berättelse som föredrages för eleverna och hvarunder de anteckna de nya ord som förekomma sedan lärarinnan skrifvit upp dem på svarta taflan. Dessa ord tjäna på samma gång som stödjepunkter för minnet, då klassen nästa gång, om en vecka, skall återge dessa berättelser. Åter en annan gång få de höra ett stycke engelsk poesi, som de sedan skola omsätta till engelsk prosa. De leka och lekar på engelska, eller få berätta något roligt eller ledsamt som nyligen händt dem o. s. v. — Begripligtvis bevistar jag dessa lektioner tid efter annan, då eleverna ju äro de samma som jag själf undervisar i andra delar af ämnet. Lärarinnan och jag diskutera stridiga frågor i sak och metod och afgöra dem tillsammans. — Den högsta punkt, hvartill man kan komma i fråga om talandet af ett främmande språk, är den på hvilken man som det heter 'tänker på det främmande språket'. Uttrycket »tänker» på det främmande språket anser jag dock vara vilseledande, för så vidt nämligen den analys jag gjort på mig själf är riktig. När jag någon gång i tal begagnar t. ex. franska, så — ingalunda »tänker» jag på svenska, men ej heller på franska, så att jag liksom först skulle se orden, utan i talets ögonblick komma ljuden af sig själfva. Innan jag börjar, sätter jag mig likväl in i situationen och gör klart för mig »att nu skall det vara franska», d. v. s. korta satsen, rak ordföljd, adverbialverb, pronom. 'on', gester, intet användande af ord och uttryck i ovanligare, ej fullt konventionel betydelse, intet nybildande af ord och idiomatiska uttryck äfven om de vore i språkets anda, utan håll till på allmänningen och gå inga egna vägar! Afvikelser från det vanliga går för sig i ens eget modersmål, men ej i ett främmande språk. Vidare: franskt uttal: *é* skarpt, *r* skarpt, *soleil*, fransk satsaccent o. s. v.; lungorna få alldeles särskildt ansträngas, och man kan ej hålla på så synnerligen länge förrän man tröttnar och faller ur rolen. — En metod som för ett godt stycke på väg i och för talspråket

är utanläsning af goda, ej för svåra författare, likaså utanläsning af parlörer, hvilka ingalunda äro att förakta, vidare deklamation af poesi eller återgifvande af teaterpjäser i obunden form. Söm deklamation åtminstone af främmande språk tyckes vara bannlyst från skolorna, får man väl i nödfall tala till väggarna i den stilla kammaren. Vi svenskar förstå oss ej mycket på deklamation; hur ofta får man höra ett stycke poesi föredragas utan att det fördärfvas, och hur många kan naturligt och med en smula aktion läsa upp en berättelse?

Enighet i svensk rättstafning.

En lösning af denna fråga har som bekant flere gånger försökts, och särskildt har under det sist förflutna året några förslag framställts, för hvilka redogörelse lämnas i N:o 22 af Svensk Läraretidning för 1884. Äfven undertecknad har flere gånger varit i tillfälle att såväl skriftligen som muntligen uttala sig i denna fråga, men då mina åsikter synbarligen icke als tagits i betraktande vid uppgörandet af dessa förslag och jag tillika anser, att genom deras tillämpning det eftersträfvade ändamålet helt och hållet skulle förfelas, tar jag mig friheten att ännu en gång framställa dessa åsikter och skall försöka att ännu en gång så klart och tydligt som i min förmåga står, med användande af alla lofliga medel — både kursiv och fetstil —, framhålla dem, hvarvid särskild hänsyn tages till de tre ofvannämnda förslagen.

En sak, som jag alltid frambållit och som jag i första rummet vill fästa läsarens uppmärksamhet på, är att frågan om enighet icke gäller *skolan* endast, utan *hela den svenska literaturen*. Annars är det intet vunnit. Det är inom tidningarnas och böckernas område, som jag önskar se enigheten; i skolpojkar och skolflickors skrifböcker är det väl önskligt men ingalunda så nödvändigt att finna den. Det torde nog gå rätt många år om, innan det af mig framsatta målet kan uppnås, men som det synes mig är just detta mål hufvudsaken. För vinnandet däraf måste man så att säga öfverlista allmänheten, så att den en vacker dag finner sig vara i besittning däraf utan att själf hafva märkt huru det gått till. Den enda väg, som möjligen kan föra till detta mål, synes mig just vara den jag förut framställt, och vid hvilken jag fortfarande fasthåller.

Vägen måste naturligtvis gå genom skolorna, och därvid vinnes ju också det mål, som lärarna synas hafva satt sig före, nämligen enighet inom skolorna. — Jag begagnar här tillfället att bemöta en invändning, som jag fruktat, nämligen att skolorna ej få göras till medel att befrämja ett partis åsikter på bekostnad af ett annat. Men skolorna hafva ju att följa med vetenskapen, och sedan Nordiska Rättstafningsmötet åter framdragit i ljuset den i sig själf så klara uttalsprincipen (hvilken ju skönjes vid skrifningen af hvartenda ord, som icke står i rättstafningsläroorna, och som *måste* vara hufvudprincipen), återstår för skolorna intet annat än att hälsa samma princip välkommen och — tillämpa den. Men huru långt skall man gå? Olyckligtvis *kan* ej skolan intaga en neutral ståndpunkt; något system är hon *tvungen* att upptaga, men då detta läroämne just eger den vidsträktast spridda praktiska användning af alla skolans läroämnena, kan hon här ej intaga den högsta vetenskapliga ståndpunkten, utan måste intaga någon af de lägre stående för att ej helt och hållet ställa sig utom hvardagsbildningens ramar och fullständigt bryta den historiska kontinuitetens kedja. Samhället och dess institutioner förbätt-

ras *aldrig* genom våldsamma angrepp som gå altför mycket öfver vanligt folks förstånd.

Hvilken ståndpunkt skall man då intaga? Jag fruktar mången kommer att mena, att den ståndpunkt jag föreslår lider just af sistnämnda fel, men jag tror att icke så är förhållandet. Marken är ganska väl förberedd och det återstår blott att sätta verket i gång.

Jag vill först begagna en bild. Ett kompani soldater sätter sig i marsch till något ställe, anförda af en något maklig kapten. Det ser bra ut i början: kaptanen i spetsen, lederna slutna, hållningen god. Soldaterna äro väl vana att iakttaga en sträng ordning, men just vid detta tillfälle hafva de blifvit bekajade af en viss frihetsyra. Huru kommer det då att se ut efter en timmes marsch? Kaptanen, något sömnig, befinner sig i eftersta ledet bland latmaskarna, hvilka hafva »gått som paddor igen». Framför dem befinner sig en mindre afdelning som väl önska att gå på, men då de tillika velat rycka med sig de eftersta och därför måst taga än ett steg framåt än ett tillbaka, är ordningen bland dem ej synnerligen stor, och de hafva ej kommit så särdeles långt i förväg. Längre fram befinner sig en trupp, äfven den ej så liten, som allvarligt bemödat sig att göra en ordentlig marsch, men som i brist på ledning kommit något i oordning, en litet för mycket åt höger, en annan för mycket åt vänster. Längst fram skönja vi några enstaka friskalare, som drivit på allt hvad tygen hållit och som befinna sig på betydligt afstånd från den öfriga truppen. Men ett tu tre gäller det att samla och bringa i ordning kompaniet och det så fort som möjligt samt tillika att få det framskjutet så långt som med omständigheterna förenligt är. Hvad har nu kaptanen att göra? Icke kan han stanna vid de eftersta eller de dem närmast föregående samt kalla de öfriga tillbaka för att så ordna dem. Därigenom vunnas ingen tid, och kompaniet befunno sig ej så långt framrykt som det kunde vara. Ej håller kunde han söka hinna fram till de allra främsta, ty därigenom blefve samlandet alt för mycket försenadt. Den bästa utsigt han har är att skynda fram till den trupp, som här betecknats som den tredje från slutet, där kommandera: halt, rättning! och så låta de öfriga ordna sig efter dem så fort som möjligt. De få friskalarna måste han lämna åt sitt öde; antingen komma de själfmant tillbaka, då de finna den öfriga truppen ordnad, eller få de sköta sig själfva så godt de kunna. — Hvad jag med dessa truppaafdelningar åsyftar är lätt insedt: de eftersta äro de rent konservativa; sedan komma de, hvilka följa det af Stockholms läraresällskap framställda eller på ungefär samma ståndpunkt stående förslag; vidare de, hvilka ansluta sig till Nordiska Rättstafningsmötets öfvergångsförslag med några modifikationer åt ena eller andra hållet (och denna trupp är numera ganska betydande; till densamma hör nämligen en stor del af den icke ringa inverkan utöfvande »liberala» landsortsprässen). Till sist eller rättare främst hafva vi förslaget af »En universitetslärare» (se anförda n:o af Sv. Ltg.); till friskalarna måste vi tyvärr också räkna det af Stockholms folkskol-lärareförenings komiterade framställda förslaget, ehuru vi erkänna att det såsom mycket enkelt har många pedagogiska förtjänster.

Vi hafva nu att se till, huru i verkligheten det förslag bör vara beskaffadt, genom hvars införande i skolorna det åsyftade målet, *enighet inom den allmänna litteraturen*, må vinnas så snart och säkert som möjligtvis kan ske. Det bör naturligtvis vara sådant, att då lärjungen lämnat skolan och själf inträdt i publicisternas led, *han må känna*

så liten frästelse som möjligt att afvika från detsamma. Må vi nu i detta afseende granska de förslag som uppstått.

Hvad Sv. Akademiens stafsätt angår sådant det framträder i dess ordlista, vill jag ej därpå spilla många ord, och jag vågar tro att det ej finnes många nog sangviniska att hoppas att man på dess grund skulle vinna endragt. Det är nämligen *konservativt*, och ungdomen, vår blifvande publicistkår, är *liberal*; detta är nog att afgöra frågan. Skulle lärjungarna äfven aldrig så strängt tillhållas att nyttja detta stafsätt, lider intet tvifvel, att de ej efter vunnin frihet skola följa de liberala strömningar som visa sig inom literaturen. Men de skola göra det på måfå, utan ledning som de blifvit lämnade i skolan.

Hvad åter de af »En universitetslärare» samt af Stockholms folk-skollärareförenings komité afgifna förslagen beträffar, måste jag för min del betrakta dem såsom altför långt framskridna. Blifva de ock inlärd i skolan, skall endast ett fåtal våga använda dem i offentligt tryck. Särskildt skola tidningarna för konkurrensens skull, af fruktan att göra sig löjliga inför sin talrika obildade publik, tveka att använda dessa stafsätt. Och så blir det åter att göra eftergifter, men i detta fall nedåt, och den sista villan blifver värre än den första.

För öfrigt vore det i min tanke icke önskligt att på en gång ett så långt steg toges; äfven ett språks tafning förändras endast småningom.

Jag går nu att taga förmedlingsförslagen i betraktande. — Lektor Sundén synes hafva för afsigt att genom sina förändringar så småningom söka införa ett uttalsenligare stafsätt; hvar målet är satt, vet jag icke. Så till vida är allt godt och väl, men *sättet* synes mig olämpligt, just för **endragtens** skull. Det går nämligen både för fort och för långsamt. Det är oförnekligt att han genom sina läroböcker gjort mycket för de nyare idéernas spridning, men det har gått för långsamt för att väcka en *bestämd* känsla af något verkliga nytt både hos lärare och lärjungar, och det har gått för fort, ty mellan reformer i stafningen måste väl åtminstone en mansperiod förflyta, innan något nytt försökes. Följden blir annars just den som bör undvikas, nämligen förvirring och osäkerhet, ty de olika årgenerationerna, som nu få hvar och en sitt stafsätt, måste naturligtvis utöfva ett störande inflytande på hvarandra, ett inflytande som under långa tider kommer att göra stafningen obestämd. Bättre då ett bestämt och afgjort steg framåt på en gång, dock ej så långt att språkets skrifning blir snart sagdt oigenkänlig; hvilket vore fallet med de nyss förut omnämnda förslagen. — Hvad för öfrigt det ifrågavarande stafsättets nuvarande ståndpunkt beträffar, anser jag den för litet framskriden. En blick på landsortsprässens och en del af boklitteraturens tafning synes mig nogtsamt ådagalägga detta.

Stockholms Läraresällskaps förslag intar ungefär samma ståndpunkt som det föregående; om det i ett afseende går förut, går det i andra afseenden efter. Särskildt har det varit mig okärt att se, att det uppgifvit försöken att åvägabringa allmän konsonantförenkling framför böjningsändelserna *d* och *t*. Jag har hört berättas, att man försvarat t. ex. skrifningen *släppte* därmed, att skrifningen *släpte* af ett slags naturnödvändighet skulle uttalas med lång vokal. Det är visserligen en »naturnödvändighet» i så fall, att vanan utgör en stor del af vår natur, men det man i allmänhet kallar vana kan lyckligtvis ganska lätt förändras i likhet med hela vår öfriga natur, ehuru det senare sker ofantligt mycket långsammare. För öfrigt torde i detta fall äfven den omständigheten

tillkomma, att vi hafva ett annat verb, *släpa*, som möjligen vid första ögonkastet faller en i tankarna. Jag förmodar, att ingen känner någon större frästelsete att uttala en annan liknande form, t. ex. *klypte*, med lång vokal, oaktadt det endast skrives med enkelt *p*. — Jag vill dessutom anföra en observation jag gjort, att t. o. m. vår kanske mest konservativa tidning, Nya Dagligt Allehanda, redan i denna fråga »släpt efter».

Då detta kanske blir ett af de sista tillfällen, vid hvilka jag offentligen uttalar mig i rättstafningsfrågor, skulle jag gärna något närmare vilja motivera mina åsikter i fråga om konsonantecknens enkel- eller dubbelskrifning.* — I ord sådana som *knäpte*, *trykte*, *bygde* är det mycket svårt eller snarare sagdt omöjligt att afgöra, huruvida *p*, *k* och *g* uttalas dubbelt eller enkelt, åtminstone med de hjälpmedel, som nu stå till vetenskapsmännens förfogande. Sådana ord som *kyste* uttalas däremot troligen alltid med två *s*. *Knäpt*, *trykt*, *bygd* och *kyst* komma dock alltid, vare sig det ena eller det andra är förhållandet med imperfektformerna, att i vissa ställningar uttalas med enkel konsonant. Ehuru sålunda frågan är sväfvande — i parentes sagdt må anmärkas, att den alltid för den stora allmänheten kommer att stå sväfvande — vill jag dock förfäktas den satsen, att konsonantförenkling alltid inträder framför böjningsändelserna *t* och *d*, således äfven i *tunt*, *tort* o. s. v. äfven i sådana fall, där, såsom i *kyste*, dubbelskrifning vore det riktigare. Ty dels är bruket redan sådant i fråga om *m*, *n* och *l*, dels är det i svenskan en allmän regel, att konsonant skrives enkel framför annan konsonant i alla andra ställningar än vid böjningsformer, och jag ser intet skäl, hvarför ej detta bruk bör utsträckas äfven till de senare. Blir det en gång vana, så kommer man ej att tveka vid uttalet af dessa mer än vid uttalet t. ex. af *täpö*, *krypta*, *räpö*, *vakt*, *rykte* (subst.), *riktig*, *läktare*, *nystan*, *bust*, *kasta*, *rust*, *hast* o. s. v. — Man torde göra den invändningen, att enligt mina teorier en del ord, såsom *kyste*, komma att blifva oriktigt stafvade, men därvid fäster jag ej stort afseende. Förbindelserna *st*, *sp* och *sk* skrivas nämligen i vårt språk alltid med enkelt *s*, ehuru det enligt min åsigt borde skrivas dubbelt efter betönad kort vokal; men att införa denna dubbelskrifning synes mig åtminstone för närvarande fullkomligt omöjligt, och då är det bättre, att oriktigheten blifver genomgående, än att några enstaka undantag göras. Det förefaller mig nämligen lämpligare att allmänt brukliga oegentligheter i stafningen konsekvent tillämpas, om de ej med ens kunna utrotas; såsom ett ex. från annat håll vill jag anföra ordet *arvode*, hvars stafning med *v* i st. f. *fv* synes mig göra mera skada än gagn, så länge *fv* allmänt bibehålles såsom tecken för *v* inuti ord.

På tal om enkelstafningen af konsonant vill jag i förbigående äfven rikta en opposition mot den öfverdrift, hvartill åtskilliga göra sig skyl-

* För de oinvigde vill jag meddela, att det ges tvänne språkfyσιologiska skolor, om jag så får kalla dem, enär den ena, grundad af mig för några år sedan, för närvarande, så vidt jag vet, i Sverige endast representeras af mig själf. (För dess grundprinciper finnes redogjört i 3 häft. af »Skolan och hemmet.») Den andra representeras som jag tror af »auktoriteterna»; men till dess åsikter anser jag mig ej behöfva taga hänsyn, dels af den anledning, att våra meningar i praktiken sannolikt skulle komma att stämma öfverens, dels därför, att dess åsikter i denna fråga äro mycket oklara och obestämda. (Männe det är af denna anledning, som artikeln »Konsonantförddubbling» helt och hållet saknas i »Nordisk Familjebok»? Jag undrar huru artikeln Stafvelse kommer att lyda.) För öfrigt vill jag varna alla, som ej noggrant satt sig in i båda åsikterna, att ens försöka bilda sig ett omdöme i denna fråga. Den är ej så lätt som vid första påseende kan tyckas.

diga, i det de nämligen börjat använda densamma äfven framför *l, n, r* och *j*. Uttalsenligheten fordrar nämligen dubbelskrifning af *k, p, t, b, d, g* framför dessa konsonanter, t. ex. *vittne, öppna, nyttja*. — Ehuru i denna fråga ännu vore mycket att säga, kan jag dock ej här närmare ingå på enskildheter.

Om Stockholms Läraresällskaps förslag i dess helhet gäller, i afseende på dess lämplighet för det nu ifrågavarande målet, det samma som jag yttrat om det föregående förmedlingsförslaget. Det återstår nu för mig blott att betrakta Nordiska Rättstafningsmötets öfvergångsförslag,* hvilket jag anser vara det enda för vårt ändamål lämpliga. Finge skolas lärjungar inlära detta, tror jag, att det ej skulle möta några nämnvärda svårigheter för dem att vid senare publicistisk verksamhet tillämpa detsamma. De behöfde ej afskräckas från »öfverdrifterna», enär dessa redan (med undantag af förenklingen af *ck* till *k* framför *t*) vunnit ganska allmän spridning. Jag vill endast nämna några: *ä* för äldre *e* är mycket vanligt, likasom *kv* för *qv*, och hvad konsonantförenklingen beträffar, vill jag blott påminna om hvad jag nyss nämt om N. D. A. och de oberättigade öfverdrifter, hvartill man, såsom jag också nämt, ofta gjort sig skyldig. Alla dessa förändringar framsticka öfverallt inom den liberala landsortsprässen. Tyvärr har man ock följt dess regel om isärskrifning af ord, hvilken är ur vetenskaplig synpunkt oriktig. För detta förslag i dess allmänhet har man äfven vid flere möten uttalat sig, däribland tämligen tydligt äfven inom Stockholms Läraresällskap, hvars komité dock kom med någonting helt annat — som accepterades. Naturligtvis har man påyrkat några modifikationer af öfvergångsförslaget, hvilka äfven jag anser nödvändiga, dels på grund af vetenskapens mera framskridna ståndpunkt, dels på grund af det inom literaturen framstickande behovet att i någon mån gå utöfver förslaget. Bland de förändringar man borde vidtaga vore enligt min åsigt följande de viktigaste:** användningen af *ä* för *e* borde något utsträckas, förhållandet mellan *o*- och *å*-tecknen närmare bestämmas (ang. mina åsigt i detta hänseende se Ped. Tidskr. för 1883), *kt* användas i st. f. *gt* samt föreskrifterna om isärskrifningen af ord förnyas och beriktigas.*** Ord sådana som *ega* och *äga*, *fogel* och *fågel* kunde lämpligen öfverlämnas åt den skrifvandes eget behag, ty dessa fall äro ganska få, där tvekan kan uppstå om det rätta riksspråksuttal. För öfrigt torde en noggrannare undersökning vidtagas öfver riksspråkets uttal än som hittills någonsin skett. Man får väl såsom riksspråk betrakta den mera välbärgade stadsbefolkningens

* Vid dess fullständiga förslag till ombildning af svenska rättstafningen vill jag ej förgäta mig, dels därför, att de viktigare af dess föreskrifter endast ytterst sällan insat sig tillämpade i literaturen, dels emedan det ur vår synpunkt betraktadt är långt ifrån fullständigt, enär mötets uppgift var, såsom allmänt skandinaviskt, väsentligt skilljaktig från vår.

** De sammanfalla i det närmaste med dem, som föreslagits i Schwartz' och No-reens svenska språkrära.

*** Jag kan ej låta bli att här i förbigående omnämna skrifningen af orden *den samma* och *densamma*, hvilkas skrifning jag hos ingen författare funnit rätt angifven. Man har förblandat dessa ord. Det ena är det demonstrativa eller t. o. m. personliga pronominet *densamma*, hvilket bör sammanskrifvas, emedan *den* här icke är artikel. Artikeln hör nämligen till ett substantiv eller ett i substantivisk mening användt adjektiv; men hela ordet *densamma* utgör ju ett pronomen; d. v. s. står i stället för ett nomen och utöfvar sålunda ingen artikelfunktion. *Den samma* däremot består af artikeln jämte det jämförande eller rättare sagt identifierande adjektivet *samma* (= idem), och bör sålunda isärskrifvas. Man jämföre äfven betoningen i uttrycket *phon trodde detsamma* (= det, t. ex. ryktet) och *phon trodde det samma* (som han).

språk, och detta kunde för tvifvelaktiga fall utforskas genom listor, hvilka upptog de saker man ville veta och som utsändes till kvalificerade infödda personer från alla rikets städer, t. ex. inom studentkårerna vid Upsala och Lunds universitet. Huru ordnandet af det nya stafsättet i enskildheter borde tillgå, därom har jag uttalat mig i Ped. Tidskr. för 1885. Jag anser nämligen, att detta ej med hopp om framgång kan ske genom någon enskild person, utan att staten måste åfaga sig värfvet. Ju mer jag tänkt på saken, desto klarare har jag funnit det vara statens både skyldighet och rättighet att göra detta. Språket är lika litet den enskildes egendom som allfarsvägen, och den enskildes fria bestämmingsrätt blir ej därigenom undertryckt: han kan taga genvägar, om han önskar att på det viset hastigare uppnå sitt mål, och han kan färdas den gamla klöfstigen, om han hatar den nya prosaiska landsvägen.

Jag har här uppställt såsom mitt mål enighet inom rättstafningen utan att särdeles fästa mig vid uttalsenligheten, enär jag anser den förra vida viktigare än den senare. Ett språk måste skrivas lika af alla; detta är första vilkoret för att det skall kunna tjänstgöra såsom skriftspråk. Om det för öfrigt är bildskrift, stafvelskrift eller bokstafskrift, samt om den senare affattas efter uttalsprincipen eller någon annan princip, kan på det hela för språkets egentliga ändamål vara likgiltigt. Men jag vill ej uttala sysselsätta mig med denna fråga, hvarom jag redan förut på spridda håll uttalat mig. Den som icke fattar, att enighet är det första och att uttalsenligheten blott kommer i andra rummet, må sträfvä med händer och fötter att få sina planer förverkligade. Är han en praktisk man, skall han dock inse, att detta endast är möjligt, om folket vore intresserad för frågan. Men folket intresserar sig beklagligen för ingenting.

Och de saker jag för detta ändamåls genomförande velat fästa läsarens synnerliga uppmärksamhet på äro, för att ännu en gång framhålla dem, följande:

att den enighet vi eftersträfvä bör återfinnas inom literaturen i allmänhet, ej endast i skolornas skrifböcker;

att skolan sålunda härvidlag endast är medel, icke ändamål, samt att den är ett berättigadt medel;

att den sak vi kämpa för är en framtidens sak, och att sålunda konservatismen ej alls är på sin plats vid förslaget uppgörande.

Tillägg. Jag tar tillbaka det omdöme jag fält om Stockholms folkskollärareförenings komités förslag. Då jag första gången genomläste det (för ett år sedan), gjorde det på mig intrycket af att vara öfver höfvan liberalt; sannolikt på grund af dess föreskrifters obestämdhet och uttänjbarhet. Vid senare genomläsning har jag funnit, att det tämligen nära öfverensstämmer med mitt eget, ehuru det är något friare. Det har dock till utgångspunkt »ljudenligheten», d. v. s. uttalsenligheten, icke endragtén, hvilket jag anser vara oriktigt. — För öfrigt en fråga till herrar folkskollärare. Är det så klokt att ännu yrka på stafningsreformer inom folkskolan? Jag antar, att högst få af folkskoleeleverna utan vidare egna sig åt författareverksamhet, offentligt, utan att de till

ett större antal komma i handel eller få anställning på mindre kontor såsom skrifbiträden o. s. v. Hvad skola då deras principaler i allmänhet säga om deras halsbrytande stafningsätt? De skola uppfatta det som ren okunnighet — hvilket det också i själva verket blir. Jag vet ej huru jag skall få folk i allmänhet och lärare isynnerhet att fasthålla den tanken, att rättstafningen — liksom för öfrigt hvarje annat läroämne — i hufvudsak är en *borgerlig* fråga, icke en pedagogisk.

Isidor Flodström.

Af et Brev fra Norge.

September 1885.

— — — — — Jeg skal tillade mig at henlede Deres Opmærksomhed paa et Par Smaanotitser i vore Dagblade, der af dem, der er inde i Forholdene, tillægges adskillig Betydning. Den ene var et »Forlydende» om, at blandt Medlemmerne af den Skolekommission, der af Regjeringen skal nedsættes for at tage Landets Skoleforholde — specielt Folkeskolen eller »Almueskolen», som den her kaldes — under Behandling, er ogsaa en *Dame* — Fru Hedwig Rosing. Da Fru Rosing er en dygtig og begavet Dame, der nyder megen Anseelse, er det med dobbelt Glæde man læser Meddelelsen om, at der ogsaa paa de »kongelige Kommissioners» Omraade skal indrømmes en Plads for kvindelig Dygtighed.

Den anden Notits er ogsaa et »Forlydende», — men af de paalidelige. Det meddeler, at Regjeringen efter Kirkedepartementets Indstilling har bifaldt, at Anna Ree skal tilstedes at optages som Elev ved Hamar Realgymnasium.

Betydningen af denne Meddelelse ligger naturligvis i dens Konsekvenser. Der er nu givet en Præcedens, der tillader kvindelige Elever at søge om Optagelse i Gymnasierne. Og med denne Adgang til Gymnasierne er det sidste Led i Kvindens Ligeberettigelse med Manden hvad akademisk Uddannelse angaar udfyldt. Kvindelige Elever kan nu underkaste sig Middelskolens Afgangsexamen, derpaa gjennemgaa et Gymnasium og saa fortsætte Studierne ved Universitetets forskjellige Fakulteter med Adgang til at tage de samme Grader som Mændene.

Hvorvidt og i hvilken Grad den faldne Resolution vil have nogen Indflydelse paa den højere Pigeskoles Ordning, — er det endnu for tidligt at udtale sig om. En mulig Følge har jeg hørt nævne: Oprettelsen af en Parallellinie i Latin ogsaa paa Pigeskolen. Som Deres Læsere ved, kan man i Norge arbeide sig frem til Studentexamen paa to Linier — Latinlinien og Reallinien. Allerede i Middelskolens 4:de Klasse begynder Spaltningen. Paa Pigeskolerne, hvor det bliver mere og mere

almindeligt at bringe Eleverne frem til Middelskolens Afgangsexamen, har man hidtil indskrænket sig til den ene Linie, — Real- eller Engelsklinien. Skulde det blive mere almindeligt, at Pigerne fortsætte sine Studier i Gymnasierne, vilde det for de Byers Vedkommende, der kun har *Latingymnasium*, blive en stor Gøene, at Pigeskolernes Elever kun kan tage Middelskoleexamen paa Engelsklinien. Vistnok er det tilladt at tage en Tillægsprøve i Latin, der berettiger Realister til Indtrædelse i Latingymnasiet, men Forberedelsen til denne Tillægsprøve vilde kræve et Extra-Studieaar. At Pigeskolerne derfor tænker sig Oprettelsen af Latin-Parallelklasser som en fremtidig Mulighed er naturligt. Imidlertid vil de private Skolebestyrere neppe foretage noget Skridt i en saadan Retning, förend det Forslag til Pigeskolens Ordning, som Kirkedepartementet har bebudet, og hvorpaa der for Öieblikket — efter Forlydende — arbeides, foreligger.

Da De jo interesserer Dem meget for Fællesskoler, vil jeg ikke undlade at meddele Dem, at vi stadig faar flere og flere saadanne. Det er de smaa Byer, der ikke har Raad til at have fuldt tidsmæssige Særskoler for Gutter og Piger, der med Glæde benytte sig af Departementets Tillajdelse til Oprettelse af Fællesskolor. I den lille By Sandefjord — bekjendt for sine fortræffelige Söbad — er en saadan kommunal Fællesskole netop i disse Dage sat igang med et Elevantal af c:a 200 Gutter og Piger. Fællesskolernes »Vor- und Nachtheile» vil derfor i vort Land nu praktisk kunne studeres.

Polemik.

*Hvilken verdensskådning är det en människas pligt att omfatta?**

Då vetenskapsmannen börjar undersöka ett hittills oordnad område af det mänskliga vetandet, ett område, inom hvilket erfarenheten samlat en ganska stor mängd detaljer, hvilka sakna sammanhang med allt öfrigt vetande, är hans första arbete att skaffa ordning. För detta måls näende uppställer han en hypotes, hvarur sedermera en teori kan utvecklas. Ur denna hypotes skola alla kända fakta få sin förklaring, eller åtminstone: de fakta, som man känner, få icke stå i absolut strid med den antagna hypotesen, om den fortfarande skall egå bestånd. Emellertid gifves det ett annat sätt, hvarpå en vetenskaplig hypotes kan omkullkastas. Det kan vara en möjlighet, att inga kända fakta äro absolut oförklarliga ur en gammal hypotes, och dock kan hela den vetenskapliga världen kasta sig öfver en ny och omfatta den med förkastande af den gamla. Detta kan bero endast därpå, att den nya med lätthet förklarar några fenomen, som den gamla endast på långa omvägar förklarar. En ny teori kan också hafva den fördelen, att den omfattar och står i samband med flere vetenskaper, så att dessa hafva en gemensam utgångspunkt. Ett exempel härpå utgör den gamla och nya teorin för ljuset. Enligt den äldre teorin förestälde man sig, att ljuset var ett ovägbart ämne, som utströmmade från alla föremål, och hvilket ämne vi skulle förnimma som ljus. Således reducerades ljuset till en okänd *materia*, ett begrepp, som är ett af människans generellaste. Den nyare teorin antager, att ljuset beror på en vågrörelse i ett ämne, etern, som fyller verdensaltet. Enligt denna kunna interferensfenomenen lätteligen förklaras, inför hvilka den gamla teorin stod svarslös, och den nyare teorin har tillika den fördelen, att den står i samband med den allmänna eter- och molekylarteorin, hvilken ligger till grund för hela den nutida vetenskapens uppfattning af fysiska och kemiska företeelser. Den är med ett ord uttrycket för nutidens uppfattning af materiens väsen. Således reducerar den nyare teorin det i sig själf ofattliga ljuset till det allmännare begreppet *rörelse i en materia*. I båda fallen finna vi teorierna hänföra de obekanta företeelserna till mera bekanta sådana, om hvilka människan har en inorganiserad erfarenhet. Hvad är det, som här varit afgörande för den vetenskapliga uppfattningen? Skulle vi kunna hänföra detta vetenskapens hela tillvägagående till någon allmännare lag för det mänskliga tänkandet? Ja, helt lätt.

* Genmäle mot herr doktor N. G. W. Lagerstedts uppsats i Verdandis 1:sta och 2:dra häfte 1885: Några ord om kristendomsundervisningens förhållande till vetenskapen och till den öfriga undervisningen.

Människan har härvid följt den lag, som bestämmer hennes handlande så väl som hennes tänkande, en lag, som för öfrigt beherskar verldsaltet. Denna lag innehåller, att rörelsen fortgår utefter den riktning, i hvilken största dragning eger rum eller minsta motstånd för dess fortgång förefinnes. En i rörelse satt kula går i den riktning, där det minsta motståndet finnes. I det mänskliga handlandet finna vi samma lag under en annan form: människan söker största möjliga resultat med minsta möjliga ansträngning eller uppoffring. Hela den mänskliga erfarenheten har så djupt inrotat denna lag i människan, att man säger ett handlande, som strider mot densamma, vara oförnuftigt. Ett kriterium på att handlandes »förfnuftighet» är just dess öfverensstämmelse med denna lag. Dock må man icke fatta detta uttryck i en alt för trång bemärkelse; det gifves otaliga fall, då icke ett närliggande motiv blir bestämmande, då ett närliggande starkt motstånd gör sig gällande; men människan till följd af sitt förutseende af längre bort liggande ännu starkare motstånd väljer en väg, som icke för tillfället synes öfverensstämma med denna princip. I människornas inbördes förhållande är denna lags allmängiltighet i synnerhet bortskynd, ty den mänskliga sympatien, som det är svårt att i alla detaljer analysera, blir där ett af de viktigaste motiven, men i alla förhållanden, där man har att göra med oorganiska krafter, har denna lag sin största tillämplighet. Om man skall bygga ett hus t. ex., utföres allt arbete i enlighet med denna princip, så vidt människans kunskap sträcker sig. Och all kritik däröfver skall man, om man närmare undersöker förhållandena, finna vara grundad just på den förutsättningen, att allt bör utföras i enlighet med densamma.

För vetenskapsmannen är det samma sak, som är afgörande. Den teori, som medför de minsta »teoretiska svårigheterna», är det hans pligt som samvetsgrann forskare att välja. En vetenskaplig teori har intet annat kriterium. Ju mindre theoretiska svårigheter, desto sannare är den; en ny teori, som erbjuder färre svårigheter, har alltid företräde.

Vi vända oss nu till den frågan: hvilken verldsåskådning är det en människas pligt att omfatta? Vi lämna de hvardagliga, praktiska förhållandena, som kunna driva människan att omfatta den ena eller andra trosbekännelsen; och hvilka göra det stora flertalet människor till katoliker, protestanter, muhamedaner o. s. v. och fråga: hvad vore det rätta att välja? Tydligen framgår svaret af den föregående framställningen. Den högsta, i moraliskt hänseende mest utvecklade människan måste välja den verldsåsig, som för henne innebär den högsta sanningen eller m. a. o. de minsta theoretiska svårigheterna. Att detta är den högsta ståndpunkten torde vara svårt att förneka. Hvad som är rätt för vetenskapen i dess forskning, gäller som norm, som ideal för den enskilde i hans tänkande öfver lifvets gåtor; icke som om en hvar skulle kunna gå hela vetenskapens väg, men den regeln, att man, så långt ens erfarenhet sträcker sig, väljer den åskådning, som innesluter de minsta motsägelserna, bör vara den bestämmande. Den kristne har enligt denna regel icke rätt att vara kristen, därför att han vill vara det, då han inser, att den ståndpunkten är en annan theoretiskt underlägsen, och den allmänna undervisningen stämplar också en sådan, möjligen med orätt, som icke fullt ärlig. Den, som med andligt våld tilltvingat sig en öfvertygelse, har begått ett brott mot denna lag, hvilken tillika är en lag för den mänskliga lyckan, något som hämnar sig för eller senare. En Luther, som var fri och glad i sin öfvertygelse, lefde ett fullt, värkligt och härligt mänskligt lif. Hans

lif var fylldt af hans öfvertygelse. Men han utgör en motsats till den, som icke vågar blifva fritänkare därför att han vill tro. En sådan kan helt visst vara storsint, ädel och god, och är det i många, många fall, men något går till spillo inom honom, som säkerligen vore för det helas lycka att taga vara på. En sådan sak är något värkligt tragiskt, väl värd sitt eget tragiska skådespel.

* * *

Hvad här ofvan yttrats, är afsedt att vara ett inkast mot tvenne af herr L. fälda yttranden, i hvilka han förnekar de teoretiska svårigheternas betydelse. De lyda så: 1) praktiska förhållanden göra det till ett behöf att tro, hvad kristendomen innehåller, och därför tror man... 2) Hvarken bildning, begåfning, teoretiska svårigheter eller dyl. är det som därvidlag (vid väljande af verldsåsigt) ytterst afgör. Man önskar, man vill, att det ena eller det andra skall vara sant, och därför tror man.» Jag anför båda dessa yttranden bredvid hvarandra för att klart och tydligt framhålla, hur djupt rotad den öfvertygelsen är hos förf., att människans val af verldsåsigt endast är beroende af hennes önskan. Det är icke ett tillfälligt lösryckt yttrande, utan utgör en väsentlig del af förf:s hela åskådning.

Jag vill visst icke förneka, att det i allt för många fall är praktiska förhållanden, som afgöra valet af verldsåskådning. Det är oändligt många naturer, för hvilka sanningen icke spelar hufvudrollen, utan som äro i stånd att taga den tröst, som ligger i en fullfärdig verldsåsigt. En sådan ger onekligen individens lif och handlingar en stadga, hvilken en mindre utvecklad åsigt icke lämnar. Den »tviflande» kan icke alltid bestämt och säkert säga: detta är rätt, detta är orätt. Han måste, om han vill vara riktigt samvetsgrann, dagligen och stundligen afväga hvarje fall. Den, som har en färdig religion att hålla sig till, pekar på det skrifna lagbudet och säger: »det står skrifvet, det är af Gud uppenbaredt; därför måste det vara sant.» Lugn och trygghet måste den erhålla, som omfattar en sådan färdig lära, och dessutom — alla tvifvel tystna, då han ser tillbaka i historien på så många stora män, som alltid omfattat religionens bud; detta samband med det förflutna, känslan af kontinuitet, ökar styrkan. Därtill kommer, att den, som blindt omfattar religionen, har ett hopp om en ovansklig sällhet; han kan tvifla ibland, men åtminstone den kristna läran har just förutsagt, att tvifvel skola komma, och att om tviflen öfvervinnas, väntar segerpalmen. Allt detta är mäktiga motiv. Den, som genomkämpat en ärlig troskamp, vet, att det icke är en lek att lämna allt detta, ty sannerligen — de praktiska skälen äro mycket talande, och dock — det är icke rätt att, då man tviflar, säga: jag vill tro. Det kan vara ädla naturer, som följa detta religionens bud, men det kan icke vara den högsta normen för valet. Sant är, som herr L. säger, att val måste göras mellan olika åsichter, lika visst som vetenskapsmannen gör ett val, när han lämnar en teori för en sannare och riktigare, men det gifves en måttstock, efter hvilken man kan bedöma valets riktighet: man välje den verldsåskådning, som efter hvar och ens erfarenhet innesluter de minsta motsägelserna, eller med andra ord: medför de minsta teoretiska svårigheterna. Då är man sann och har i stort sett handlat rätt, äfven om de praktiska svårigheterna äro så stora, att individen stupar på dem. Det är en tragedi äfven det, men då ligger »skulden» icke hos den enskilde.

* * *

I trots af förf:s förnekande af de teoretiska svårigheternas afgörande betydelse vid val af verldsåskådning utgör hr L:s hela uppsats ett försök att visa, det kristendomens antagande icke är någon annan verldsåsig teoretiskt underlägsen. Han vill liksom säga: äfven medgifvet, att teoretiska svårigheter vore afgörande, bör man ändock tro, hvad kristendomen lärer. Jag vill äfven här söka motbevisa förf.

Herr L. säger det vara tvifvel underkastadt, huruvida undervärken äro stridande mot naturlagarna, och förklarar dem vara bundna af högre okända lagar, så att alt godtyckligt eller tillfälligt för dem vore främmande. Han sammanställer dem med sådana företeelser i naturen, där tvänne lagar värka, hvarigenom skenbara undantag från det vanliga förhållandet uppkomma, t. ex. då röken stiger uppåt. Vi säga icke, att tyngdlagen här är upphäfd; dess värkningar äro endast modifierade af en annan lags inflytande. Jag tror dock, att det är en vigtig skillnad mellan det sätt, hvarpå ett undantag från en vanlig naturlag uppkommer, och undervärken. Man kan i förra fallet vanligen sammanställa två eller flere lagar, hvilka tillsammans utgöra förklaringen, i det att den ena lagen värkar på den andras grund. I vissa fall, såsom då vattnet vid afkylning under 4° utvidgas, känner man icke orsaken till undantaget, men det gifves ett ganska grundadt hopp, att människan en gång skall finna den sanna lagen, ty det är en *kontinuerlig* erfarenhet, som här söker sin förklaring. Icke så med undervärken. Dessa utgöra tillfälliga undantag från alla möjliga naturlagar, hvilka undantag äro stridande mot all mänsklig erfarenhet. Det är personliga religionsskäl, som äro deras orsak. Enligt hela den kristna läran måste man på allvar tro, att verlden en gång var helt annorlunda beskaffad än nu, att Gud då sände den ene store mannen efter den andre, som egde makt öfver naturlagarna, att han sände sin son i verlden, som gick på vattnet, förvandlade vatten till vin m. m., att Gud i allmänhet på ett mänskligt-personligt sätt ingrep i denna världens gång. Handen på hjärtat, du kristne, som är så säker i din tro, tror du verkligen utan att blinka? Det är, som någon kristen författare säger, ett stort ord: att tro. Att man med den inorganiserade erfarenhet, som alla äldre hafva, och som gör, att man aldrig i *sin själs innersta* väntar Guds ingripande (hvilket barnet stundom gör), fast man ofta tycker, att det vore af behovet påkalladt, verkligen kan samvetsgrant sätta sig in i hvad det innebär att tro på detta och — ändock tro! Det förefaller mig underligt, att någon i vår tid kan begära, att man skall tro något sådant. Att en gång upptäcka de lagar, som bestämma undervärken, är det väl ingen, som hoppas på. Hur skall man utan att le kunna uttala som en möjlighet, att människoanden en gång upptäckte den lag, som lät Elias fara upp i himmelen på eldvagn eller lät Bileams åsna tala?

Ännu en märklig sak med undervärken! De ligga så långt bort i tiden, och det fins paralleler till dem i alla folks religioner. Hur många kristen sitter icke och beklagar hedningarna i deras vidskepelse eller vårt bondfolk i dess tro på signerier och trolldom, och som dock själf tror på fullt så orimliga vidskepelser! Det är enligt den protestantiska läran endast under en relativt kort period af mänsklighetens tillvaro, som »dessa underbara lagar» värkade. Katolikerna äro konsekventare; ty de tro på undervärk vid helgons grafvar m. m. Säkerligen skulle hr L. förklara dylika berättelser som ren öfvertro.

Jag vill här också yttra några ord om förf:s ställning till en verldsåskådning, som han nämner »den naturalistiska». Jag kan icke här upp-

repa de bestämningar, som han gifver åt densamma; jag vill endast nämna en filosofi, som jag tror vara typisk därför: utvecklingsfilosofin. Om denna åskådning yttrar hr L., att »man visserligen genom dess antagande kommer ifrån åtskilliga teoretiska svårigheter, som kristendomen onekligen erbjuder», men att med den nya teoretiska svårigheter af ingalunda mindre art uppstå. Det blir, menar han, å ena sidan så svårt att förklara kristendomens betydelse som verdensreligion, och å den andra uppkommer den praktiska svårigheten, att man med förnekande af viljans frihet, som är en omedelbar följd af kausalitetsprincipen, måste förneka allt moraliskt ansvar.

Är då kristendomens världshistoriska uppträdande så mycket oförklarligare än uppträdande af andra verdensreligioner? Är det icke märkvärdigt, att så många tankar och ideer under form af folksagor spridits genom otaliga länder, att de bibehållits endast genom muntlig tradition? Är det icke märkvärdigt, att en sådan religion som Muhameds kunde vinna ett sådant anhang? Är det icke märkvärdigt, att detta förenande af sant och falskt, allmänmänskliga sanningar och vidskepelse, som är kännetecknande för alla religioner, kan hafva haft ett sådant inflytande på de mänskliga händelsernas gång? Religionerna äro företeelser, som öfverväldiga vetenskapsmännen genom sin storhet, men man har icke skäl att förlägga dem inom det öfvernaturligas område.

Är det slutligen förhållandet, att man genom förnekandet af den fria viljan förnekar tillvaron af moraliskt ansvar? Det synes mig underligt, att förf. icke gör en antydning därom, att det icke är så fullständigt afgjort, eller att alla icke äro så fullständigt ense därom, att man icke kan tala om ansvar, då man förnekar den fria viljan. — Ty förf. har tydligen tagit notis om den modernare filosofin, och nog är det märkvärdigt att han icke påträffat någon författare, som talar om ansvar på samma gång som om viljans ofrihet. Ansvarigheten faller icke bort, för så vidt som man med ansvarighet menar straffbarhet; straffbar blir en människa. så länge hon kan rättas i sitt handlande, så länge hon kan genom straff läras att icke gå andras rätt för nära. Och dessutom — i hvilken olika grad äro icke olika människor ansvariga? och är icke samma människa olika ansvarig i olika fall? Så länge människan har i behåll den inorganiserade erfarenheten af orsakssammanhanget, är hon tillräknelig, och ju högre hennes begrepp härom är utveckladt, desto mera ansvarig är hon. Ett spädt barn är alls icke tillräkneligt; men barnet behöfver endast hafva nått en ålder af 5—6 år för att i vissa fall vara det, men hvar skall gränsen för absolut ansvarighet vara? En vetenskapsman, som af vårdslöshet bringar i oordning t. ex. en astronomisk tubs inställning, klandras därför, men en bonde, som af misstag sluppit in på observatoriet, och af oförstånd bringar alt i ordning, betraktar man med rätta som oansvarig. Det är människans större eller mindre erfarenhet af orsakssammanhang, som betingar hennes ansvarighet. Och denna faller icke bort med förnekandet af den fria viljan, men väl den gamla föreställningen om skulden, hvilken med nödvändighet kräfver ett straff för ett begånget brott. Ansvarighet behöfves för upphållande af allt samlif människor emellan, men skuldbegreppet är endast ett inbilladt behof.

Efter att i det föregående hafva sökt uppvisa oriktigheten af förf:s rasonnemang i de viktigaste punkterna vill jag här till sist söka påpeka den allra djupast liggande grunden till de felslut, hvartill förf. gör sig skyldig. Det är trenne yttersta principer, hvilka han sträfvar att omfatta, och hvilka icke enligt hans eget medgifvande kunna sammanställas, men som han dock icke kan släppa. Å ena sidan söker han fasthålla kausalitetsprincipens allmängiltighet och å den andra viljans frihet och tillvaron af en personlig Gud, hvilken eger makt att ingripa i världens gång. Detta är en dualism i uppfattningen, hvilken måste medföra logisk motsägelse och begreppsförvirring. Antagandet af kausalitetsprincipen som en allmängiltig lag kräfver vetenskapen så väl som allt förnuftigt handlande, säger förf. själf, eller som jag skulle vilja uttrycka samma sak: vi hafva en inorganiserad erfarenhet om orsak och värkan, hvilken utesluter tanken på något tillfälligt. Häremot sätter förf. vårt subjektiva *behof* af att tro på viljans frihet (se sid. 31) och anser detta vara bindande. Mänskligheten har dock haft allt för många sådana slags behof, hvilka under utvecklingen blåst bort och befunnits vara chimärer, för att man skulle kunna fästa samma betydelse vid dem som vid tankelagarne. Och se — förf. ledes af sitt fasthållande vid dessa oförenliga principer till den tron, att *undervärken* lyda under ännu underbarare lagar. Det är en betydande skillnad mellan den teoretiska svårighet, som sammanställandet af oförenliga principer erbjuder, och de teoretiska svårigheter, som åtfölja hvarje filosofiskt system. Vi måste alltid säga, att *kräften*, hela tillvaron, materia m. m. äro »under» till deras innersta väsen till följd däraf att dessa begrepp äro så generella, att vi icke känna några allmänne, men någon logisk motsägelse lida vi icke häraf. I ena fallet stå vi underdrande öfver något, som vårt förnuft icke kan fatta och omsluta med samma klarhet som enklare detaljer i lifvet; i det andra säger vårt förnuft: båda dessa saker kunna icke vara sanna på en gång, för så vidt som vi skola hafva någon rätt att någonsin bruka vårt förstånd — och förneka vi detta åter, hvilket de radikalaste kyrkolärare göra, vet jag icke, hvad hela det rasonnemang, som hr L. gjort för att visa, det kristendömen icke är någon lärobyggnad underlägsen, tjänar till. Då är den gamla, rena satsen: *credo, quamquam absurdum, konsekventare.*

Karl af Geijerstam.

Bokanmälan.

Sveriges Historia af *Magnus Höjer*. Stockholm 1885. Jos. Seligmann & C:o.

Att författa goda läroböcker är ett af de svåraste företag, man kan inlåta sig på. I denna konst liksom i hvarje annan är det endast ett litet fåtal som lyckas uppnå mästerskapet.

För att åstadkomma en god lärobok måste man visserligen äga goda kunskaper och stor pedagogisk erfarenhet, men framför allt den sällsynta gåfvan att så känna och förstå barnen, att man i det lättfattligaste språk på ett åskådligt och tilltalande sätt framställer det som man vill, att lärjungarna skola inhemta. I synnerhet gäller detta om läroböckerna i historia. Ty intet ämne har ett så konkret innehåll, och intet ämne är så egnadt att intressera, utveckla och förädla ungdomen som detta. Om lärjungen gör sin första bekantskap med historien genom en svåräst, torr och tråkig lärobok, är det endast en synnerligen utmärkt lärare, som kan hindra, att historien af lärjungarne kommer att betraktas såsom ett tråkigt ämne, och på tråkighet brukar oftast afsmak eller motvilja följa.

Den bästa lärobok man haft i Sveriges historia, anse vi för vår del, att gamla fader Eklunds var. Ty ännu har ej någon lyckats åstadkomma en lärobok, som för vår tid varit så förträfflig, som Eklunds var för sin tid. I afseende på stilens lättfattlighet och smakfullhet står den långt öfver professor Odhners arbeten. Äfvenledes framställer Eklund de historiska personerna och händelserna åskådligare och tydligare än herr Odhner. Men Eklunds böcker hade blifvit föråldrade och måste därför vika för herr Odhners, som på det samvetsgrannaste voro utarbetade i öfverensstämmelse med vetenskapens sista framsteg.

Herr Odhners stora lärobok är ett utmärkt kompendium — för den mera försigkomne ynglingen. Såsom kompendium har den dock ej samma förtjenst, som lord Macaulay i så hög grad tillerkänner Oliver Goldsmiths kompendier. Herr Odhners mindre lärobok eger samma stora förtjenster, som den större, men kan knappast sägas vara mycket mera konkret än denna. Båda läroböckernas innehåll vittna i hög grad om den frejdade historieforskaren, men på samma gång för mycket om den akademiske läraren.

Behovet af en mera lättläst och konkret affattad lärobok i fäderneslandets historia har under flere år varit känt, men har först i dessa dagar blifvit afhjelpat. En af vårt lands mera framstående historielärare, lektor Magnus Höjer, har nämligen utgifvit en svensk historia för skolans lägsta klasser. Vi ha hört den anmärkningen riktas mot detta arbete, att dess författare lånat för mycket från professor Odhners lärobok. Denna anmärkning är visserligen icke obefogad, men är dock af en sådan art, att den är likgiltig från pedagogisk synpunkt. Ty pedagogen har endast att pröfva, om herr Höjers lärobok är lämpligare än herr Odhners. De respektive författarnes mindre eller större originalitet är endast af

psykologiskt intresse. Herr Höjer har dessutom öppet erkänt sin tack-samhetskuld till professor Odhner och anført orsakerna till att hans arbete blef sådant det nu är. Man måste dock medgifva att herr Höjer väl litet varit sig sjelf och väl mycket haft herr Odhners arbete i minnet.

Att herr Höjers lärobok är ett förtjenstfullt arbete och vida lämpigare än herr Odhners, måste erkännas af hvarje historielärare, som vill, att undervisningen skall vara konkret. Man behöfver endast jämföra de båda författarnes framställning af vår äldsta historia för att genast inse detta. Herr Höjers skildring af vikingatiden är nära nog ypperlig. De små biografier, i hvilka han framställer våra stora män, äro synnerligen förtjenstfulla. Låt ungdomen sjelf afgöra, hvilken af de båda läroböckerna är att föredraga, och vi tro, att den kommer att gifva företrädet åt herr Höjers. Och enligt vårt förmenande står ingen bättre rekommendation att få.

Att anmärkningar kunna göras mot detta arbete liksom mot alla andra, är naturligt. Men så vidt vi kunna döma, äro dessa icke synnerligen svåra och gälla brister, som kunna lätt afhjelpas. Ett par förbiseenden vilja vi påpeka. På sid. 71, stycket »Estland blifver svenskt», står det, att de tre östersjöprovinserna »under flere hundrade år tillhört ett riddarsamfund, kalladt svärdsriddarorden.» Detta uttryck kan ju för korthetens skull gå för sig, men fullt exakt är det icke. Ty erkebiskopen i Riga, biskoparne af Dorpt, Ösel och Kurland voro lika så väl landsherrar som orden, den der äfven en tid varit deras valika. Och det var just oenigheten mellan dessa många landsherrar, som i väsentlig mån undergräde och påskyndade den Livländska federativstatens undergång.

Kort derefter säger förf. att borgarne i Reval samt »riddarne» der omkring gåfvo sig under Sverige. Det hade varit mera exakt att stället för »riddarne» säga adeln. Ty nu frestas man att tro, det förf. med »riddarne» menar svärdsriddarne, men bland desse fans intet svenskt parti. Adeln i Harrien och Wierland, som allt sedan den danska tiden utgjorde en korporation för sig, var liksom stiftens adel föga vänligt stämd mot svärdsriddarne, emedan desse till största delen utgjordes af icke-livländare. Och detta den inhemska adelns missnöje jämte dess förakt för landsherrarne bidrog i icke ringa mån till att Livlands sjelfständighet gick under.

I den geografiska öfversigten sägs s. 129, att Livlands befolkning »utgjordes mest af livern». Det är föga troligt, att denna svaga folkstam någonsin varit talrikare än esterna, som utom Ösel äfven innehade ungefär norra hälften af Livland. Men så mycket är säkert, att efter letternas invandring liverna till största delen uppgingo bland desse och till en del kanske äfven bland esterna, hvadan följden vardt, att redan under medeltiden den icke-tyska befolkningen i Livland i inskränkt bemärkelse hufvudsakligen kom att utgöras af ester och letter. Visserligen fans ännu i början af 1600-talet en livisk befolkning på kusten mellan Dünas mynning och Salis, men denna utgjorde endast en bråkdel af Livlands innevänare.

En annan liten oegentlighet våga vi äfven påpeka. S. 106 står det att Fredriksodde »togs af Karl Gustaf Wrangel». Herr Höjer gifver Wrangel hela äran af denna eröfring i likhet med H. M. konung Karl X Gustaf, hvilken gjorde honom till riksamiral för denna bragd, men lemnade den egentliga eröfraren obelönad. Erik Dahlberg ledde lika mycket eröfringen af Fredriksodde, som han ledde tåget öfver Bält.

Skall Wrangel nämnas vid denna eröfring, bör det ske i sällskap med Dahlberg.

Annu en anmärkning, ehuru af annat slag än de föregående, torde det tillätas oss att göra. Herr Höjer är för fåordig, då han behandlar riksdagsbesluten. Så t. ex. får man ej mycket reda på hvad som beslöts på riksdagen i Vesterås 1527. Eklund redogjorde ganska utförligt för denna riksdag, och de lärjungar, som begagnade hans lärobok, lärde sig hans framställning utan svårighet. Vidare kunde det, då 1772 års konstitution behandlades, äfven ha omnämnts, att konungen icke utan ständernas samtycke fick börja krig. Ty detta stadgande vardt en ypperlig förevändning för oppositionen att uppträda så som den gjorde.

Till sist vilja vi nämna några ord om uttryckssättet. Mot det samma ha vi föga att anmärka. Ett och annat superlativt uttryck hade dock utan skada kunnat vara borta. Den som har läst herr Höjers uppsats i *Illustrerad Verldshistoria* eller ock haft den förmånen att åhöra hans lektioner, vet, att han är mycket sträng, mot den katolska kyrkan och några af dess koryféer. Mot den arme Filip II är han som bekant rent af grym. Äfven i detta arbete ger han katolska kyrkan en liten klatsch, när han på s. 25 säger, att »i de kristna templen firades gudstjensten med mycken pomp och ståt». Ett litet aktningsfullare uttryck hade kanske icke varit olämpligt för att undvika missförstånd. S. 64 talas om, att presteståndet förfogade öfver en »omätlig rikedom». Ett bättre uttryck hade kunnat begagnas. Man bör ju ej uppmuntra lärjungarne att använda superlativa uttryck. En och annan tve tydighet bör för lärjungarnes språksinnes skull aflägsnas, i synnerhet bör ej olika betydelser tilläggas ett och samma ord i samma mening. Exempel härpå har man på s. 89, i följande mening: »under denna tid inrättades *riddarhuset, der alla adliga ätter skulle inskrifvas, och der adeln under ledning af en landtmarskalk höll sina öfverläggningar*, då riksdagen var samlad».

Vi ha nu ändat vår granskning. Som läsaren finner, är det endast småsaker, vi haft att anmärka. Vi ha påpekat dessa icke för att få göra anmärkningar, utan endast därför att vi våga tro, att åtminstone en och annan icke är alldeles ovärdig att af författaren uppmärksammas. Vi äro de första att erkänna förtjensterna i herr Höjers arbete. Vi tro, att flere lärare i vårt land visserligen kunnat åstadkomma ett lika så godt arbete som herr Höjer, hvad sjelfva innehålllet angår, men vi tro, att högst få skulle ha kunnat framställa detta innehåll på ett så lättfattligt och konkret sätt. Och det är just i detta afseende som herr Höjers arbete synes oss innebära ett stort steg framåt.

Att en så beskaffad lärobok måste vara särdeles välkommen för alla dem som hylla Verdandis åsigt, är naturligt. För dem kan det icke vara annat än glädjande att få en bundsförvandt, som på ett praktiskt sätt hos samtiden återupplifvar den »gamla» grundsanningen, att undervisningen skall vara konkret.

A. H—d.

Svensk-finsk skolhistoria.

Handlingar rörande finska skolväsendets historia under 16:de, 17:de och 18:de seklen. Med bidrag af allmänna medel i tryck utgifna af *K. G. Leinberg*, professor. Jyväskylä 1884.

Märkliga skeden i vår folkundervisnings äldre historia, skildrade af *K. G. Leinberg*, professor. Hälsingfors 1885.

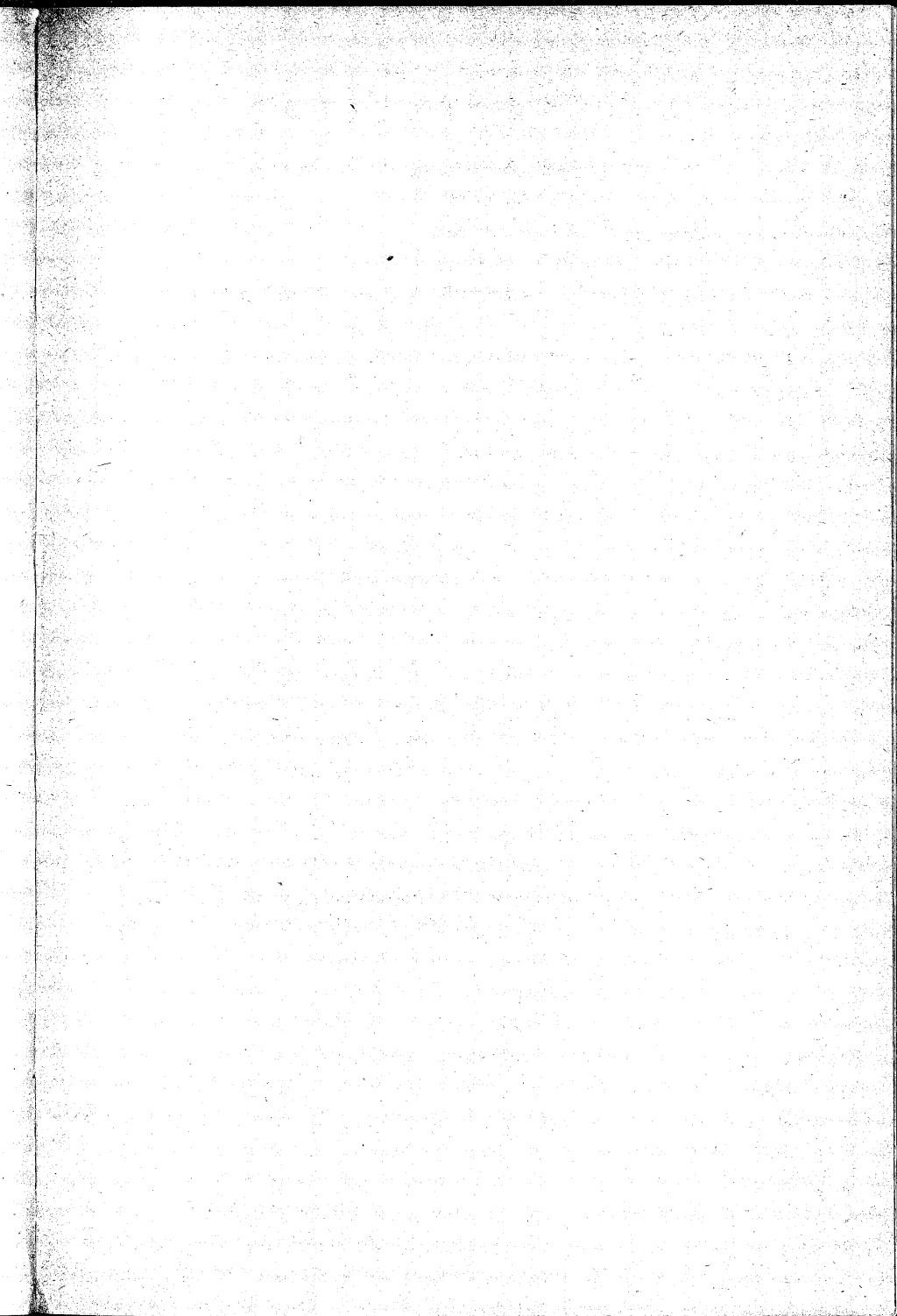
I vårt östra grannland, Finland, råder för närvarande en stor lifaktighet på uppfostrans område. Här, likasom eljes på den andliga odlings fält, rikta sig rörelsepartiets blickar åt tvänne håll. Å ena sidan sträcker man sig efter det, som framföre är, i det man uppställer nya mål, gifver undervisningen en ny form; upprättar försöksläroverk för de nya tankarnas värkliggörande o. s. v. Å den andra skådar man tillbaka öfver den redan tillryggalagda vägen för att af forna släkters arbete hämta vägledning och uppmuntran i sträfvandet för de kommandes daning.

Bland de finska skolmän, som särskildt utmärkt sig för sina skolhistoriska forskningar, märkes i synnerhet professor *Leinberg*, utgifvaren af de båda arbeten, som härmed anmälas.

Det förra är en samling urkunder (tillsammans 180), hvilka röra dels det svensk-finska skolväsendet i allmänhet, dels de särskilda finska stiftens läroverk från slutet af 1500-talet till slutet af 1700-talet. I afseende på ordställning och ordalydelse hafva originalurkunderna blifvit troget återgifna; stafsätt och ordformer äro däremot för »det lättare begagnandets» skull halft modärniserade — med hvad vinst vill anmälaren låta vara osagdt. En del af de här meddelade handlingarna torde ej komma att studeras af andra än dem, hvilkas intresse för uppfostran är så starkt, att det sträcker sig äfven till det historiska. Andra däremot kunna läsas med nöje af hvilken bildad person som helst. Särskildt är detta fallet med det af biskopen *Joh. Brovallius* författade betänkandet från domkapitlet i Åbo, hvilket är ett af svenska pedagogikens hufvuddokument och bland domkapitels-utlåtanden söker sin like.

Det senare arbetet är ett särtryck ur finska Pedagogiska föreningens tidskrift och innehåller några af de skolhistoriska studier, författaren där senast offentliggjort. De märkligaste äro: »Finlands första folkskolestadga» (Methodus informandi af *Joh. Gezelius* d. å. 1683) och »Försök under senare delen af adertonde seklet att åstadkomma en folkskoleförfattning för Sverge och Finland» (Kongl. brefvet af den 19 febr. 1768 och prästståndets projekt af den 23 jan. 1779). Bland intressanta punkter i den förra må i synnerhet påpekas hvad där yttras om det så mycket omtalade och omskrutna stadgandet i 1686 års kyrkolag, hvarigenom färdighet i katekesutanläsning sattes som vilkor för lysning; författaren har reduserat nämnda stadgandes betydelse till sitt rätta mått, hvilket varit väl behöfligt. Den andra afhandling framhåller särskildt de förtjänster om skolväsendets utveckling, som rätteligen tillkomma den hittills så häcklade frihetstiden. Den visar tillika, att i hvilka afseenden *Gustaf 3* än må hafva liknat sina förebilder *Fredrik 2* och *Josef 2*, icke var det i värksamt nit för sitt folks upplysning.

Frv Brg.



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 åsikterna skall polemiken i och för sig naturligtvis icke betraktas såsom mål. Fastmer skall redaktionen i främsta rummet vinnlägga sig om att sanla 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 fötäste inom det ena slaget skolor, nästan med nödvändighet återverka på undervisningssättet i de öfriga. En reformsträfvän, som afsåg blott en art af läroanstalter, skulle i följd deraf blifva mer eller mindre resultatlös eller förfelad.

Särskildt med afseende härfpå är det för utgifvarne en stor tillfredsställelse att kunna meddela, det från och med 1885 nya och mycket värdefulla krafter, verksamma på de skilda förtigare undervisningsområdena i vårt land, beredvilligt stält sig till Verdandis förtogande, 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 och 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 erbjüdes.

Stockholm i dec. 1884.

Utgifvarne.

Skolan Vestra Humlegårdsgatan 19

fortgår läsåret 1885—86 efter oförändrad plan och i samma lokal. Vistelse i Humlegården under rasterna. Gossar och flickor mottagas. Höstterminen börjat den 8:de september.

Anna Sandström.

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



VERDANDI

TIDSKRIFT

FÖR

UNGDOMENS MÅLSMÄN OCH VÄNNER

I

HEM OCH SKOLA

TREDJE ÅRGÅNGEN

1885

Sjätte häftet

Häftets innehåll:

Om naturlig utveckling och harmonisk utbildning, af <i>Vericola</i>	sid. 257
Om undervisningens konst, af <i>Hellen Lindgren</i>	„ 275
Om ferieläsning, af <i>G. Cederschiöld</i>	„ 286
Minnen och intryck från 1885 års nordiska skolmöte i Kristiania, af <i>Uffe</i>	„ 292
Bokanmälan, af <i>E. W. Pettersson, E-k</i> och <i>Uffe</i>	„ 309



STOCKHOLM 1885

LARS HÖKERBERGS FÖRLAG

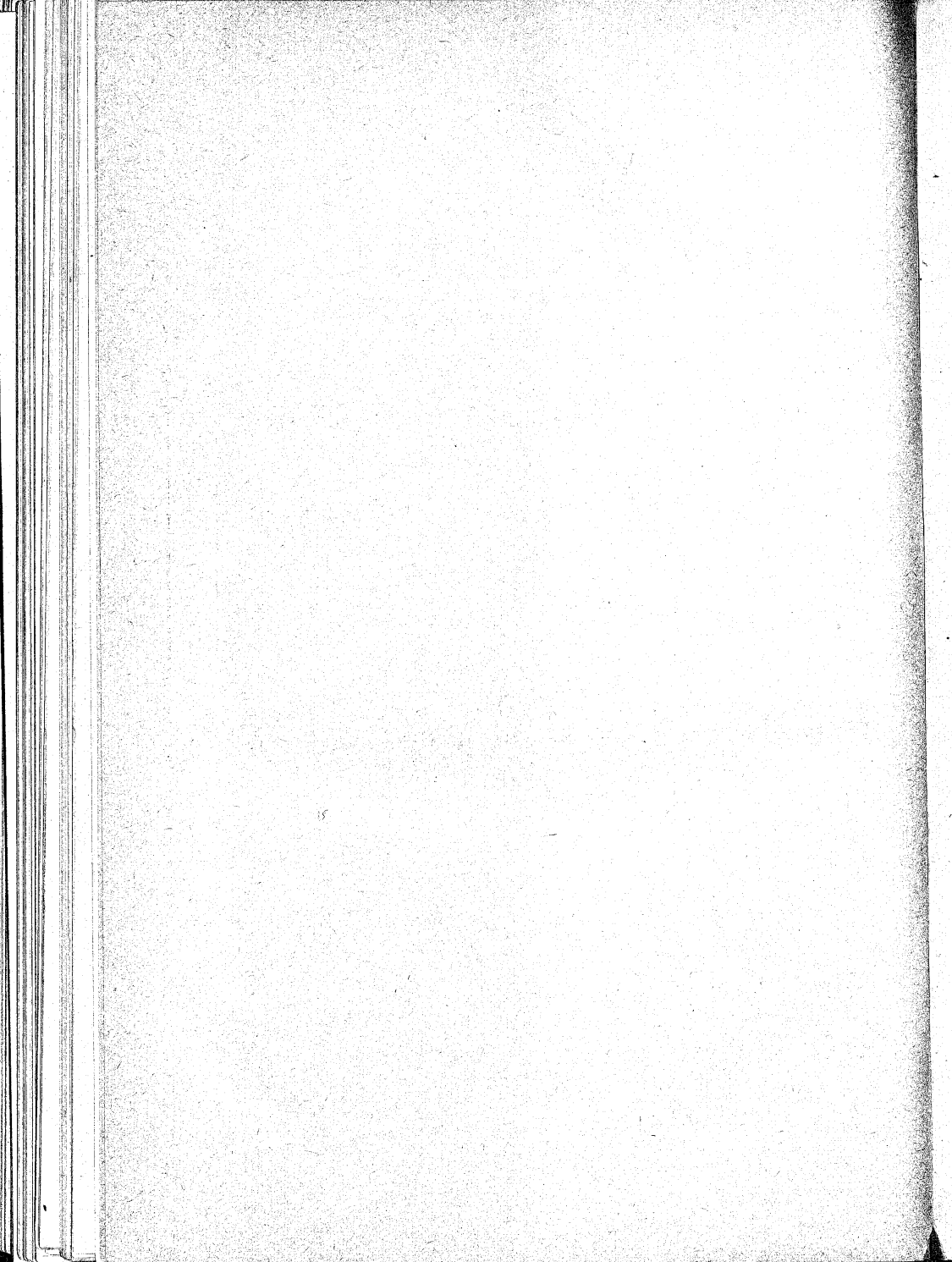
Utgifvare: "UFFE" och LARS HÖKERBERG.

Pris för detta häfte: 75 öre.

Prenumeration i närmaste bokhandel eller å närmaste postanstalt.

Prenumeration i närmaste bokhandel eller å närmaste postanstalt.

Lägg benäget märke till Anmälan å omslagets sista sida!



Om naturlig utveckling och harmonisk utbildning.

Spencers anmärkning, att all förmåga naturligen utvecklar sig genom användning och icke genom förberedande konstlade öfningar, är, så enkel och af sig sjelf gifven den än kan synas, af utomordentlig pedagogisk betydelse. Mot den sanning, som deruti innehålles, bryter man vid uppfostran i all välmening, men icke utan oberättigadt visdomsanspråk, allt för ofta. Man är ej nöjd med att rödja väg för och med sans och måtta understödja och styra de naturliga anlagens utveckling, utan man vill, mer eller mindre omedvetet, af barnet göra ett pedagogiskt konststycke efter en förutfattad, af egen nyck eller tidsförhållandena uppkommen, mönsterbild, efter hvilken allt i möjligaste mån skall formos. Men häraf blifver då vida mera ett formande än en utveckling. Visserligen kunna å en annan sida de särskilda anlagen allt för ensidigt utvecklas, med försummande af hvad sannt menskligt och angeläget är och då oftast i ett rent nyttighetssyfte, för att häraf så snart som möjligt kunna draga omedelbar vinst — och härtill föranleder behovet och fattigdomen — men detta är ändock vida riktigare och ursäktligare än den all egendomlighet qväfvande förkonstling, som på den endast af gällande opinioner beroende utbildningens väg kan framkomma. Från den tid, man lefver uti, och från de deruti rådande meningarna kan man emellertid icke aldeles lösgöra sig, men man kan, så långt förmåga och förhållanden det medgifva, söka leda dessa meningar på rätt spår, dock alltid med den sjelfkännedomens ödmjukhet, som endast den, hvilken tror sig vara ofelbar, kan sätta sig öfver.

Så missbrukadt uttrycket, att man skall återgå till naturen, än blifvit såsom slagord, ligger dock häruti den viktiga sanningen, att det endast är i öfverensstämmelse med naturens lagar, som sann och fullständig mensklig utveckling kan vinnas, om också människan, såsom väsentligen varande andlig, icke

kan nöja sig endast med god helsa, sunda sinnen, muskelkraft, mekanisk yrkesfärdighet och praktisk klokhets. Mera än så ligger visserligen i begreppet människa, men icke dess mindre måste dock hennes uppfostran börja från natursidan, huru andelig hon än kan blifva, och det kan väl icke uppgifvas någon tidpunkt i hennes utveckling, då detta förhållande kan omvändas och hon icke längre behöfver stödja sig på naturen, utan godtyckligt kan förfara med dess tjänande krafter. Den kroppsliga utvecklingen måste väl läggas till grund för den andeliga, och *helsans idé* bör väl vid uppfostran vara den första ledande grundtanken.

Nära beslägtad med *helsans idé* är *skönhetens*, och i denna är harmonien, samstämmigheten, grundbegreppet. I *helsan* ligger redan den kroppsliga harmonien, ty *helsan* beror ju hufvudsakligen på samstämmigheten af de organiska funktionerna, hvarför också helsa och skönhet i så måtto följas åt, att den senare förutsätter den förra. Men i skönheten ingår ett andeligt moment, som ännu icke i *helsan* framträder, och ju högre och ädlare skönhetsutvecklingen blifver, desto starkare framträder denna andelighet, så att man skulle kunna tycka, att med helsa och skönhet i alla lifvets förhållanden, så yttre som inre, vore den menckliga bildningens uppgift fullständigt löst. Så är det väl ändock icke. Sorgen, ålderdomen och döden höra menniskolifvet till, och mot dem hjälpa hvarken helsa eller skönhet. Äfven det lyckligaste lif har ett missljud, huru mildt detta än kan vara, och en längtan till något renare och bättre, till det fullkomliga, ligger väl i djupet af hvarje menniskosjäl. Här hjälper då endast helgelsen, och blott genom *helighetens idé* går vägen till det verkliga, det eviga lifvet, till lifvet i Gud. Men heligheten är en praktisk idé, som vinner sin tillämpning i *pligten*, om denna också kan sammanfattas i de två buden om kärleken till Gud och nästan. Först genom uppfyllandet af *pligten*, hvilken sålunda icke grundar sig på nyttan — huru erkännansvärda dess fordringar, såsom kontroll på handlingssättets förståndighet, än kunna vara — utan blifver en samvets sak, kommer man från ord till sak och löser lifvets frågor så godt man förmår.

Ser man tillbaka på uppfostrans allra första början, så finner man lätt, att de tre stora helsovilkoren och helsomedlen *luft*, *vatten* och *rörelse* genast göra sig gällande, och ser man något närmare till, så lär man icke kunna förneka, att de allt framgent hela lifvet igenom bibehålla sin betydhet. Någor-

lunda ren luft är det första och sista man behöfver för underhållandet af lifslågan, hvilken detta förutom slocknar af sig sjelf, och den friska luften är grundvilkoret för hela kroppens sundhet; vattnet utgör ju i sjelfva verket till den grad hufvudmassan af hela den menckliga organismen, att om en menniskokropp fullständigt uttorkas, mycket litet återstår af dess vigt, och det ingår såsom så hufvudsaklig beståndsdel i mencklig föda, att de märkvärdigaste exempel finnas på dem, som endast med vatten otroligt länge kunnat uppehålla lifvet. Derjämte utgör det det egentliga renlighetsmedlet, och renligheten är ju i stort och smått ett hufvudvilkor för helsan. Hvad vigt och betydelse rörelsen kan hafva, är tydligt deraf, att den är, så att säga, lifvet sjelft på det kroppsliga området, alldenstund det är genom rörelsen det här gifver sig tillkänna. Utan rörelse intet kroppsligt lif, och det är med stannandet af hjertats rytmiska gång, som lifvet upphör. Luft, vatten och rörelse skall man alltså från början till slut vid uppfostran göra gällande, ty hvarje egentlig försummelse häraf är — om också ett småaktigt förfarande här, åtminstone i vanliga fall, icke är af nöden — ett brott mot naturens lagar, men dessa äro också en gudomlig uppenbarelse, som hvarken låter sig trotsas eller gäckas.

Naturen är den *stora boken*, i hvilken redan barnet skall lära sig att läsa, och hvars rika innehåll intet menniskolif räcker till att utforska. Från denna sida bör för den skull utan tvivel äfven barnets intellektuela uppfostran taga sin början. Den måste begynna med insamlandet och redandet af sinnliga förmimmelser. Detta känner och vet barnet sjelft mycket väl; deraf dess många frågor, hvilka ofta, huru enkla de än äro, sätter uppfostrarens vetande och skarpsinnighet på hårdt prof och därför ju icke så sällan med maktspråk besvaras. Här är dock första utgångspunkten för tillvaratagandet af barnets intelligenta individualitet, dess egendomliga stämning, dess tänkande personlighet.

I stället för att gå dess berättigade kraf på objektiva förmimmelser och deras ordnande till mötes, söker man dock icke sällan att påtvinga det uppfattningen af sådant, hvarom det icke har någon föreställning och som det därför endast minnes såsom ett ljud, hvars betydelse länge förblifver dunkel, om den ens någonsin upplämnar.

Inlärandet utantill af hvad man icke förstår, är utan tvivel för intelligensens sunda utveckling en ganska vådlig sak, men i viss mån blifver den väl ändock oundviklig. Fattar bar-

net blott något så när, hvarom det handlar, så erhåller det dock härigenom ett material att tänka öfver, hvilket det efterhand, i den mån tanken klarnar och den intellektuella sjelfverksamheten starkare framträder, kan göra sig till godo. Alldeles förhastlig kan utanläsningen alltså icke vara, helst minnet — vore det än till en början endast ljud- och ordminnet — är barnets mest framträdande intelligenta förmåga, men inkräktar denna utanläsning i obehörig mån på åskådning och omedelbar förnimmelse, så är man visserligen på oriktig väg, i synnerhet, om dermed, såsom oundvikligt synes vara, ett allt för uthålligt stillasittande är förenadt.

Vidå bättre än detta inpluggande — sjelfva inöfvandet af läsning, hvilken metod som härvid må följas, är af helt annan art — är ganska säkert den lefvande berättelsen, det efter lärjungens fattning lämpade föredraget. Detta i förening med deraf uppkommande frågor och svar är och blifver den rätta lärometoden, till hvilken allt annat förfarande måste vara att betrakta såsom underhjelpande och bisak, till dess lärjungen sjelf efter hand kan hafva något att föredraga och slutligen att, för klarhetens och bestämdhetens skull, med skrift fästa på papperet.

Men skall läraren hafva något att berätta, något att föredraga, så förutsätter detta icke allenast att han sjelf har lärt tillräckligt i sitt ämne, vare sig genom åskådning, läsning eller åhörande, utan äfven att barnet har erfarit och förnummit tillräckligt, för att kunna förstå hvad läraren talar om, så att det för läraren kan blifva möjligt att, så att säga, röra sig inom omfånget af barnets föreställningssfer, för att efter hand söka utvidga densamma. Härvid kan visserligen en väl författad lärobok komma honom till hjälp, men förlitar han sig hufvudsakligen på denna, så löper han fara att blifva oförstådd, och den tomma, kufvande formalismen tager då åter öfverhand.

Det vill då synas såsom skulle den första ordnade undervisningen, af hvem denna än må komma att meddelas, böra anknyta sig till barnets egna erfarenheter och följaktligen till den trakt, hvori det lever och de föremål som der förefinnas. Den blifver då i sjelfva verket geografisk och derigenom äfven naturvetenskaplig. Närmare betraktadt, har man också endast tvenne hufvudämnen att välja emellan — och dessa innefatta i sjelfva verket alla de andre — nemligen naturen och menniskan såsom ett sjelfständigt öfver naturen upphöjdt väsen. Att här försöka börja med detta senare ämnet i annan än moralisk mening genom lämplig tukt och ledning, vore att gå uppifrån

nedåt utan att hafva något att stiga på, och detta är ett så svårt brott mot naturens lagar, att det omöjligen kan blifva ostraffadt. Historien, hvilken omfattar allt egentligen menskligt, förutsätter geografin, och med denna bör man således börja; men icke är det kartan man här skall gripa till; ty den är ju för barnet lika obegriplig, som de mest abstrakta lärosatser. Den kan blifva rent af förvillande och afklippa möjligheten af klar och lefvande föreställning; det är den lefvande berättelsen grundande sig på och, så mycket möjligt är, förenande sig med lefvande åskådning, som här skulle gälla. Planscher och bilder kunna visserligen, såsom äfven läroboken och kartan, efter hand komma till hjälp, men de böra ganska säkert med stor sparsamhet användas, ty de kunna allt för lätt fjettra och missleda föreställningen, i stället för att väcka den till lif och leda den till klarhet. Barnet skall bilda sig föreställningen själf, och det är lärarens stora konst att härtill gifva den nödiga väckelsen, men icke mera.

Näst förmågan af åskådning i mening af klar sinnlig förmåga är det utan tvifvel föreställningsförmågan, beroende på minnet, på möjligheten att för medvetandet återkalla det en gång förnumna, som för intelligensens utveckling skall tagas i anspråk; men här ligger då genast frestelsen att oberoende af innehålllet öfva minnet i och för sig såsom den hufvudsakliga kunskapsförmågan, utan synnerligt afseende på, i hvad mån det som sålunda bibringas, för lärjungen är andeligen smältbart eller ej. Lätt nog kan då här af blifva såsom Hamlet säger, »ord, ord», och en intelligensens förtorkning kan på detta sätt ganska tidigt inträda. Utan tvifvel lider vår skolundervisning för närvarande ganska mycket af denna förtorkning, beroende på att minnet och förståndet, på fantasiens, föreställningsförmågans bekostnad, öfvervägande tagas i anspråk. Kunskaper skola nu på nästan alla vetandets fält insamlas och sorteras till framtida användning, och härmed får man då så mycket att bestyra, att man icke får tid till att göra sig den sålunda insamlade andeliga födan till godo genom den, af föreställningsförmågan förmedlade, själfständiga tankeverksamheten. Att allvarlig sträfvan till förbättring häruti har vaknat, lär väl dock ej kunna förnekas, men vilkoret härför synes vara det gamla *non multa sed multum* och härmed har man tydligen ännu icke kommit till rätta. Emellertid vidga sig kunskapsfälten allt mera så hastigt och åt så många håll, att det inom kort måste blifva för skolan alldeles omöjligt att söka bibringa allmän bildning i den meningen, att man vid utgåendet derutur skulle inne-

hafva ett icke allt för obetydligt, sammandrag af allt menskligt vetande. Concentration, samling på färre ämnen, på sådana, under hvilka de öfrige kunna subsumeras, blifver en nödvändighet, och då kan tiden räcka till för ett närmare införlifvande af hvad man läser, och studerandet derigenom blifva verkligt fruktbarande. Ju mer lärjungen härunder kan taga sig fram på egen hand och vara sin egen hjälpare, desto grundligare och mera lefvande blifver studiet, under det att å andra sidan för många ämnen göra förberedande anvisningar, för tidens vinnande, nödvändiga, der dessa egentligen icke skulle behövas.

Att språkstudier vid all ordnad undervisning måste blifva en hufvudsak lider väl intet tvifvel, och man kan härvid icke börja med något annat språk än modersmålet. Dess innanläsning är det första stora steget på den intellektuella bildningens bana, och det är af mycken vigt att detta tages med full säkerhet. Redan här kunna nu formens och innehållets fordringar komma i tvist med hvarandra, och det är ingalunda likgiltigt hvad man först bjuder barnet att läsa. Det skall handla om något som barnet känner till och förstår och därför kan intrassera sig för, så att sjelfva läsningen från början visar sig vara ett medel för detta intrasses tillfredsställande, och icke något, som gör anspråk på att dyrkas för sin egen skull. Det är således innehållet som är hufvudsaken, och detta får, hvad helst det handlar om, icke vara pjollrigt, ty man hjälper icke enfalden med att sjelf göra sig dum. Att genast gripa till den israelitiska gudasagan, bibliska historien, torde ej vara riktigt, än mindre den dogmatiska läroboken, katekesen. Men ännu mindre torde det vara rådligt att begynna med den nordiska gudasagan, och det är dock endast mellan denna och den israelitiska man har att välja, då man vill gifva den första impulsen till andelig bildning, ty den helleniska eller någon annan lär man väl knappast härtill vilja sätta i fråga. Allt detta bör säkerligen föregås af framställningar och berättelser om sådant som ligger barnet närmare, såsom naturskildringar och reseberättelser. Geografi framställd i reseberättelser och historia i sagans form blifva med rätta de första läroämnen, och såsom med läsandet skrifvandet på det närmaste förenar sig och snart bör inträda, så förenar sig räknandet och den egentliga formkunskapen, geometrien, efter hand med sakkunskapen såsom vilkor därför och växa slutligen till ren matematik. På samma sätt öfvergår språkkunskapen, genom den för densamma nödvändiga grammatiken, till logik, och dermed är vetandets höjd upphunnen, men icke därför dess oändliga innehåll uppmätt.

Grammatikens fullständiga studerande kan dock svårligen genomföras i och med modersmålet allena, åtminstone är, för objektivitetens, den påtagliga tydlighetens skull, jämförelsen med ett fremmande språk af stort pedagogiskt värde. Den medför så mycken klarhet och lättnad, att detta förfarande, utan afseende på den stora vinst, som inlärandet af ett främmande språk både för dess innehåll, d. v. s. dess litteratur, och för dess framtida användande kan innebära, otvifvelaktigt, der det låter sig göra, är både berättigadt och påkalladt. Men skall ett fremmande språk vara till jämförelse med modersmålet passande, så får det icke dermed vara allt för nära beslågadt, ehuru det å andra sidan torde vara fördelaktigast, att det visar tillräckligt både likheter och olikheter med det egna. För oss svenskar ligger sålunda danskan allt för nära, den måste förekomma barnet såsom oriktig svenska, men redan tyskan är tillräckligt främmande för att duga till jämförelse och både dess litteratur och dess praktiska användning äro för oss af stort och verkligt värde. Det torde därför vara riktigtast att härmed begynna. Men då nu härmed afses formel grammatikalisk bildning, så framträder naturligtvis med förökad styrka frestelsen att förbise innehållets betydighet för formens. Denna frestelse bör dock äfven nu emotstås och öfvervinnas, så att man icke släpper fotfästet på innehållets säkra mark och genast börjar sväfva mot den tomma abstraktionens höjder. Innehållet bör tvärtom vara sådant att lärjungen — det är nu icke mera barnet — vill öfvervinna de språkliga svårigheterna för innehållets skull. Då är man tydligen ännu på rätta vägen, och det grammatikaliska studiet blifver hvad det bör vara. Men icke nog med att innehållet måste intressera, det bör äfven stå i riktigt förhållande till hvad man i de öfriga skolämnena samtidigt har uppnått, eljes faller det ju utom den aktuella, den för tillfället gällande bildningssferen och kan verka förvirrande. Härmed skall dock icke vara sagdt, att man i detta afseende behöver vara allt för ängslig, men nog måste man se till, att icke det helas inre sammanhang på detta sätt brytes.

Ehuru tyskan, efter hvad i det föregående blifvit visadt, synes uppfylla alla billiga anspråk på ett komparativt begynnelsespråk, kan det dock sättas i fråga, huruvida icke engelskan, både för sin litteraturs, sin stora allmänlighets och sin grammatikaliska enkelhets skull, kunde vara lika lämplig, helst massan af vårt folk har vida mera beröring med det engelsktalande Nordamerika än med Tyskland, och detta torde därför vara en

fråga, som icke så lätt dör, och som det följaktligen framdeles måhända blir lättare att besvara. Den kan dock nu lemnas derhän, men så är icke fallet med den sig påträngande viktiga frågan, hvilket fremmande språk som närmast efter tyskan bör inträda i den allmänna skolbildningen. Onekligt synes det då vara, att från det pedagogiskt formelas synpunkt sedt latinets, för sin fullständiga afslutnings och sin grammatikaliska klarhets skull, har företräde framför hvarje annat, men dess innehåll är så aflägsset från nutidens intressen och fordrar, om man inlåter sig derpå, såsom afslutning till ett verkligt helt — hvilket då blifver den för all fullständigare andlig odling medelbart eller omedelbart grundläggande klassiska bildningen — grekiskan, som både i litteratur och formbildning är latinets överlägsen. Den klassiska bildningen är i grunden grekisk och för mängden af bildningssökande nu mera för aflägsen och för dyrbar, helst den *moderna* klassiciteten — ty en sådan finnes ju och är en dotter af den antika — ligger oss närmare och icke får försummas. De som eftersträfvat egentligt lärd och klassisk bildning måste till antalet allt mer förminska, men böra, då de skola vara de egentliga bärarna af folkets andliga kultur, så mycket allvarligare egna sig derå. Helt annat är förhållandet med dem, som för sin blifvande verksamhet, enskildt eller i statens tjänst äro i behof af den latinkunskap, som, för den naturvetenskapliga terminologiens skull och för läsandet af vissa under olika tider tillkomne afhandlingar på latin, är önskelig eller nödvändig. För dem blifver latinets så till vida ett ännu lefvande språk, hvilket i samband med öfriga lefvande språk väl utan synnerlig svårighet och tidsförlust till behöfligt mått kan inhämtas. Närmast beslägtadt är latinets bland de vanliga skolspråken med sin dotter och legitima arftagerska franskan, hvilken intagit dess plats både på vetenskapens och politikens områden. För detta för den moderna bildningen så viktiga språk, inträdande närmast efter tyskan, för sin med latinets beslägtade klarhets och sin med grekiskans jemförliga nyanserings skull, vid den grammatikaliska utbildningen blifva dominerande, så kan det för allmännare bruk behöfliga latinets ganska säkert med stöd häraf lätteligen inläras. Äfven här vore det väl då riktigast att, utan afseende på klassicitet, med hvilken latiniteten för öfrigt icke må förblandas, läsa just sådana afhandlingar, som man vill lära sig förstå.

Men, om man också, särdeles på den bildningsgrad, som endast känner modersmålet, bör hålla på att innehållet är huf-

vudsaken och språket, med dess bestämda former och grammatikaliska regler, icke annat än ett medel för inhemtandet häraf, så erhåller dock onekligen med inlärandet af ett fremmande språk grammatiken en vida större betydelse och den blifver i mån som språkstudiet fortgår — huru många eller få språk man må taga kännedom om — allt mera sjelf ett innehåll. Detta, som här är öfvergången från kunskap till vetenskap — ty denna är genomtänkt kunskap — visar sig dock vid läsandet icke så tydligt, som vid försöket att skrifva och tala ett fremmande språk, och dock kan utan sådana öfningar språkkunskapen icke blifva fullt lefvande. Grammatiken blifver sålunda, oberoende af alla formalistiska petitesseer, allt viktigare och sjelfständigare ju längre språkstudiet drifves, och den leder följdriktigt in i logiken, tankens egen vetenskap, som beherrskande alla de andra, ingenting annat har att gifva än den klara facklan på sanningsökandets ofta dunkla och förmörkade väg.

Är nu den väg, som här blifvit i korta drag angifven, vid språkens inlärande den naturliga utvecklingens väg, på hvilken genom de olika språkens och litteraturernas efter hand fullständigare och hvarandra kompletterande studium, en harmonisk utbildning i hög grad kan befrämjas, så måste väl för realstudierna, de utur den konkreta och åskådliga geografin sig utbrytande naturstudierna, en sådan den naturliga utvecklingens väg äfven finnas, ledande genom noggranna och någorlunda rikhaltiga iakttagelser af naturföremålen till kemiens, fysikens och fysiologiens sanningar med deras praktiska tillämpningar först i helsovården och sedan i de mångfaldiga yrkena. Någon klarhet i allt detta kan dock icke vinnas utan fullständigare matematiska studier, och likasom logiken är den abstrakta vetenskap, som ur språkstudiet framträder, så är den rena matematiken, kvantitetsläran, som i hela dess omfattning dock icke egentligen kan blifva annat än en del af tankeläran, logiken, den abstrakta vetenskap, som utur naturstudierna framstår. Äfven inom dessa kan och bör väl, så länge det är fråga om allmän bildning, en harmonisering iakttagas, så att vetandet blifver någorlunda jemt fördeladt utöfver det vidsträckta kunskapsfältet. På de något högre stadierna af naturstudiet kunna språkstudierna, genom läsandet af naturvetenskapliga afhandlingar på fremmande språk, komma till hjälp och sjelfva derpå vinna, och en harmonisk

sammansmältning af någorlunda högt drifna naturstudier och språkstudier innebär, om dessa verkligen äro levande, och ej blott ett förtorkadt minnesverk, en stor själsrikedom, som för hela lifvet blir af oskattbart värde.

Men såsom utur den egna iakttagelsen och reseberättelsen, geografiens mest konkreta och omedelbara form, naturstudierna logiskt utveckla sig, så framgår utur sagan om världens och människans uppkomst historien, med stöd af både språkstudiet och naturstudiet, till allt större omfattning, säkerhet och klarhet. Har man genom den bibliska historien — här af kan göras både mycket och litet, och urvalet af berättelser och deras förbindelse med hvarandra är nog en svår sak — vunnit den kristligt allmänliga synpunkten öfver världen, så bör utan tvifvel fäderneslandets, det egna folkets och dess stamfäders öden och bedrifter dernäst komma i betraktande. Den nordiska guda- och hjeltesagan bör härvid få komma till sin fulla rätt på samma gång som fornforskningens sammanhang med och beroende af naturforskningen ingalunda af den storslagna dikten bör få undanskymmas. Man kan och bör vid historiens studerande låta båda dessa sidor gälla, ty af sagan och de skriftliga källorna lär man i alla fall minst lika mycket om folkets karakter, grundlyne och seder, som af den exakta utforskningen af minnesmärkena i och ofvan jord, och den fullständiga historien med sitt djupt menliga innehåll blir frukten af samarbetet i dessa båda riktningar, men sagan är dock, då det här handlar om människan såsom andligt väsen, det rätta uppslaget, och arkeologien blir blott kompletterande och korrigerande.

Ända till den närvarande tiden bör historiens studium fullföljas, ty endast så kan man ju egentligen lära sig förstå sin egen tid och det samhälle man lever i, om också detta, för att i någon fullständigare grad kunna vinnas, nödvändiggör kännedomen af andra folks och i viss mån af hela mensklighetens öden. Utan kunskap om den klassiska forntidens höga bildningsgrad och den utur barbariet sig framarbetande medeltidens innerlighet och hänförelse, förstår man icke den nyare tidens hårda, stundom både förtviflade och förvirrade, kamp för det rent menliga, för frihet och rätt, för den menliga personlighetens fullgångna utveckling.

Afven på detta område bör den naturliga utvecklingen

ligga till grund för och genom studiets mångsidighet kompletteras till harmonisk utbildning, och ju djupare och vidsträcktare historiens studium blir — och härvid kan ju ett godt val af författare för språkstudiet, hvarvid de poetiska skrifterna ingalunda böra försmås, mycket hjälpa — desto mer skall man känna behovet af att göra sig reda för »hvad som sker i det som sker», och man drivres då följdriktigt in på filosofiens studium. Under denna vetenskapernas vetenskap lyda alla de andra, och den innebär i förening med teologien, hvilken såsom vetenskap icke kan undandraga sig historiens och filosofiens granskning, huru långt man kommit i kunskapen och uppfattningen af Gud, människan och andeliga ting.

Men hvarken teologien eller filosofien är religion, ty denna är icke en vetenskap. Den är allt eller intet, och Kristus själf har näppeligen predikat någon annan dogm än den, att människans son är Guds son och Gud således vår fader. Detta innebär i själfva verket hela religionen, huru betydelsefulla, lärrika och aktning värda både de filosofiska och de teologiska systemerna i så väl praktiskt som teoretiskt hänseende verkligen varit och fortfarande kunna blifva. Hos barnet, ynglingen och flickan väckes, stärkes och underhålls den religiösa känslan — och religionen är väsentligen en känslans sak — vida mindre af den dogmatiska lärobokens ofta svårfattliga lärosatser än genom bönen och psalmsången, och ingen moder, som förtjenar detta namn, underlåter att lära sitt barn bedja till den, »som hafver barnen kär». Om bönen, frälsarens egen bön, kunna åtminstone alla kristne förena sig och psalmen, den gemensamma, i allvarliga toner sig höjande bönen, kan äfven vara sådan, att alla deri af hjertat kunna deltaga. Bönen och psalmen böra därför genomgå hela den offentliga uppfostran, och för ett folk som är lyckligt nog att ega en gemensam bekännelse, från hvilken de dissenterande äro att räkna såsom undantag, måste det väl äfven vara rätt att i dess offentliga läroverk denna bekännelse läres, dock med frihet för olika tänkande att härifrån undandraga sig. För tidigt bör dock denna undervisning säkerligen icke taga sin början, ty det är utan tvifvel en förgripelse mot dess innehåll, att låta detta mekaniskt inpluggas och upprepas af dem, som deraf nästan ingenting kunna fatta. Detta hämnar sig allt för lätt i tanklöshet, vantro och otro, då der-

emot det säkra inlärandet, då tiden dertill är inne, af lärans hufvudsatser — hvilket från början var den s. k. lillkatekesens uppgift — skänker en outtömlig andelig skatt för hela lifvet. Men det är icke blott genom religionsundervisningen, hvilken särskildt bör inskräpa fördragsamhet med olika tänkande i motsats till all kärlekslös förkättring, som den lefvande och genomgripande förnimmelsen af detta lifvets ofullkomlighet, af syndens makt, af försoningens och helgelsens nödvändighet skall vinnas, det är genom hela verldsbetraktelsen och det egna samvetets vittnesbörd. I denna slags uppfostran kunna föräldrar och barn, lärare och lärjungar, kända och okända, vänner och fiender komma hvarandra till hjälp, och allt både vetande och görande bestämmes ytterst, medvetet eller omedvetet, af det fria förhållandet till mensklighetens centrala personlighet Kristus och genom honom till Fadren i det eviga lifvet.

I psalmen är sången bön, men sången sträcker sitt lifvande och försonande värde långt utöfver det kyrkliga området, dit psalmen egentligen hör, och den står icke blott i helighetens, utan äfven i skönhetens, hela skapelsens herrlighet lofprisande tjänst. Från vaggsången genom folkvisan och det fosterländska qvådet till serenaden, dryckesvisan, den broderliga qvartettsången, operans arier och den stora kyrkomusikens väldiga körer, och slutligen psalmversen vid grafven, går sången försonande missljuden och förskönande lifvets alla förhållanden, och åtföljes härvid, då allt är fullständigt, af bergens klingande metalls, skogens gälla pipors och de innerligt ljudande strängarnes, d. v. s. hela naturens instämmande samljud. Detta är musiken, tonernas väldiga konst, och dock är det genom det sjungna *ordet*, som sången egentligen får sin betydelse, ty hvarken ton eller rytm kunna göra mer än mäktigt förbereda och förhöja de känslor ordet vill väcka. Dessa väckas dock närmast och klarast af sjelfva menniskorösten, hvarför också talets ton och rytm, utan att det ännu öfvergår till sång, kan hafva en så underbart gripande verkan. Det är därför vid uppfostran af största vigt, att man genom att lära sig läsa rätt och väl, äfven lär sig att så tala, och härtill kunna, oberäknadt den poetiska versens rytmiska inflytande, väl ledda sångöfningar väsentligen bidra. Dessa böra då börja med den jemna, säkra, unisona psalmsången och efter hand öfvergå till rytmiskt rikhaltigare och i to-

ner mångfaldigare sånger. Den sig härtill anslutande instrumentalmusiken faller dock, om också tillfälle till dess öfvande kan beredas, utanför den allmänna uppfostrans område.

Sången och den talade versen ligga hvarandra så nära, att poemerna icke utan skäl kallas sånger, helst den lyriska dikten gerna låter sjunga sig, men utom ordets egen förståndiga betydelse och det känslöväckande tonfallet ingår i poesien såsom ett hufvudsakligt moment liknelsen, bilden, och detta stundom till den grad, att det öfriga nästan undanskjutes. Här är det då, som den för hela det intelligenta lifvet så viktiga fantasien, föreställningsförmågan, mest tages i anspråk, och utan ett tillräckligt förråd af någorlunda klara erinringar och bilder kan man icke göra sig till godo poesiens skapelser. Här kommer det sålunda till gagn att man från början lärt sig att klart se och förnimma samt att i minnet bibehålla hvad man sett, och härtill kan väl ingenting bättre bidraga än att i åskådliga och handgripliga bilder återgifva hvad man ser. Redan från den intelligenta utvecklingens synpunkt är sålunda ritningen af största värde, och ännu nödvändigare är någon öfning häruti för hvarje praktiskt yrke, hvarje handverk, och all bildande konst. Den tillhör sålunda — ty hvarje verksamhet har sitt handverk, icke en gång skrifvarens undantaget — tydligen den allmänna uppfostran, men den får härvid icke med någon missförstådd förnämhet skynda förbi handverket och genast sträfva till skön konst, ty utom det att handverket är konstens moder, så äro människorna i allmänhet icke kallade till konstnärer, utan till praktiska utöfvare af ett eller annat mer eller mindre ideelt och intelligent yrke. Ritningen bör för den skull sedan man låtit barnet försöka det första återgifvandet af de enklaste bilder — eljes förlorar saken från början, genom att blifva för abstrakt, det lefvande intresset — öfvergå till den med geometrien nära förbundna linearritningen, hvarifrån den genom kopiering och modellritning kan utveckla sig till både yrkesritning och skön konst. Denna senare tillhör knappast den allmänna uppfostran, som i första rummet måste afse klar uppfattning af hvad man ser och i det andra förmågan att på papperet tydligt i bild angifva hvad man vill hafva verkställt. En öppen blick för den bildande konstens sköna skapelser kan dock väl äfven vinnas i förening härmed i den mån känsla och fantasi få vara med, och utbildningen kan då blifva lika harmonisk som utvecklingen är naturlig.

Kan sålunda hvarken målningens eller skulpturens genom realism till idealism sig höjande konst tillhöra den allmänna bildningen, i hvilken deremot den elementära slöjden måhända kan vinna en plats, så kan och bör dock denna bildning icke försumma de medel, som kunna stå till buds för lärjungarnes egen utbildning till fullgångna harmoniska gestalter. Här möter då den rätt förstådda gymnastiken, i hvilken muskelkraftens utveckling, huru viktig denna än till en viss grad är, dock blifver ett underordnad moment i den naturliga utvecklingen till helsa och rörlighet och till den kroppsliga harmoni, som bäst öfverensstämmer med mänsklig värdighet. Det ligger djup och helig sanning uti, att kroppen skall vara ett andens tempel och icke blott en strids-, arbets-, njutnings- och alstringsmaskin. Häruppå hänvisar t. o. m. i de allra enklaste och ursprungligaste förhållanden människans benägenhet att pryda sig, hvilken icke låter förklara sig endast utur behagsjuka. Fåfången tillkommer visserligen här närmast, men i denna ligger redan en öfver den rena sinligheten upphöjd själsstämning, af hvilken kan blifva sann mänsklig värdighet. Till den nämnda gestaltbildningen kunna de gymnastiska rörelsernas renhet i formen och noggranna öfverensstämmelse med människoorganismens mekaniska konstruktion, så i stort som smått, och derigenom äfven med de organiska funktionerna i väsentligaste mån bidraga. Här af blifver då den rationela, den fullt genomtänkta gymnastikens första hufvudstycke, den fristående gymnastiken, i hvilken själfva människokroppen utan annat stöd än det plan gifver, hvarpå man står, blifver hela rörelseredskapen, och till detta hufvudstycke kunna och böra gymnastikens alla delar, huru vidsträckt den än kan blifva, referera sig, så framt full klarhet och reda häruti skall kunna vinnas. Men just denna formbestämmdhet, på hvilken den fristående gymnastikens verksam så hufvudsakligt beror, är för barnets ringa förmåga af själfbeherrskning och outvecklade formsinne allt för svår, för att i den späda åldern med allvar och framgång kunna tillämpas. Här gäller ännu med rätta endast leken, och det gymnastiska hufvudmomentet häruti är löpandet, hvilket, utgörande en stegring af gåendet, i sig innebär språnget och derfor är att betrakta icke såsom den första formen af mänsklig rörelse i mening af förflyttning, ty denna är det af krypandet inledda gåendet, utan såsom den väsentligaste, utur hvilken för kraft och rörlighet, d. v. s. för den naturliga utvecklingen, om den med takt och omdöme användes, allra mest

kan vinnas. Löpandet i kortare sträckor faller sig också för barnet så naturligt, att det vanligen icke dertill behöfver någon särskild uppmuntran, och om man härmed förenar några få väl valda stödrörelser och fristående rörelser, så kan man, utan att åstadkomma någon förkonstling och dermed följande betryck, leda och understödja barnets kroppsliga utveckling på naturlig väg. Först för gossen och flickan i egentlig mening d. v. s. först omkring det 10:de året kan det i regeln vara lämpligt att begära ett på starkare sjelfbeherrskning beroende och noggrannare iakttagande af rörelseformen, och man får ändå under hela den egentliga uppväxttiden ej häruti vara för sträng, ty det är först vid den något mognare åldern, som full gymnastisk formbeständighet med rätta kan begäras. Så viktiga både stödrörelserna och de fristående för utbildningens fullständighet och harmoni än äro, och så mäktigt de senare än genom lämplig användning af tyngder kunna verka, får man dock ej uteslutande eller öfvervägande öfva dem på de naturliga förflyttningsrörelsernas bestnad, ty dessa verka helt omfattande och kraftutvecklande på annat sätt och i helt annan grad än de egentligen kompletterande och korrigerande rörelserna på stället. Vill man bibehålla sig på den naturliga utvecklingens väg — och detta för utan förirrar man sig med all sin lärdom ganska snart, den lagen är gällande i alla riktningar och icke minst i gymnastik — så skall man vid tillämpningen fortfarande utgå från förflyttningsrörelserna, gåendet och löpandet, och efter hand tillägga antringar och stödsprång, hvarjemte de halfva antringarne, häfningarne, kunna komma rörelserna på stället till kraftig hjälp för den fullständiga utbildningen.

Den systematiskt ordnade och metodiskt bedrifna gymnastiken får dock på inga vilkor göra slut på leken, ty då förlorar hela utbildningen sin naturliga frihet och all egendomlighet undertryckes. Tvärtom bör leken ostördt få lefva ända in i den mognare åldern, så länge kraft och mod sådant medgifva. Deraf blifver då sporten, som kan taga så många, mer och mindre lyckliga, former, men som, huru skadligt öfverdrifter här kunna verka, på det hela taget är vilkoret för att med den stigande civilisationen och välmågan de förmögnare samhällsklasserna icke skola förfalla till veklighet och försläppning. I den allmänna uppfostran öfvergår gymnastiken i dess närmaste tillämpning på den manliga sidan till de om mannens första pligt mot de sina och fäderneslandet erinrande vapenöfningarne och på den qvinliga till den i så många afseenden uttrycksfulla dansen,

i hvilken mannens roll egentligen är sekunderande; men redan i den pedagogiska gymnastiken kan man såsom avslutningsrörelser finna plats för de estetiserande rörelseformer, som vid närmare betraktande utgå ur den fristående gymnastiken, rätt och fullständigt uppfattad, och ligga till grund för hållning och åtbörd. Genom sådana rörelser vinnes gestaltens fulländning, så långt anlagen medgifva, och känslan af utbildningens harmoni väckes till liflig motverkan mot den på detta område så svårt öfvervinneliga både olärda och lärda råheten.

Hvad hjälper dock gymnastik och all rörelsekonst, om hela lefnadssättet är naturvidrigt? om tillräcklig sömn, hvila, förströelse och fri verksamhet icke förunnas de uppväxande? om ren luft eller tillräcklig och tjenlig föda för dem tryta? Man återkommer på uppfostrans område städse till utgångspunkten, och man bör hålla sig hårdt fast dervid, vid äfventyr att eljes mera skada än gagna.

Den fysiska utvecklingen till helse och kraft är för alla lika viktig och berättigad, och dock kunna icke ens häruti vid den allmänna uppfostran alla föras fram lika långt. Oberäknadt anlagens olikhet, som i alla ämnen och på alla stadier af uppfostran gör sig gällande, kan det ju icke begäras att folkskolans lärjungar skola i gymnastisk utbildning täfva med de högre läroverkens fullgångna alumner. Ännu mindre kan detta begäras i andra ämnen, och skulle det för en s. k. harmonisk utbildning fordras att man vore lika stark i alla ofvan angifna läroämnen, så vore ju en sådan utbildning en både af individuella och sociala grunder alldeles olöslig uppgift. Det är sålunda icke detta, som med talet om harmonisk utbildning rätteligen kan förstås. Men hvad är det då? Hvilken utbildning är harmonisk och hvilken är detta icke? Beror denna utbildning hufvudsakligen på anlagens rikedom och läroämnenas mångfald, eller är den tänkbar med måttliga anlag och ett mindre antal läroämnen? Utan tvifvel måste den vara detta, men då måste det också finnas anlag och ämnen, som äro *viktigare* än de andra. Det är då dessa man har att i främsta rummät fästa sig vid och låta de öfriga blifva hvad de kunna. Utom helse och tillräcklig kroppslig kraft, hvilka i all sund uppfostran måste blifva det första, kommer väl då den moraliska tukten och väckandet af den religiösa känslan främst i betraktande. Först härefter

kunna kunskaps- och öfningsämnenas inbördes förhållande och relativa värden afses, och då bör väl den naturliga sakkunskap, som utgör ett grundvilkor för allt sundt medvetande och all praktisk duglighet jemte modersmålet främst få göra sig gällande. Dessa blifva sålunda de första hufvudämnena redan i folkskolan, och de böra få bibehålla sig såsom sådana i all skolbildning. Härtill böra, utom färdigheterna skrifva och räkna, öfver allt komma den teoretiska religionsundervisningen till lämpligt mått och grundande sig på den bibliska historien, samt fäderneslandets, det egna folkets historia. Af allt detta kan utan tvifvel på den naturliga utvecklingens väg blifva en harmonisk utbildning och den egentliga folkbildningen, företrädesvis landtmännens. Dessa ämnen äro i sig sjelfva så rikhaltiga, att de räcka till såsom hufvudämnen äfven för den högre folkskolan och folkhögskolan, i hvilken senare dock äfven kännedomen om andra folks, särskildt de närmast beslägtades, öden kan böra tillkomma. Härmed är nu en första bildningslinie, den vigtigaste af alla, ty den är massans af folket bildningslinie, i all enkelhet angifven. Den närmast härtill liggande är hvad man kan kalla den borgerliga bildningslinien. Den är behöflig för städerna såsom sådana och bör leda in uti de tekniska läroverken och yrkesskolorna. Den skiljer sig till sitt innehåll från den egentliga folkbildningen hufvudsakligen deruti att minst *ett* främmande språk här tillkommer, hvilket dock bör studeras mera för den praktiska användningens än för litteraturens och språkbildningens skull. Dessa båda linier, folkbildningens och den borgerliga bildningens, ligga hvarandra så nära, att öfvergången från den förre till den senare med lätthet bör kunna gå för sig.

Något annorlunda blifver förhållandet med den högre allmänna bildningens linie, hvilken hufvudsakligen måste afse embetsmänna- och verldsmannabildningen i dess flerfaldiga riktningar. Här måste språkstudierna tagas djupare och blifva mera omfattande, och detta jemte någon olika grundläggning af äfven andra läroämnen måste i betydlig mån försvåra öfvergången hit från folkskolan och äfven från den borgerliga. På denna linie böra säkerligen de historiska kunskaperna jemte sakkunskaper, realstudier i vidsträcktare mått få ut sin rätt, och hvad man kan kalla den moderna klassiciteten blifva herrskande, om också genom något studerande af latinet förbindelsen med den antika icke blifver alldeles stängd. En ganska rik och harmonisk bildning bör på denna linie genom ämnenas riktiga förbindelse med hvarandra och naturliga utveckling kunna vinnas,

och denna blifver då uttrycket för folkets egentliga kulturgrad i förhållande till andra folk.

Men utom det att både kyrkan och läroverket i hela dess omfattning, således äfven universiteten, icke äro betjente med denna bildning, utan måste fordra en djupare, så kan denna moderna bildning icke uppehålla sig själf, emedan den hvilat på den antikt klassiska och i denna har sina djupa rötter. Afhuggas eller uppryckas dessa, så förtorkar snart det hela, och en klassisk linie med både grekiska och latin såsom hufvudämnen, literaturen lika mycket som språket, blifver fortfarande för den egentliga lärdomen och den djupare bildningen nödvändig, i hvilken riktning denna sedan må göra sig gällande. Detta kan dock icke vinnas utan uppoffringar — om också icke väsentliga — hufvudsakligen i de reala kunskapsriktningarna, och de moderna språkens studerande blifver här sekundärt, hvarpå det dock knappast behöfver egentligen någonting förlora. En harmonisk utbildning på den naturliga utvecklingens väg blifver då äfven på denna linie möjlig, och man kan såsom allmän slutsats säga, *att den harmoniska utbildningen för alla är ett ideal, till hvilket man efter omständigheterna kan sträfva, men att den naturliga utvecklingen är den praktiska väg, på hvilken man bäst kan närma sig det föresatta målet.*

Vericola.

Om undervisningens konst.

Af Hellen Lindgren.

Man brukar ofta kalla brist på exakthet för älskvärdhet hos barnet. Språkbruket är naturligtvis oriktigt. Det är icke sjelfva denna brist, som är det älskvärda, men bristen är ett uttryck för barnets sorglöshet och frimodighet, och det är denna, som alltid befunnits ega ett särskildt behag. Vårt skolsystem har många fel, och ett af dem består deri, att det ställer för stora fordringar på barnet just i detta afseende, nämligen i afseende på exakthet.

Genom obilliga fordringar på sträng formulering förlorar barnet just detta sitt förnämsta behag, det naiva, det oskuldsfulla, och vänjer sig visserligen att tänka, men också vid att kläda sina tankar i en onaturlig, från läraren eller läroboken lånad form. Helt och hållet kan det icke undvikas, att barnet blir eftersägare, det är något, som medföljer kulturen, det är en af dessa personlighetsförluster, som kulturlifvet alltid i någon grad medför, och med denna personlighetsförlust följer då också en annan, förlusten af det omedelbara, direkta. Men i så hög grad som nu är fallet behöfver icke alls förståndsodlingen qväfva friskheten och ursprungligheten. Kulturen har på senare tiden råkat i misskredit, kanske mest just därför, att man ser den så ofta uttränga och bortskrämma naturen, och därför att man för sina ögon ser så många afskräckande exempel på brådstörtad kulturrevolution. Och missförhållanden af detta slag kunna ofta hänföras till ett olämpligt skolsystem, som utan nåd och barmhertighet satt barnet till boken, vant det vid minneslexan, uppmuntrat den snabba uppfattningen utan djup och allvar, gynnat rännemanget och klassifikationen på sensationens och observationens bekostnad, med andra ord utdelat sina hedersomnämmanden och sina pris åt de goda hufvudena, så att intet blifvit öfver för de praktiska begåfningarna eller de fina känslomenniskorna eller de glada konstnärsnaturerna, som tvärtom stälts i skamvrån som odugliga för skolans behof.

Felet ligger naturligen först och sist i de dryga lärokurserna och dermed följande ytligt inlärande af konturer. Dessa lärokurser förbjuda allt andrum för barnet, och se vi efter finna vi, att barnen i våra skolor äro allt annat än barn och svara och tala med katederspråk och begagna sig af sin yttrandefrihet, om de hafva någon sådan, på ett mycket inskränkt sätt. Man finner icke den frimodighet, det förtroende, som utmärker barnets små meddelanden, när man lyckats vinna dess förtroende inom privatlivet. När barnet sitter på skolbänken, är det, som om det vore förvandladt; det har icke, som man säger, mål i munnen, det är kritiskt mot kamraterna, försägd inför läraren, förbehållsamt om sitt hjertas mening, med ett ord raka motsatsen till hvad det är utom skolan, eller till hvad man menar med ett barn.

Gå vi till läraren, är han icke håller den samme i skolan som utom. Ni känner icke igen er gamle vän, när ni finner honom i katedern och sannerligen! förändringen är icke till det bättre. Utom skolan är han en enkel och naturlig människa, men inom skolan har han fått på sig en lärareuniform, som gör honom barsk och kinkig. Begär ni en förklaring, svarar han: ser du, man får lof. Han tillägger, seende på er med en mystisk min: det är *respekten* ser du, men — det der förstår du inte. Snart märker ni, att han också med er börjar docera, påtvingar er sina omdömen med dogmatisk tvärsäkerhet, demonstrerar sina satsar med pekfingeret. Han börjar på att begagna uniformen äfven utom skolan. Denna lärareuniform har så sammanväxt med begreppet lärare, att ingen vill medge, att en lärare *kan* vara den förutan, och dock är detta olikhets-tecken med andra människor något, som alla hafva mera respekt än kärlek för. Det är icke blott allmänheten, den okunniga, som betraktar läraren som en martyr, som af nödtvång måste plugga med dumma pojkar och ikläda sig en tvångströja; fråga, om ni tror det, hvarje ung student, som sjelf kommer med färska erfarenheter från skollifvet, om han vill blifva lärare, och i nitton fall af tjugo skall han förklara, att det vill han visst icke, och orsaken skall han säga vara att man får lof att vara pedantisk och bli så torr. När han sedan ändå blir lärare, »för att man skall något bli», är det icke, så vidt jag kunnat finna, af inre kallelse detta sker, nej, lärarekandidaten talar om sitt blifvande kall med en viss ironi eller en för kallet föga smiekrande resignation.

Och skulle jag försöka angifva orsaken till allt detta, så

skulle jag komma tillbaka till samma svar som nyss: det är den examineriska lärometodens envælde, som pressar både lärare och lärjungar. Men realismen — hvad vill den sätta i stället? Vill den riva utan att sätta något i stället? Hvad slags lärare vill den sätta i katedern och hvad slags barn på skolbänken? Den vill bibehålla den examineriska lärometoden den också, nej, den vill icke riva. Men den vill bestämdt icke tillåta, att denna metod får vara enväldsherskare eller att den får vara så sträng som den nu är, och nöta ut både barn och lärare med kuggfrågor och examenspensa. Hellre än att *detta* sker, vill realismen göra de mest radikala förändringar. Hon går hellre in på hvilka omställningsplaner som helst i lärokurser och läroböcker. Hon vill hellre slopa hvad som helst och hur mycket som helst, öfvertygad att den största skadan åstadkommes genom att lära så mycket, att man blir led vid »skolämnen» och sedan hela lifvet behandlar dem som något under sin värdighet; och hellre än att man skall lära sig allting så illa, att man får en så djup misstro till sitt minne, som alla människor nu för tiden hafva, nu för tiden, då den satsen tycks ha upphöjts till axiom, att det icke tjenar till att lära sig något, emedan man i alla fall strax glömmmer det igen — hellre än att lärdomen skall åstadkomma indifferens för allvarligt arbete som nu, skepticisism om kunskapers nytta och värde som nu, övilja mot skolan som ett pinorum och fängelse som nu, hellre vill realismen, om det behöfs, taga bort och inskränka lexläsningen, öka handarbetena, minska språkundervisningen, o. s. v. o. s. v.

Ty realismen lär, att barnet kan taga *skada* af kunskapen, att kunskapen är trädet på godt och ondt som alla kulturframsteg. Den säger, att ett läraresamvete, som är ytterst känsligt för lärjungarnes okunnighet, men nära nog sofvande i allt, som angår deras kärlek för ämnet och sätten att väcka denna, icke är något rätt läraresamvete. Och som kompetensvilkor för läraren uppställer den först i andra rummet hans lärareskicklighet; hans hemmastaddhet med sitt ämne, hans förmåga att meddela detta ämne och att meddela ett pensum på kortaste tid med bästa kunskapsresultat kommer först i andra rummet, huru viktigt, ja, huru oundgängligt det än är. Det är något annat, som är ännu viktigare, och som läraren kan meddela, men blott på det vilkor att han har ett särskildt naturell, en särskild konstnärlig begåfning för arbetet med det konstnärliga material, som *han* har till behandling och som heter barnet. Har läraren blick för barnets natur, vet han dess behof, känner han dess önskingar,

har han medkänsla för dess svårigheter, villighet att göra sig besvär för att afhjelpa dem, är han road af barnets frågor, road af dess sätt att se sakerna, då har han nyckeln till barnets hjerta och förstånd och kan påräkna det understöd från barnets sida, som är det absolut nödvändiga villkoret för undervisningens framgång. Han är då på sin plats en slags själasörjare, han verkar oberäkneligt mycket godt med sin undervisning, han efterlemnar ett intryck, som icke förbleknar, en verkan, som är outplånlig, han står kvar för den fullvuxnes minne, långt sedan skoltiden är slut, hans metod lefver upp och fortverkar, när hans lärjunge en gång blir familjefader eller moder.

Det är detta intryck för lifvet, som en sann kunskap ger, den är icke något isolerad från moralen eller något, som hastigt förflygtigas, sedan lektionstimmen är öfver. Vetgirigheten blir en ädel ärelystnad, som sedan i alla lifvets värf ger sig tillkänna som duglighet och friskt mod. Tacksamheten blir ömsesidig: lärjungarnes mot läraren, emedan han väckt deras oklara instinkter, hans emot dem, emedan de populariserat honom eller »öfversatt» honom för sig sjelf.

Denna kamratkänsla från lärarens sida är den första af de fordringar, som jag vill uppställa som ett medel att åstadkomma undervisningens anslutning till barnets natur. Barnasinne således heter denna fordran, saknaden häraf är ödesdiget för undervisningen.

Det fins en lärometod, som har tonen för sig. Man har fått den inpräglad ända från barndomen, man har fått lära sig att se upp till den, och i den äro våra flesta läroböcker skrifna. Den fullvuxnes eller lärarens benägenhet för den deduktiva metoden, för den metod, som består i att upplösa det sammansatta i dess enkla element, beror derpå, att denne kan ämnet och att, när man kan ett ämne, denna metod är den naturliga. Imidlertid är denna metod otvifvelaktigt repetitionsmetoden d. v. s. den metod, som bör användas vid förhöret, men också bör sparas till dess ämnet redan är känt, men som alldeles icke duger att börja med, hur mycket än de lärda må säga emot. Den enda rätta metoden att börja med är den induktiva metoden, den berättande eller den förevisande, den som går från det konkreta till det abstrakta, den, som bygger upp den abstrakta syntesen med

tillhjälp af dess elementer. Märk väl att jag säger: »den rätta att börja med», jag underkänner icke den andra metodens förtäflighet, ja företräde vid repetition eller den del af undervisningen, som är afsedd för minnet, som är afsedd för att fasthålla totaliteten, bilden eller begreppet. Jag säger blott: att använda bilden, sammanfattningen utan det konkreta, af hvilket den är sammansatt, är att börja med slutet och efter slutet taga itu med elementen. Hvar och en lärare, som pröfvar sin lärjunge förnuftigt för att få svar på sin fråga: hvilken metod är den bästa, skall få ett sådant svar, klart och otvetydigt, och det skall alltid lyda, att lärjungen lär sig bättre och mår bättre och *förstår* bättre, om han undervisas induktivt. Och det underliga är, att detta gäller lika väl, om lärjungen är gammal som om han är ung. Regeln är en allmän pedagogisk regel, som icke blott gäller barnundervisningen men all slags undervisning. Det är icke med orätt man i patetisk stil kallar oss alla för människobarn. Likheten med barnen sträcker sig också till vårt sätt att uppfatta. Hur filosofiska och lärda vi än äro — gäller det att uppfatta något riktigt svårt — då falla vi alla till bönboken och bedja om fakta, mera fakta för att kunna förstå, företeelser och mera företeelser och ingenting annat än företeelser, det ena exemplet efter det andra, ända tills det börjar klarna och vi börja se bilden, börja känna behof efter namnet och vilja besegla vår kunskap med begreppets sigill. Det är således en lag, som gäller alla, något som vi icke växa ifrån, något som vi aldrig blifva för gamla till och något, som vi aldrig få hoppa öfver: föremål, fakta, iakttagelser. Att framställa individer, föremål för iakttagelse, händelser för iakttagelse blir således den första regeln för all undervisning — den må sedan sysselsätta sig med historia, naturvetenskap eller exakta vetenskaper. Skall sedan detta omedelbart sammanbindas med begreppskunskap eller slutsatser? Att läraren icke bör *underrätta* barnet om slutsatsen eller påtruga det denna, faller af sig själf. Men bör han uppmuntra barnet att direkt efter framställandet af fakta eller exempel draga slutsatsen eller bilda begreppet? Det klokaste är — enligt min mening — att vänta till nästa lektion, därför att berättelsen behöfver tid att smälta, skildringen behöfver tid att sätta sig, och den upptäckt, man gör lätt nog, när man haft denna besinnigstid, den gör man med svårighet eller icke alls, när ämnet är alldeles nytt. Att dela en lektion praktiskt är, enligt min mening, att fördela den på två sektioner: en tid anslås åt repetition och förhör af den

föregående lektionens berättelse, en del deremot åt genomgåendet af det nya, preparerande af lexan, dels åt berättandet, föreläsandet och beskrifvandet. Och denna senare del är då den lugna, episka delen, likasom den förra är den dramatiska; till den episka delen höra inga eller högst få kommentarier öfver sammanhang, orsak och verkan, likhet. Fakta eller föremål framställas så lefvande som sig göra låter. Vid språkundervisning blir metoden modifierad. Men äfven här anslås en del af tiden till gemensamt inlärande. Ingenting kan hastigare alstra förtrolighet än detta öfverläsande tillsammans med läraren. Lärarens uppgift är att lära barnet huru det skall arbeta, lika väl som att säga det, hvad det skall lära.

En annan lika allmän, lika bjudande lag är, att undervisningen bör tillfredsställa inbillningskraften. All undervisning? Ja, all undervisning. Den barnsliga också? Ja, kanske allra främst den barnsliga. Och ändock ser man nästan portförbud vid våra undervisningsanstalter utfärdadt mot inbillningskraften. »Man bör icke skämma bort barnen eller bläsera dem i förtid.» Det är sant, och deraf drages så den oriktiga slutsatsen: inbillningskraften är kontraband. Den kan passa för konstnärer och poeter, men inom skolans väggar har den intet att göra. Som om skolan vore något ställe, utanför hvilket barnen borde aflägga en del af sin natur, och när de der inträdde, vara en annan slags människor än förut. Och hvad läraren pålägger sig för ett band sedan för att låta denna inbillningskraft, som är ett så naturligt ackompanjemang till all mensklig tankeverksamhet, som bereder sådana genvägar genom öknarna — för att låta den försvinna! Ja, det är en slags högtidlig storartad form, som sjelfva de enklaste saker taga, när läraren får hand om dem, och om han äntligen bereder ett litet kryphål åt denna förmåga, ansedd som så obegripligt farlig, hvilka försigtighetsmått! Hur man väljer sina ord för att icke bli »för trefliga! Ingen fara: denna farliga förmåga är lyckligtvis icke så vanlig, att man behöfver frukta att göra bruk af den. Bara människor ville vara naturliga, skulle den icke förekomma oftare än eleverna kunna tåla vid. Undviker man bara effektsökeri, kan man tryggt släppa lös så mycket inbillningskraft, man har tillgång till: det blir nog icke så mycket ändå.

Det fins emellertid människor, till hvilkas principer det hör, att inbillningskraften är ett oting. Ämnet har onekligen sitt intresse just i detta sammanhang, ehuru det icke direkt hör hit, och hvarför det ändå indirekt kan sägas falla inom

denna uppsats, dertill är orsaken den att sådana människors principiella motvilja hvilat på den föreställningen, att det intellektuella är något för sig, det sensationsmässiga något för sig och det senare således egentligen något öfverflödigt, då den intellektuella vinsten en gång är gjord. Antag att messingssextetten spelar i brunnsparken, att vaktparaden går förbi med flygande fanor och klingande spel eller något annat dylikt frispektakel erbjuder sig — vid alla sådana tillfällen uttrycka dessa människor sitt gränslösa förakt för alla, som finna sig roade af något så simpelt. Och man får höra sådana invändningar mot denna barnsliga smak som dessa: »det der tycker jag folk verkligen borde börja att tröttna på», eller jag får sådana ironiska förebråelser för min uppmärksamhet och min andakt vid sådana tillfällen som dessa: »kan du inte det der än, har du inte vuxit ifrån sådant» eller »är du verkligen så ytlig, så att det der kan skänka dig något nöje.»

Men det är icke alls, att jag icke kan det förut, som gör, att jag njuter af ett skådespel och vill se om det. Jag läser om en bok flere gånger, fast jag *kan* allt hvad den innehåller, på samma sätt tycker jag t. ex. om att sällskapa med en människa, fast jag känner henne så väl, att hon icke bereder mig några egentliga öfverraskningar. Barnet, så vida det är sundt, älskar att upprepa intrycket och experimentera med det. Det älskar föremålet, för att det smeker ögat och örat. Inbillningskraften tillfredsställer dess behof af hvila. Och skulle vi betrakta hela lifvet som lexläsning och lektioner, som någonting att lära sig och som lärdomar, som man sedan kunde kasta bort som värde-löst och onyttigt gods, bara de en gång vore lärda — då skulle det bara stå kvar intellektuell njutning, och lifvet blefve bra fattigt och öfveransträngdt och rastlöst med bara intellektuell njutning. Derfor: inskränk denna intellektuella njutning för alla, stora och små, och framför allt: inskränk den, när det gäller barnen, inskränk den till och med betydligt, ty öfveransträngningen i skolorna beror icke så mycket på *något annat*, som just på den atmosfer af uteslutande förståndsodling, som herskar i skolorna. Det är alldeles för förnämt för barnet, som det går till i skolan. Barnet uppskattar icke välmeningen efter förtjenst, och vi borde alla inskränka och förminska våra förståndsrationer, ty den välgörenhet, vi utöfva mot oss sjelfva, när vi tvinga vår hjerna att arbeta öfver förmågan, är mycket tvifvelaktig.

Slutligen kommer också turen till sjelfva förståndsverksamheten och de rena förståndsoperationerna. Hvad är orsaken

till, att dessa så ofta icke tillvinna sig barnets intresse? Orsaken är den, att de icke föregåtts af sensationer och bilder. Men hafva dessa föregått, skola reflektionerna inställa sig själfmant och icke som nu, då katalogiserandet af resultaten går motvilligt och trögt, emedan resultaten själfva icke ega något intresse.

Men undervisningens brist på metod kan också vara en följd af att läraren haft för liten tid att sätta sig in i ämnet. Hvar och en, som undervisar, märker nog, att han eller hon vissa lektioner måste göra våld på sig: man känner sig ibland ovanligt oinspirerad och trög och vid andra tillfällen åter ovanligt duktig och arbetskraftig, så duktig och så arbetsduglig, att det händer, att man själf kan förvåna sig öfver, hur bra det går, och hur man sans façon lyckas spränga öfver hinder, som länge utgjort stötstenar. Klassen är nästan alltid en tacksam resonansbotten, när läraren själf är i stämning, och tvärtom, när han icke är det. Den allra erfarnaste lärare har jag märkt sådana metamorfoser hos. Det kan bero på fysiska orsaker, med hvilka vi icke här sysselsätta oss, men ofta beror det också på psykiska. Om ämnet för läraren icke är så förtroget eller han icke smält det så väl, att han kan det, hur han än vänder och vrider det, med andra ord: har han det icke som lefvande bild, så att han har en klar öfversigt, icke blott öfver dess särskilda delar, men öfver det som en lefvande helhet, begåfvadt med lif och rörelse, då är han impotent och oförmögen att behandla det, äfven om han kan läsa upp det som utanlexa och när som helst skulle vara beredd att svara på en professors tentamensfrågor. Derfor är förberedelse till en lektion heller icke detsamma som att lära sig en lexa.

Men det fins öfverallt afvägar i undervisningen, och den rätta vägen är smal här som annorstädes. Bara nu icke den lärare, som småningom lärt sig ämnet på detta sätt, förälskar sig i sin egen dialektik, och blir en taskspelare med sitt ämne, och vänder och vrider det som en snurra, så att alla färger smälta ihop, alla gränser flyta tillsammans och det hela förvandlar sig till ett kaotiskt mångahanda för barnet. En sådan brokig hexdans lemnar lika litet behållning som ett trögt och andefattigt: på stället hvila, och att byta om synpunkter, är i och för sig ingen förtjenst. Den allmänna regeln för barnundervisning är, att alla procedurer böra ske långsamt, och här hafva vi i afseende på graden af denna långsamhet och behöfligheten af repetition ändtligen hunnit till den lika enkla som svärbegripliga regel, som specifikt gäller denna slags undervisning och ingen

annan. Ty det, som är *fort* vid annan undervisning, det är här *för fort* och det som är *trögt*, när det gäller stora, det är *det rätta lagom* i marschtakten, när det gäller barn. Äfven annan undervisning skall skötas långsamt, grundligt, förberedande — *men icke så*. Och äfven i ett annat fall skiljer sig barnundervisning från all annan. Ty barnet förvirrar ombyte af form, jag menar till och med den språkliga. Här är det monotona intet fel, tvärt om; den episka utförligheten ingenting, som profvar tålmodet men tvärt om något, som stimulerar intresset. Man skall vara sparsam med synonymer, och i alldeles samma form, som en sanning ena gången meddelades, kan den och behöfver den ofta meddelas den andra, därför att barnet annars icke känner igen sig. Vidare skall man vara slösaktig med ordförklaringar och med sakförklaringar. Barnets kunskapsförråd är otroligt litet, och dess misstag äro visst icke så ofta som man är benägen att föreställa sig beroende på slarf. Det är så ofta den renaste okunnighet, som förestafvar dessa misstag.

Det är viktigt att komma ihåg denna okunnighet, äfven när man skall rätta barnets ovanor och bortarbета dess fel. Mas-sor af barnsliga fördomar och verkliga eller inbillade svårigheter ligga ofta till grund för barnsliga ovanor. Den fullvuxne har sina intressen att upprätthålla, barnet sina. Att, som i allmänhet sker, ge barnet helt och hållet orätt och med en befallning och upprepade påminnelser söka påtvinga barnet dess uppförande, är en *frestelse* som det behöfs en viss själförsakelse af den fullvuxne att icke falla för. Det är sant, att icke det rätta sättet är att ingå i rasonnemang med barnet, men det rätta sättet är icke heller att helt och hållet fordra blind underkastelse och aldrig vilja höra barnets skäl. I alla hit hörande fall får den fullvuxne akta sig för att i förlitan på sin goda rätt spela rollen af barnets förtryckare. Och äfven i det praktiska fordras det en särskild konst att handleda barnet så att det icke allt för hårdt känner den djupa klyftan, som skiljer det från de fullvuxne.

Det är både teoretiskt och praktiskt den sympatiska instinkten, som grundar lärarens och uppfostrarens makt öfver barnet. Meningen med denna uppsats har icke varit att meddela några nya rön och erfarenheter, blott att ånyo betona, att vilkoret för en god undervisning, nu som i gamla tider, då undervisningen sköttes mera patriarkaliskt, är lärarens sympati med lärjungarna.

Vi hafva nu kommit in på ett område och vidrört erfarenheter, som mera tillhöra hemmet än skolan. Men då skolan icke heller får känna sig oberörd af omsorgen om barnens sed-

liga lif och välfärd, och dessutom denna tidskrift vänder sig också till föräldrar och målsmän, är det ursäktligt, om vi icke lemna detta intressanta ämne utan att tillägga ännu några ord. Det fins ju, som hvarje lärare vet, motstånd och egensinne hos barnet, som man redan i skolan får egna föräldravård och tilllämpa regler på, hvilka endast läras genom närmare umgänge med barnet. Barnet har sina sidor som en fullvuxen aldrig kan förlika sig med, och som han alltid måste lida af. Jag vill blott påminna om ett rent behof hos barnet, något som det icke rår för, dess odrägliga sätt att upprepa och idissla en sak, som slagit an på det; detta är nu något, som man icke får alldeles motarbeta eller förqväfva, men som man för sin trefnads skull och för att inte bli uttråkad och uppledsen måste laga, att man i någon mån slipper undan eller förskonas ifrån för egen del och låta något af allt detta öfverflöd af vitalitet utströmma på ett håll, der det icke förorsakar skada eller bereder vantrefnad: bland kamrater och jemnåriga. Det är en falsk undfallenhet, som alltid hämnar sig, när den fullvuxne, antingen han är far, mor eller lärare, anser sig förpligtad att göra sig till martyr och offer för barnets barnsliga pratsjuka eller joller och icke vill låta det ana, att det måste ålagga sig en viss sjelfbeherrskning, när den fullvuxne *fordrar* sådan. Man bör icke heller af denna helt naturliga trötthet vid barnet, som ofta öfverfaller en äldre person, låta förleda sig att anse, att man derfor icke har sinne för det. Ej heller får man tro, att barnet skulle taga humör eller lägga på sinnet, om den fullvuxne ibland visar sig förströdd eller afvisar det. Barnet är icke lätt stött och blir icke lätt såradt, och af sådant blir det icke modfäldt, om tillsägelserna eller tystandet icke är rätt eller bittert. Tvärtom är det att rekommendera, om den saken bringas på det klara mellan den fullvuxne och barnet, och det senare lär sig att förstå, att det icke har öppen fullmakt att draga vexlar på den fullvuxnes kapital af tålmod. Barnet missbrukar alltid en sådan fullmakt, och får det vanan att vara tyrann, växa dess anspråk med en hastighet, som är rent af oroväckande, och det har litet eller intet medlidande med den fullvuxne och förblir oberördt af dennes grannliga vinkar och antydningar, att »nu kan det vara nog» eller den fullvuxnes svaga afböjanden. Man måste gifvet lemna företräde åt rent och öppet afvisande framför detta hemlighetsfulla pikande och gnatande, som ofta brukar vara den fullvuxnes försvarsvapen mot barnens efterhängsenhet.

Ett sådant bestämdt uppträdande mot barnets inkräkningar på den fullvuxnes tid hör till det berättigade sjelfförsvaret för sin personlighet, som jag åtminstone icke anser betyda någon slags fiendtlighet eller orättvisa mot barnets anspråk.

Det fins ett sätt att säkert afgöra, om man är barnkär eller icke, och allt efter som denna pröfning utfaller, tror jag man har måttstocken på, om man har eller saknar det eko för barnets natur, som jag i denna uppsats gett olika namn som lärareegenskap, än barnasinne, än sympati, än kamratkänsla.

Det händer ofta, att en tillfällig skilsmessa från ett barn först visar oss, hvad vi hafva förlorat. Det är en tomhet i hemmet, en saknad, en lucka, som uppstår, som ger oss en inblick i hvad barnet varit för oss. Den som icke känner denna tomhet utan tvärt om på det hela taget en lättnad, den har aldrig varit och skall troligtvis aldrig blifva barnkär.

Det är någonting af detta brusande lif, detta eviga qvitterande, som läraren också känner behaget af, när han sätter sin fot inom skolan och som han saknar, när han lemnar den, *om han har sinne för det.*

Och den lärare, som vid inträdet i en klass erfar en slags känsla af upprymdhet, när surret och brusat af skolans maskineri när hans öra, den lärare, som, när han öppnar dörren till sitt klassrum och ser lifvet derinne, de lifliga ögonen, som fixera allting med en nyvaknad människas giriga intresse, de ostyriga luggarna, som hänga ned i pannan, de hastiga och kantiga rörelserna, den lärare, som åser och åhör detta med en känsla, beslägtad med den, han erfar en vårmorgon i skogen, när foglarna qvittra och det arbetar och jäser i hvar blomma och hvart blad, och surret af de många stämorna från naturens verkstad går tillsammans till ett slags harmoniskt naturjubel af arbete och lefnadsifver, denne har just, hvad jag ville kalla en motvigt mot allt det *andra* nödvändigt obehagliga och tålmodspröfvande, som medföljer sysselsättningen, mot allt det svåra och framgångslösa, som den erbjuder, och med denna motvigt dokumenterar han sig nödvändigt som en kapacitet på sitt område, om han eljes sköter sitt kall samvetsgrannt och har nödiga förstudier.

Och ehuru jag icke kan definiera detta mera vetenskapligt än så, tror jag dock, att man äfven på dessa kännetecken lätt nog skall kunna igenkänna konstnårsämnet inom uppfostringsverlden.

Om ferieläsning.

Några ord till föräldrar och målsmän.*

Af G. Cederschiöld.

Det är allmänt bekant, att skolungdomens sommarferier i Sverige äro längre än i något annat land. På senare tiden har månget yrkande, att de skulle förkortas, blifvit framstaldt. Man har sagt: då våra läseterminer äro kortare, men vi likväl söka uppnå ungefär samma resultat af studierna, som man vinner i andra länder, tvingas vi att i skolorna forcera läsningen, att brådskande genomgå långa kurser; följden för de unga blir öfveranstängning och andlig öfvermåttnad vid läsårets slut, hvaraf åter följer, att de under ferien sky all läsning, samt ofta hängifva sig åt en sinneslätja, som skadligt inverkar på karaktärens utbildning; vid det nya läsårets början äro de i hög grad afvanda från tankearbete och hafva glömt ansenligt af det, som förra läsåret inhemtades, hvarigenom händer, att veckor, ja, månader åtgå, innan de kunna bringas till lika mått af kunskaper och lika stor arbetsvana, som de på våren innehade.

Yrkandet, att sommarferierna skulle förkortas, har emellertid rönt lifliga gensagor, och äfven härvid har man haft goda skäl att anföra: Den vackra årstiden är kort i vårt land, har man sagt, låt de unga så mycket som möjligt få njuta den uti naturen, fria från innesängningen i staden och i skolan! Den friskhet i sinnet och den kroppsliga hälsa, som här af vinnas, äro mera värda än ett litet plus i kunskaper. Och vidare, är det icke af stor vigt, att barnen få tillräckligt länge vara i hemmen med de sina? Detta gäller icke blott dem, hvilkas föräldrar året om äro bosatta på landet; äfven när barnet under terminen bor i sitt hem, har det för skolgång och lexläsning föga tid öfver att verkligen lefva tillsammans med familjen. Och likväl är detta samlif, i all synnerhet för flickan, af utomordentligt stor betydelse, ja, alldeles nödvändigt, för att hon

* Denna uppsats är med författarens benägna tillstånd aftryckt ur senaste årsberättelsen för *Nya elementarläroverket för flickor i Göteborg*.

skall kunna utveckla sig till det, hon bör blifva i hemmet och för hemmet.

Vi tro, att dessa skäl väga tungt i vågskålen för att *icke*, hvad flickskolorna angår, afkorta sommarferierna.*

Å andra sidan äro vi lifligt öfvertygade om, att något bör och kan göras för att minska de olägenheter, hvilka, såsom det med rätta blifvit anmärkt, härröra af en alltför lång ledighet från läsning.

Botemedlet anse vi ligga i en rätt ordnad *ferieläsning*. Och vi betrakta en sådan ferieläsning icke allenast som en nödhjelp för skolarbetet, utan som en i och för sig vigtig del af uppfostringen, fruktbarande för utveckling både af intelligens och karaktär.

Men uttryckligen måste framhållas, att den ferieläsning, vi åsyfta, ingalunda är den samma, som stundom bär detta namn, men i sjelfva verket är väsentligen likartad med skolarbetet och endast afser att fylla luckor, som för lärjungen uppstått i förra läsårets kurs, eller »göra undan» en del arbete, som eljest skulle tillhöra skolundervisningen. Sådan ferieläsning blir i enstaka fall nödvändig och nyttig, t. ex. för barn, som af sjuklighet eller andra orsaker ej varit med om skolarbetet under hela året. Men om denna slags läsning är nu icke fråga.

Nej, det feriearbete, vi här vilja förorda, är af helt annat slag. Det måste vara betydligt sjelfständigare och friare, lättare och mera intresseväckande. Vi skola nu närmare betrakta dess beskaffenhet.

Den vigtigaste egenskapen hos detta arbete bör vara, att barnet, så mycket som möjligt, företager det af egen drift och på egen hand. Man måste undvika både att låta det kännas som tvång och att gifva barnet mera ledning och hjälp, än det sjelf behöfver och begär.

Men skall feriearbetet icke af de unga uppfattas såsom ett tvång, så bör man först väl afpassa tiden för dess början. Alltför snart efter skolans afslutning bör det ej upptagas; i allmänhet torde nog ett par veckor få förflyta, innan det bringas på tal. Men så snart man finner, att flickan njuter något mindre af sin återvunna frihet från skolgång, så

* I sjelfva verket *kunna* de knappast afkortas, ty ett stort antal familjer plägar redan tidigt på sommaren begifva sig ut på landet och ej förr än i början af September återkomma till staden; att dervid låta flickorna bo i staden, medan föräldrarna vistas på landet, torde i allmänhet vara outförbart.

snart hon börjar »få godt om tid», ja, kanske icke riktigt vet, med hvilka sysselsättningar hon skall fylla sin dag, då är rätta stunden inne att föreslå henne börja med ferieläsning.*

Ett viktigt försigtighetsmått är också att icke låta flickan arbeta för länge dagligen. En timme om dagen är väl i allmänhet nog att börja med; om och hur mycket arbetstiden sedermera kan ökas, beror på omständigheterna. Rådligast är måhända att låta flickan själf afgöra detta, blott man tillser, att kroppsrörelse i fria luften, handarbete m. m., som hon behöfver, ej lida intrång af läsningen.

En timme dagligen i 7 till 8 veckor är emellertid icke så litet; väl använd, kan denna tid räcka till för inhemtande af ett rätt vackert mått af kunskaper. Ändå viktigare blifva de moraliska verkningarna af den regelbundna, men alls icke trötande sysselsättningen. Så t. ex. stärkes ordningssinnet: när en stund på dagen är anslagen till ett bestämdt arbete, går det ofta af sig själf att uppgöra ett slags plan för hvad som under dagens lopp skall företagas, och sålunda motverkas dagdrifveriet och den deraf följande känslan af tomhet och slapphet i sinnet. Vidare får barnet det glada medvetandet att hafva uträttat något nyttigt, ett medvetande, som icke så litet bidrager till, att det börjar hysa en viss aktning för sig själf och ställer fordringar på sig själf, alltså i någon mån vinner i stadga. Ytterligare en vinst, som väl är ringare, men som barnet skattar högt, är det ökade behag, lekar och andra sysselsättningar erhålla, då de omväxla med läsning.

För att nu dessa goda frukter skola kunna skördas af lästimmern, måste den vara väl använd. Dertill fordras kanske allra mest, att arbetet ej splittras på många ämnen. Bäst är att välja endast ett, högst två; gör man det, så blifva också framstegen snart märkbara och uppmuntra i hög grad barnet att fortsätta. Då kommer också barnet att känna med sig, att det fått ett verkligt resultat af sitt feriearbete; och detta medvetande, att det på egen hand kunnat åstadkomma något, är af icke ringa värde för framtiden.

* Hvilken tid på dagen, som faller sig lämpligast, blir nog i de flesta familjer lätt att afgöra; naturligtvis bör det icke vara en tid, då sysselsättningar, om hvilka flickan gerna är med, pläga företagas. — Att låta flickan helt och hållet själf bestämma, när hon skall läsa, och låta henne taga olika tider på olika dagar, allt efter som lusten kommer på, är nog ej att tillstyrka, så framt hon icke har ovanligt intresse för läsning och redan hunnit till betydlig stadga i förståndet.

Här gäller i fullt mått den goda regeln: vill man vinna något, skall man icke gripa efter för mycket. Delas barnets arbete på flere ämnen, så blir dess intresse för hvart och ett så mycket mindre. Man måste, så att säga, vara hushållsaktig med den lilla läslust, som förefinnes vid arbetets början.

Valet af ämne är naturligtvis utaf stor betydelse. Visserligen ligger den hufvudsakliga vigten uppå, icke *hvad* som läses, utan *att* det läses, och *hur* det läses. Men just för att läsningen skall bli af det rätta slaget, fordras, att ämnet skall *intressera* flickan. Derfor gör man bäst i att välja ett ämne, som hon anser sig »ha lätt för», ett ämne, som gått bra i skolan, och i hvilket de redan vunna framgångarna uppmuntra till försök på egen hand. Förelär man ett annat, så utsätter man sig för att mötas af ett häglöst: »Jag kan inte! Det är så svårt! Det är så tråkigt!» Och framhårdar man ändock, så får arbetet ett tycke af tvång, som allt ifrån början förlamar lusten för det samma.

Saken är nämligen, att vid ett arbete af friare art, såsom ferieläsningen bör vara, de för barnet egendomliga anlagen måste rådföras. Är ämnet afpassadt efter anlagen, då, men svårligen annars, har man grundadt hopp, icke blott att arbetet skall gifva boklig kunskap, utan ock att barnet skall lära sig att arbeta *sjelfständigt*.

Och härmed hafva vi berört en hufvudpunkt, som ej nog kan betonas: att flickan måste vänjas vid sjelfverksamhet, mera än hvad i skolan kan förekomma. Ty får hon icke tidigt pröfva sina krafter genom att studera på egen hand, så är fara värdt, att hon icke håller efter slutad skolgång vågar försöket. Men hvad skall man väl säga om den unga qvinna, som anser sig »fullärd», när hon slutat skolan, och sedan aldrig tager i en bok, åtminstone aldrig en sådan, som fordrar en smula tankeansträngning? Snart nog förblekna och bortglömmas de kunskaper, skolan meddelat, och på samma gång förloras allt mer och mer intresset för verkliga bildande och förädlande sysselsättningar. Hvad under då, om tankarna komma att vända sig kring värdelösa eller till och med skadliga ting? — Denna fara är mycket större för flickan än för ynglingen. Den senare måste, så snart han lemnat skolan, bestämma sig för någon lefnadsbana, som kräfver särskilda förberedelser, och åt hvilken han nödgas egna stor uppmärksamhet och omtanke. Men den unga flickan får ofta flere år vistas i hemmet, medan, såsom en författare nyligen uttryckte sig, blott en och annan lektion i språk eller musik användes till att »maskera sysslolösheten».

Låt oss därför framför allt betrakta sommarferien såsom en förebild och en beredelse till den tid, som väntar den unga flickan vid skolgångens slut! Fasthålla vi denna synpunkt, så inse vi lätt, att feriearbetet sker för *lifvet* och icke för *skolan*. Det gäller att låta flickan pröfva, hur hon på egen hand kan använda, hvad hon lärt, att låta henne smaka nöjet af att ega kunskaper och af att sjelf kunna öka dem.

Med den sjelfständighet i arbetet, som således är ett af de förnämsta villkoren för ferieläsningens gagn, låter det mycket väl förena sig, att barnet erhåller den uppmuntran utifrån, det kan behöfva. För barnet, i synnerhet det yngre, är i allmänhet den inre tillfredsställelsen öfver ett godt arbete icke nog, det har också behof af att röna erkännande af andra. Det torde icke häller vara svårt att på ett verkligen gagnande sätt bereda barnet sådan uppmuntran både i skolan och i hemmet.

Hvad skolan angår, är det nog lämpligast, att eleven, vid läsårets början, för läraren eller lärarinnan i ämnet omtalar, hvad hon läst under sommaren. Icke sällan torde hon ha stött på svårigheter och önska upplysningar. Dermed banas vägen till ett nyttigt och för båda parterna upplifvande tankeutbyte. Äfven under lektionerna kan det emellanåt låta sig göra att genom frågor gifva eleven tillfälle att visa, hvad hon lärt sig utöfver den vanliga kursen.

I hemmet bör naturligtvis hälst finnas någon, som med uppmärksamhet följer barnets studier samt då och då genom samtal eller till och med små förhör låter barnet få visa och sjelf känna sina framsteg. Det är också godt, om barnet då och då får *högt uppläsa* för de sina, hvad det på egen hand genomgått, vare sig det är på svenska eller på något främmande språk. Sjelfva öfningen att *läsa högt* är af mycket värde, ty skicklighet i denna konst kan, som bekant, mycket bidraga till trefnad i familjekretsen. Och det är så mycket viktigare, att barnet hemma får öfva sig häri, som skolan knappast hinner meddela hvar och en särskild tillräcklig färdighet. Men det är maktpåliggande, att barnet först på egen hand genomgått det, som skall uppläsas; eljest kan detta icke föredragas med förstånd och rätt uttryck. — Det kan tilläggas, att uppläsningen med hög röst för barnet sjelf gör innehållet klarare och mera lefvande, än om det läst samma stycke endast tyst för sig.

Här bör också nämnas ett annat sätt, hvarpå barnet kan visa frukter af sitt arbete för sin omgifning. Antag, att en flicka på något främmande språk läst en liten berättelse, som

roat henne. Nu finnes det i hemmet någon eller några (t. ex. syskon), hvilka hon gerna ville bereda samma nöje af berättelsen, som hon sjelf haft; men de förstå icke språket. Nå väl, flickan tager mod till sig och *skrifver* en liten nått öfversättning, som hon sedan uppläser för de sina. Denna öfning är mycket att förorda; i början får den naturligtvis icke mötas af allt för stora anspråk. En lättare öfning, som lämpligen kan föregå skriftlig öfversättning, är att muntligen redogöra för det lästa.

Här flickan beslutit sig för att studera botanik under sommaren, och har hon bröder, som drifva samma studium, så är det att hoppas, att dessa låta henne vara med om exkursioner, examinering och inläggning af växter.

Ännu flere sätt, hvarpå feriearbetet kan lifvas genom de hemmavarandes deltagande, skulle visserligen kunna anföras. Men då föräldrarna sjelfva sannolikt blifva uppfinningsrika i dessa afseenden, må det vara nog att här påpeka endast ett till. Om t. ex. en flicka är road af räkning och egnar sin ferie åt att lösa uppgifter, lämpade efter hennes ståndpunkt, måste det icke då vara uppmuntrande och nyttigt för henne, om far och mor allt emellanåt taga henne till hjälp, när de hafva något att uträkna?*

* Här följde åtskilliga uppgifter på arbeten, egnade för ferieläsning, men som dessa uppgifter hade direkt afseende på den ifrågavarande skolans kurser, hafva de här utslutits.

Red:n.

Minnen och intryck från 1885 års nordiska skolmöte i Kristiania.

Att 1885 års allmänna nordiska skolmöte allvarligt ville följa med sin tid, derom blef man förvissad redan vid en hastig blick på programmet. Der hade man upptagit sedlighetsfrågan, frågan om fantasiens utvecklande, om åskådningsöfningen, om slöjdens betydelse, om folkskolan såsom bottenkola, om de klas-siska språkens ställning, om flickskolans framtid, ja äfven djur-skyddsfrågan saknades ej. Med ett ord, alla den nyaste tidens älsklingsproblem funnos der, ja, om man så vill, till och med dess käpphästar.

Men fick man verkligen veta något »nytt» i alla dessa ämnen? Fingo frågorna en uttömmande behandling och en något så när antaglig lösning? Svaret på dessa frågor beror naturligtvis till en stor del på hvares och ens egen ståndpunkt och på huru pass rustad man kommit till mötet. Hörde man till dem som med oafvänd uppmärksamhet under en längre tid följt med den pedagogiska literaturen inom Skandinavien, och som lefvat så att säga i en brännpunkt för dylika intressen, så var visserligen det tillskott af direkt nya tankar, som här bjöds, icke så synnerligen stort. Det är nog tämligen sällan som en stor banbrytande tanke för *första gången* träder fram som föredrag vid ett dylikt möte. Men äfven för den mest verserade måste det vara intressant att se, hvilken färg och hvilken styrka de idéer, som han älskar och sjelf arbetar för, erhållit i ett grannland eller i en i öfrigt olika atmosfer. Det är alltid intressant att märka huru långt och huru djupt vågslagen nått af de nya tankarne, i huru vida kretsar de röra sig, och huru starkt det motstånd är, mot hvilket de hafva att kämpa. Och så får det icke glömmas att majoriteten vid möten af denna omfattning dock utgöres af sådana som arbeta i jämförelsevis stor afstängdhet. För dem kan det vara en högtid att få höra den uppfattning, som de i ensamhet och långsamt, steg för steg, arbetat sig till, belysas och bekräftas från en vidsträcktare ståndpunkt och af en mångsidigare erfarenhet.

Dem kan det hända att få höra åsigter, hvilka i deras egen lilla krets behandlats som kätterier och paradoxer, här ställas i jämbredd med samtidens mest karakteristiska sträfvanden.

Kan det icke också vara en glädje att bereda åt andra stunder sådana som dessa? Om man sjelf föga har att lära och taga, hvarföre kan man icke komma som en af de gifvande? Och den som har en varm och kraftig öfvertygelse kan väl icke vara alldeles likgiltig för den gyllene skörd, som kan vinnas i och med de unga, i och med den stora obestämda, men därför ej alltid tanklösa massan. Det är sant, att när så stora skaror komma tillsammans kan det sällan blifva tal om verklig öfverbevisning med skäl och motskäl, det gäller mindre att öfvertyga motståndare än att vinna de obestämda och gifva klara ord åt det som på många håll kännes och anas med dunkelhet. Men att vara med bland de gifvande vid tillfällen sådana som detta, det är i allmänhet icke svenskarnes sak: vi förakta gerna en framställning, som måste blifva så sammanträngd, att icke *alla* motiv kunna betonas, att icke alla svårigheter kunna framhållas. Vi glömma så gerna att en sådan framställning kan blifva *vältalig* och just därför af betydelse. Vältaligheten kan aldrig vara så grundlig som ett vetenskapligt föredrag, men den gör ofta långt djupare intryck. Om läraremöten yttras vanligen här i landet: »der blir det bara fraser, man står och tuggar om det samma som man har sagt hundratals gånger förut — alltsammans humbug!» Men predikanten, läraren, hvad gör då han? Måste icke han upprepade gånger säga om detsamma — och ingen vill väl förneka möjligheten af att hans ord kunna hafva inflytande. På detta senaste mötet förekom verkligen ett och annat föredrag, som så till vida liknade en predikan, att den föredragande mera inspirerades af önskan att värma sina åhörare, än att med verklig logisk bevisning binda deras förstånd, och likhet fans äfven deri, att öfver åhörarne låg utbredd en stämning, som närmade sig till andakt. Nå, är det nu något onaturligt eller uppskrufadt deri, att menniskor, som egna sig åt ett gemensamt arbete af den betydnenhet som uppfostran, någon gång skulle känna behovet att tillsammans liksom »uppbyggas» af tanken på sitt lefnadskalls storhet och djupa ansvar? I detta afseende, konsten att väcka stämning, äro de af Grundtvigianismen berörda lärarne verkliga mästare; det de säga är mängen gång hvarken så nytt eller så förvånande djupt, men friskheten är der och stämningen ock, det kan man ej komma ifrån.

Emellertid måste man medgifva, att det är en svaghet hos dylika församlingar, att de så gerna förväxla hvarje litet godköps-vältalighetsblomster med den sanna vältaligheten, och äfven nu i Kristiania var stämningen ofta sådan att det blott behöfdes några tirader om »solsystem» och »spridda strålar», eller om »det käraste vi ega, vår ungdom!», för att framkalla entusiastiska applåder. Afven måste man tillstå att föredrag, hvilkas hela värde ligger i faktiska meddelanden, ofta mottagas med en orättvis kyla.

Det område, der svenskarne utan tvifvel gjorde den största insatsen på detta möte, var *folkskolans*. De åsikter om *folkskolläraarnes utbildning*, som förut till en del framlagts i denna tidskrift, vunno i Kristiania stor anklang och rönste nästan ingen motsägelse. Inledaren, Fridtjuf Berg, framhöll att en lärars förberedelse borde *örja* med praktisk verksamhet i skola under erfaren ledning, att undervisning i pedagogisk teori måste komma först senare, alldenstund på alla områden praktiken är det ursprungliga och teorien det derur härledda, hvartill kommer att läraren måste hafva undervisat i en verklig skola för att lära att inse hvad som brister honom i kunskap. Lärarebildningen i Sverige går den motsatta vägen, i det den begynner med teorin. I statens seminarier, hvilka ensamma beherska lärarebildningen, inpräglas en massa metodiska anvisningar och anställas öfningar för att nödtorftigt tillämpa dessa — öfningar, som aldrig i nämnvärd mån ersätta den erfarenhet, som vinnes genom arbetet i en *verklig* skola — och under allt detta förhåller sig den blifvande läraren passivt, mottagande, aldrig sjelfverksam och frivilligt arbetande. Han betraktas som ett mål för bearbetning och handledning; omdömen och åsikter får han till skänks, han öfvervakas på ett sätt som nästan stöter på barnavård. Denna art af utbildning för dessutom med sig en tendens att alltjämt utsträcka och förlänga förberedelsetiden. »Är utbildningstiden 2 år, vill man ha den till 3; är den 3, vill man ha den till 4; är den 4, vill man ha den till 5; är den 5, vill man ha den till 6; ja, jag betviflar ej att der den (såsom t. ex. i Sachsen) är 6, der vill man gerna hafva den till 7 o. s. v.» Men är kursen väl afslutad, betraktas ock den unge läraren som i det närmaste fullärd och ingenting göres för hans fortsatta frivilliga utbildning; all vigt lägges på den tvungna.

Talaren ville deremot att den lagtvungna utbildning, som samhället måste fordra af hvarje ung man eller kvinna, som skall anses berättigad att på *egen hand* förestå en folkskola, skulle

anses blott såsom en inledning till den fortsatta, frivilliga, hvilken han ville hafva betraktad som en hufvudsak. Dessa fortsatta studier behöfde icke inordnas under någon nu existerande embetsexamen, utan kunde vara alldeles fria, lämpade efter hvars och ens individuella anlag. Han hoppades att universiteten, hvilka nu äro lämpade för prestens, läkarens och juristens lefnadsbanor, i en framtid äfven skulle öppna sig för att lemna undervisning åt folkets barnalärare. Särskildt ansåg han det icke otroligt att en pedagogisk fakultet kunde uppkomma vid någon af Sveriges högsolor. Dessutom måste resestipendier utdelas till lärare och lärarinnor för att sätta dem i tillfälle att praktiskt studera undervisningen i andra skolor såväl inom som utom landet. Lärarens utbildning borde deremot som sagdt börja med egna försök i en verklig skola under erfaren ledning. Kursen på statens seminarier borde vara tvångsfri och icke ensam berättiga till anställning såsom lärare.

En delikat fråga, som under den följande diskussionen upptogs, var den, om folkskollärares begär efter utvidgade kunskaper kunde, med skäl misstänkas såsom varande ett fikande blott efter högre ställning. En sådan insinuation hade i öfverläggningen om folkskolan som bottenkola framkastats af en norsk rektor, men hela den nu omtalade diskussionen blef den tydligaste vederläggning häraf. Visserligen ville en folkskolelärare »lyfta fanan högt och göra studentexamen obligatorisk». »Utan den», menade han, »komma vi aldrig i nivå med statens öfriga embetsmän, och detta är dock hvad vi böra eftersträfvä. I synnerhet måste vi hålla på studiet af främmande språk, ty dessa gå framför allt annat». Men detta hans sociala sätt att se saken blef obarmhertigt gissladt af de öfriga talarne, hvilka framhöllo, hurusom obligatorisk studentexamen skulle medföra ett bortkastande af tid och penningar på inhemtandet af kunskaper, hvilka på det hela taget hade föga med lärarebildningen att göra. Nästan alla talarne protesterade mot seminarietkursens förlängning och mot den vanligen på seminarierna herskande pluggläsningen. — Sedan »studentfanan» väl blifvit »söndertrasad», var enigheten så stor att man kunde göra hvad som vid de allmänna nordiska läraremötena torde vara tämligen sällsynt: antaga en af inledaren föreslagen resolution, hvilken i 5 punkter sammanfattade hans yttrande.

Så skedde äfven vid den diskussion som fördes angående ämnet: *Huru skola folkskolelärareseminarieerna och folkskoleinspektionen bäst kunna tillgodogöra sig den erfarenhet som*

vinnes under arbetet i folkskolan? Äfven här var inledaren en svensk, hr *Alfred Dalin*. Han klagade att det i Sverige fans så godt som intet eller åtminstone ytterst litet sammanhang mellan seminarierna och folkskoleinspektionen å den ena, folkskolorna å den andra sidan. Man kunde väl dock anse det ligga i sakens natur, att de metoder och pedagogiska rön, som i seminarierna skola meddelas åt de blifvande lärarne, först borde underkastas en långvarig och grundlig tillämpning i de verkliga folkskolorna. Likaledes tyckes det falla af sig sjelft att seminarielärarne i allmänhet borde meddela sig med de utgångna eleverna angående de erfarenheter dessa gjort vid tillämpningen af sina i seminariet inlärdade metodiska föreskrifter. Så sker emellertid icke i Sverige, och att det icke sker, beror utan tvifvel derpå, att så väl seminarielärare som folkskoleinspektörer »sakna personlig kännedom om arbetet i folkskolan». Inledaren slutade med ett yrkande, som här på neutral grund föreföll så märkvärdigt sjelfklart och omöjligt att motsäga, det nämligen, att »i regeln endast sådana män, som i flera år på allvar arbetat i folkskolan och derunder gjort sig väl förtrogna med henne, borde sättas till seminarielärare och inspektörer».

Hela föredraget utmärktes, oaktadt ämnets granliga karaktär, af den största sans och hofsamhet. Ett godt bevis härför var att en svensk seminarielärare med lif och intresse kunde deltaga i diskussionen. Af denna framgick med stor tydlighet, att inledaren gifvit ord åt ett, åtminstone i Sverige, djupt och allmänt känt missförhållande. Kraftigt betonades, att klagomålen alls icke gälde seminarielärarnes personer. Äfven här antogos med stor majoritet inledarens satser såsom svar på den uppställda frågan.

Lägger man härtill det af skolföreståndaren *P. Voss* hållna föredraget: *Om en organisk förbindelse mellan det högre läroverket och folkskolan*, så måste man säga att, hvad folkskolans ställning och uppgift angår, hade mötet att uppvisa en serie af uttalanden så sammanhängande och sins emellan så följdriktiga, att man i dem måste se uttrycket för en mäktig, i de tre nordiska landen starkt utbredd *opinion*. *P. Voss* — sjelf föreståndare för en högre skola, hvilken, om vi icke misstaga oss, är nordens största privatläroverk, samt utgifvare af »*Vor Ungdom*» — ansåg, att »från en och samma barnnatur måste pedagogiken sluta sig till en och samma barndomsskola». De nu bestående skiljemurarna mellan det högre läroverket och folkskolan utgöras dels af den olika — i det högre läroverket mer ut-

sträckta — undervisningstiden, dels af de olika undervisningsämnen, hvaribland man särskildt märker de främmande språken såsom ett för det högre läroverket kännetecknande plus. Men dessa olikheter utgöra ingalunda lika många företräden för den lärda skolan, utan snarare tvärtom. Läkare och pedagoger börja äntligen inse att man icke *har rätt* att, såsom den högre skolan nu gör, belasta ett 9, 10, 11 års barn med en börda af 5 timmars stillasittande, dag ut och dag in. Att mängden af teoretiska studier skadar barnets andliga friskhet och ofta endast alstrar »skoldumhet» och »skolhögfärd», derom äro ju de flesta tänkare som behandlat frågan eniga. Och hvad språkstudierna angår, yrkas det nu mera från många håll att de alls icke borde begynna förrän omkring 12 års ålder. Häraf följer att det vore i öfverensstämmelse med den nyare pedagogikens grundsatser, om närmandet skedde *från* den lärda skolan till folkskolan, hvilken i verkligheter står det pedagogiska idealet närmare. Den gemensamma barndomsskolan borde utsträckas till 12 års ålder. Först vid denna tidpunkt börja nämligen barnets individuella anlag att blifva urskiljbara, och *först då* bör det erhålla en undervisning, som är lämpad efter dess blifvande plats i lifvet. Följaktligen är det vid denna tidpunkt som skolan kan och bör förgrena sig i flera olikartade högre anstalter, af hvilka den lärda skolan skulle vara en bland många. Deremot är det opedagogiskt att påstå, att det är »det slutliga målet», som i hvarje skola måste bestämma undervisningens karaktär, ända från det ögonblick, då barnet börjar gå i skola. På den vägen kommer man dertill, att gymnasiet rättar sig efter universitetet, »middelskolen» efter gymnasiet, barndomsskolan efter »middelskolen», men detta är en bakvänd ordning, ty barndomsskolan bör bestämmas endast af sina egna hänsyn.

Äfven uppehöll sig inledaren mycket vid den *sociala* sidan, vid den bro som genom en sådan samskola skulle byggas mellan de olika klasserna.

Tydlig var meningen ej att gemensamma barndomsskolor skulle med ett slag genomföras, utan, såsom talaren sjelf till sist sammanfattade sin slutsats, blott: *att folkskolan och den högre skolan kunna i bådars pedagogiska intresse ena sig om att gemensamt arbeta för sådana reformer, som en till 12 års ålder gemensam barndomsskola förutsätter.*

Naturligtvis uppkallade dessa satsar många invändningar; bland annat den af en dansk folkskolelärare, att den högre och lägre skolan omöjligt kunde organiskt förenas, enär de hade

hvar sina medelpunkter: den lärda skolan den antika kulturen, folkskolan deremot kristendomen. Häremot anmärkte folketingsmannen *H. Trier* — Voss' medredaktör i »Vor Ungdom» — som ofta under de olika sammanträdena hade till uppgift att återföra diskussionen i det rätta sammanhangets strömfåra, att målet för så väl den högre som den lägre skolans verksamhet måste vara *utvecklingen af lärjungens personlighet*, om äfven detta mål kunde vinnas med olika medel. Detta och intet annat måste därför i *hvarje* skola vara det *centrala*.

Folkhögskoleföreståndaren *J. Nørregaard* ansåg visserligen en gemensam barndomsskola för högst önskvärd. En annan sak vore dock, huruvida det nu, under den allmänna pedagogiska jämsning, som pågår i Norden, vore rätta tidpunkten att organisera en sådan. Han fruktade att man nu kunde komma att taga den lärda bildningen med dess abstrakta begreppsgymnastik till mönster. Men på det sättet finge man ingalunda ett kraftigare, blott ett mera diskuterande slägte, i all synnerhet om kvinnorna skulle dragas med. Samme talare kom äfven fram med en annan viktig betänklighet, som lär delas af nästan alla hans meningsfränder, de Grundtvigianska folkhögskollärarne: att inrättningen af en dylik samskola skulle göra barnundervisningen alltigenom likartad och medföra att alla måste gå samma stråkväg.* Häremot svarade *Trier*, att dessa invändningar i grunden voro riktade ej mot samskolan såsom sådan, utan mot all organisation af skolan från statens sida. Men icke behöfde den gemensamma samskolan utesluta privatskolorna. De skulle fortleva alltjämt, eggande statens skolor till helsosam täflan.

På det hela tycktes församlingens sympatier starkt luta åt inledarens sida, invändningarna gälde mer den praktiska verkställbarheten och tidpunkten för utförandet af hans förslag, än sjelfva principen: lika rätt för alla. Och när en talare protesterade mot samskolan helt enkelt på den grund, att samhället en gång för alla bestode af två lager, de *bildade* och *folket* eller arbetarne, af hvilka de senare i hufvudsak måste nöja sig med den religiösa bildningen, de förra derjämte behöfde en världslig, vetenskaplig — så bröt detta anförande af som ett skärande missljud.

Folkhögskolan var talrikt representerad, såväl den norska

* För att förstå denna betänklighet måste man erinra om att det i Danmark, jämsides med folkskolorna, finnes en mängd privata s. k. friskolor.

som den svenska och danska, och äfven från dess synfält förekom ett märkligt föredrag af den nyss omtalade folkhögskoleföreståndaren *Nørregaard* från Testrup i Jylland. Hans mening var att barndomsskolan ej vore en lämplig utgångspunkt för reformrörelser, sådana borde prövas i ungdomsskolan (d. v. s. folkhögskolor, landbruksskolor, universitet etc. — egentligen tänkte väl talaren på de förra). Man bör icke *experimentera* med barn, ty de hafva icke nog motståndskraft mot de missgrepp och öfverdrifter, hvartill hvarje ny riktning gör sig skyldig. Ungdomen deremot med sitt starkare själfmedvetande kan bättre bilda motvigt. Dessutom måste en ny metod framför allt föras fram af en stam dugliga lärarekrafter, och den måste dessutom understödjas af en allmän mening i hemmen. Men allt detta kan åstadkommas blott genom ungdomsskolan. Genom den upfostran man en ny lärarekår, genom den vinner man hemmen. Alltså: *barnskolan konservativ, ungdomsskolan radikal.*

I den följande diskussionen visade sig tydligare än någonsin, huru starkt den grundtvigianska skolan var representerad vid mötet, och hvilket högt anseende den åtnjuter i våra broderland. En norrman tog tillfället i akt att helsa det lilla Danmark såsom det der i allt hvad undervisningen angår vore »kulturlandet», från hvilket, liksom fordomtima från Judalandet och Grekland, ljuset numera utginge i världen. — Emellertid protesterades äfven mot inledarens åsigt ombarnskolans uppgift att vara konservativ. Det föreföll som om en och annan med uttrycket: ungdomsskolan skall vara radikal — endast menade att ungdomsskolan och icke barndomsskolan skulle öppna sina dörrar för sådana nya ämnen som t. ex. lagkunskap, och att frågor om samhällsproblem och reformer ej borde behandlas i barndomsskolan.

För egen del vilja vi tillägga, att denna uppfattning måste bero derpå, att eleverna i högskolan i allmänhet komma från folkskolan. Hade folkhögskollärarne mottagit lärjungar från de högre läroverken, skulle de säkerligen gjort den erfarenheten att ungdomsundervisningen svårigen kan hafva framgång, då den måste byggas på en grund lagd af formalismen.

Om fantasiens och känslans utveckling inleddes en diskussion af *Sem. Adj. Regnér*. Naturligtvis var man ense om att dessa förmögenheter behöfva utvecklas, och att goda medel till deras utveckling äro kristendom, historia, poesi och geografi. Naturligt var ock att diskussionen skulle löpa in i den vanliga sidokanalen om *sugans* berättigande eller förkastlighet, hvarvid

upprepades många af de skäl och motskäl, som vi här i Stockholm så ofta hört, bland annat under striden mellan herrar Humble och Palmgren. Mera ovanligt var, att en talare ansåg *slöjden* som det lämpligaste af alla medel näst kristendomen för att utveckla känsla och fantasi.

De speciella ämnena kunde i allmänhet icke glädja sig åt mycket intresse; det var de allmänna frågorna som togo uppmärksamheten i beslag. De praktiskt metodiska handgreppen hade man just icke tid att göra sig tillgodo. Nu var visserligen frågan: *i hvilken utsträckning bör kunskapen om människokroppen meddelas i flickskolorna; och af hvem bör en sådan undervisning gifvas?* — till det yttre en speciell fråga, men bakom den anade man hela det Björnssonska problemet, och den hade därför samlat en talrik åhörareskara. Det var en kvinna, skolföreståndarinnan Fröken Zahle från Köpenhamn, som först inledde denna ömtåliga diskussion, och man behöfde blott betrakta inledarinnan, höra hennes första ord, för att inse att hon var rätta personen för detta värf. Hos oss är det ännu ovanligt att en kvinna på talarestolen kan bibehålla och gifva uttryck åt sin personlighet, dertill är kvinnors offentliga uppträdande hos oss ännu för sällsynt. Men här stod man inför en personlighet, som icke endast vågade vara sig själf, utan som rent af beherskade åhörarne, icke egentligen genom någon stormande vältalighet, utan genom den lugna, glada moderlighet, som låg utbredd öfver hela väsendet, en sådan moderlighet, som just borde vara den korade uppfostrarinnans kännemärke.

Fröken Zahle gjorde till sin egentliga uppgift att varna för en grof, mekanisk eller fackmässig tillämpning af de idéer, som bland andra Björnsson uttryckt i »Det flager». Hon insåg till fullo hvilken hittills ej anad betydelse kändedomen om människokroppen fått i våra dagar, då man med rätta börjat tala om »Legemet's Moral», och då man så starkt framhållit att särskildt kvinnan behöfver sådan kunskap, för att kunna sörja för sig och sina barn. Men den *fullständiga* kunskapen, den som skulle vara ett skyddsmedel för renheten, dess meddelande tillhör egentligen hemmet, och skall den meddelas i skolan, bör det ske med största varsamhet. Den bör ej gerna vara ett vanligt fack och meddelas af en facklärare, icke håller förekomma på bestämda timmar. Den bör meddelas af läfarinnan, som personligen känner lärjungarne, och som är medveten om ansvaret inför individen. Hennes sak blir det att gripa tillfället och till behandlandet af de svåra frågorna välja någon af

dessas allvarsstunder, då uppfostrare och lärjungar komma hvarandra närmare än vanligt, och då man lugnt kan säga *allt*, förvissad att de gå *tigande* bort. — För öfrigt ansåg talarinnan, att renheten mindre berodde på kunskap och icke-kunskap, än på hemmets sedliga tukt. I barndomsskolan kunde denna slags undervisning aldrig förekomma, först med de unga flickorna kunde det bli tal derom; och i alla händelser måste dessa ämnens upptagande i skolan vara ett öfvergångsstadium, till dess mödrar blifvit uppfostrade, som sjelfva kunna taga saken om hand med sina barn. Angeläget vore, att lärarinnor, pedagogiskt bildade lärarinnor, utrustades med så grundliga vetenskapliga kunskaper i fysiologi, att de kunde värdigt sköta detta äfven i andra afseenden för skolan så viktiga ämne. Läkare och egentliga vetenskapsmän eller -kvinor vore mindre lämpliga. Fysiologi borde vara nödtvunget fack för alla som skola förestå skolor, sjelf hade talarinnan mången gång under sin verksamhet bittert saknat en grundlig, fysiologisk kunskap.

Efter detta föredrag, som behandlade frågan mera från den inre sidan, uppträdde den andra inledarinnan, Fröken *H. Wulfsberg*, skolföreståndarinnan från Drammen, och skildrade i raska, men detaljerade drag på hvad sätt en fysiologisk kunskap kan meddelas utan att blifva alltför svårfattlig och gaf under föredragets gång många prof på huru praktiskt hon sjelf dervid gått till väga. Mycket framhölls fysiologiens betydelse såsom motverkande ohelsosamma moder. Under allmän munterhet förevisades bland annat åskådningsmateriel en modern spetsig sko med sin höga klack, men ännu större jubel väckte den här i Stockholm ganska kända snörlifplanschen — framställande en genom snörning vanställd kvinnofigur. — Det hade kanske varit önskligt att flere föredrag haft denna praktiska karaktär.

Ett så modernt ämne som den *fonetiska språkundervisningen* hade naturligtvis också fått en tolk och det säkerligen en af de talangfullaste Norden kan uppvisa, *Kand. Western*.* Han började med en mycket sträng granskning af den nuvarande språkundervisningen och framställde derpå sitt ideal. Uttalet, ljuden, tycktes han anse som hufvudsak, och språket skulle möta lärjungen först såsom taladt, såsom det lefvande hvardagsspråket, ty detta är grunden för skriftspråket. Skulle någon skrift på det första stadiet ifrågakomma, måste den vara fonetisk. Orto-

* Hans föredrag: *Om undervisningen i nyere sprog*, af Aug. Western, har nu i något utförligare form utkommit i bokhandeln, och vi skola med det första återkomma till en närmare redogörelse derför.

grafien hör, menade talaren, till ett mycket senare stadium. Införes den för tidigt, blir den ett hinder för det rätta uttalet. Det egendomligaste och mest revolutionära i hans yrkanden var väl det, att han på det lägre stadiet ej ville veta af någon jämförelse med modersmålet: alldeles icke skriftliga öfversättningar från modersmålet till främmande språk — ty genom dessa inläres egentligen hvad det och det uttrycket *icke* bör heta — men icke ens gerna sådana från det främmande språket till modersmålet. Jämförelsen åstadkommer endast förvirring. — Sedan de enstaka ljuden blifvit inöfvade, bör barnet börja med att lära sig förstå enkla uppsatser som handla om ämnen, hvilka, väl att märka, ligga inom dess egen erfarenhet. Ett och annat ord måste visserligen öfversättas, men i regeln bör förklaringen ske genom omskrifningar på det främmande språket eller genom förevisande af bilder. Undervisningen fortskrider alltså icke genom analys af enskilda ord utan genom inlärandet af hela idiomatiska satser. Såväl grammatik som öfversättning sparas till det högre stadiet; men grammatiken bör läsas som ett sammanhängande helt, ej upplöst i osammanhängande regler som i elementarböckerna. Talarens grundtanke var alltså att hvarje främmande språk bör läras så vidt möjligt på samma sätt som modersmålet, genom sig sjelft. Af barnet, som icke rätt känner hvarken det egna eller det främmande språket, kan man rimligen icke begära några jämförelser.

Mot detta ytterst intressanta föredrag framträdde dock en stark opposition, i det mer än en talare skarpt framhöll modersmålet betydelse och ansåg en god del af den nytta, det främmande språkstudiet medför, just bestå i det ljus, som derifrån kastas öfver modersmålet. För öfrigt talades mycket i allmänhet om nödvändigheten af en praktisk språkundervisning.

Ämnet *Pedagogikens förhållande till kristendom och vetenskap* inleddes af ett med mycket lif utfördt föredrag af skolföreståndaren *Söylland*, hvori han betonade, att pedagogiken måste ställa sig i ett bestämdt förhållande till kristendomen, antingen för eller emot. *Neutralitet vore en illusion*. Vidare ansåg han att det skulle medföra fara, om man ville uppfatta pedagogiken såsom en själfständig, oberoende vetenskap. För sin del stälde han sig afgjordt på den kristliga sidan.

Mot honom framhöll kand. *H. Trier* ungefär följande. Pedagogiken har rätt att nämnas vetenskap, ty man har på uppfostrans område i ganska stort omfång lyckats sammanställa orsak och verkan. Vetenskap är nämligen intet annat än den

alltjämt växande insigten i företeelsernas orsaker och sammanhang; den tillägnar sig det ena området efter det andra i samma mån som menniskoanden hinner vidga kretsen för och genomtänka sina erfarenheter: Men är pedagogiken vetenskap, kan den ej baseras på religionen, ty religionen sysselsätter sig enligt alla kristnas vittnesbörd just med det som *icke* kan förstås, det som fordrar *tro*; vetenskapen deremot är till sitt väsen det klart och fullt förstådda. Man behöfver för öfrigt icke frukta för vetenskapen, den känner sin begränsning.

Nu blef diskussionen liflig, nästan het. Bland många gedigna och intressanta yttranden fick man ock höra sådana, der orden vetenskap, pedagogik och kristendom tycktes surra om hvarandra, utan att talarne hade någon klar föreställning om hvad dessa begrepp inneburo. Det var tydligt att många drefvos upp på talarestolen egentligen af samvetsskäl, emedan de ansågo för sin pligt att ur fullaste hjerta intyga att kristendom och uppfostran ej kunde skiljas åt. Dessa anföranden både utfördes och mottogos med omisskännelig entusiasm och voro intresseväckande, ja ibland gripande just såsom vittnesbörd om den kärlek, hvarmed Nordens lärarekår på det hela omfattar kristendomen, men som bidrag till sakens utredande voro de ofta af ringa värde.

En mycket kraftfull talare slutade sålunda sitt anförande med: »jag argumenterar icke, jag aflägger vittnesbörd» — ett uttryck, som kunde hafva varit på sin plats i en predikstol, men som i en diskussion föreföll mindre lämpligt. Under och bakom alltsammans låg tydligen en dunkel fruktan för att pedagogiken, om den uppfattades såsom vetenskap, skulle på ett eller annat sätt slås ihop med naturvetenskaperna och derigenom trycka en anti-kristlig, materialistisk stämpel på uppfostran. — Af de mer resonnerande talarne framhölls såsom skäl mot vetenskapsens kraf på oafhängighet, att den icke vore så till sitt väsen olik religionen som man hade påstått, alldenstund äfven vetenskapen hvilat på *tro* och ytterst grundas på gåtor. Det skarpa yttrandet framkastades, att »med trosfrihet menar man blott frihet att slippa tala om *tro*». Vidare sades, att om vetenskapen behandlar lifvet, måste den ställa sig i förhållande till religionen, ty lifvet är religiöst till sitt väsen, och om pedagogiken öfverhoppas religionen, är den ingen erfarenhetsvetenskap. »Vetenskapsmännen säga sig respektera religionen, men de betrakta den blott som ett *led* i den naturliga utvecklingen, vi deremot anse den för något alldeles nytt som kommit in i

menskligheten». Försonande framhöll en svensk lärarinna att vetenskap och kristendom aldrig kunde komma i strid med hvarandra, eftersom de båda voro strålar af den eviga sanningen, som är Gud. — En talare sökte att på det norska »målet», hvilket i våra öron ljuder nästan komiskt primitivt, lugna sina åhörare och förmå dem att icke vara »gamla rädda skolmästare», som fruktade för pedagogiken som vetenskap. Han trodde att vetenskapen skulle »greje» — reda ut — allt.

Slutligen sökte verkligen kand. Trier att reda ut den trassliga härfran med att visa hurusom man under diskussionens gång idealigen sammanblandat begreppen pedagogik och uppfostran. Men pedagogik är icke uppfostran, utan uppfostringslära. Vetenskapen om uppfostran måste liksom alla andra vetenskaper vara neutral, men uppfostran sjelf kan visserligen vara antingen kristlig eller icke kristlig. Den kan icke tänkas utan förutsättningar, den bestämmas af de andliga makter som beherska samtiden. Är tiden kristen och folket kristet, faller det af sig sjelf att uppfostran blir kristen, utan ätt man för detta behöfver uppställa någon särskild teori. Vidare framhöll han ånyo, att en vetenskapsman såsom sådan ständigt erkänner vetenskapens begränsning; gör han det icke, brister han i detta stycke mot sin pligt just såsom vetenskapsman. Men kristendomen gör icke till fylles såsom grund för pedagogiken. Står den icke t. ex. hjälplös inför den fysiska uppfostran, hjälplös då det gäller att välja metoder? Kristen- domen kan gifva utgångspunkten, men den lägger icke redskapet, det vill här säga metoden, i uppfostrarens hand.

En af mötets högtidsstunder var fröken *Henriette Skrams* föredrag om *framtidens högre flickskola*. Hon är känd af många äfven i Sverige såsom en af frök. Zahles mest framstående medarbeterskor och såsom en hardt när oöfverträffad facklärarinna i historia. Det var ett visst tycke mellan grundtönen i bådas föredrag, så till vida att de båda ville värna om innerligheten i undervisningen, dess oberoende af yttre band, examina och sådant, att de lade en sådan hufvudvigt på det personliga förhållandet mellan lärare och elever, och att de förlade en god del af uppfostringsfrågan till *hemmen*, liksom vi ju också i Sverige ha funnit, att när man kommit till en viss punkt i skoldiskussionen, står man till sist inför *hemmen* och kan ej komma vidare. Fröken Skram såg i ropet på kvinnans ökade

bildning visserligen ett glädjande faktum, men ock en *fara*, ty det innebär ofta en tendens att göra flickskolorna lika med de manliga läroverken och införa dem i alla de försyndelser, hvartill dessa gjort sig skyldiga. Hon fruktade vidare den riktning som vill afhjelpa hvarje brist i bildningen med ett nytt ämne, ett nytt fack. För öfrigt föreslog hon ett sätt att omorganisera flickskolan och framlade dervid en plan som till många af sina grunddrag torde vara icke alldeles obekant för Verdandis läsare, och som just ådagalägger, hurusom när tiden är inne samma tanke framträder på flere olika håll.

Detta förslag är af den vigt och det intresse, särskildt för oss, att vi i stället för att här knapphändigt referera det, ämna i nästa häfte utförligare redogöra dertför. Vi vilja endast nu genast tillägga, att det var icke endast tankarne, som gjorde detta föredrag till ett af mötesmedlemmarnes bästa minnen, det var äfven formen och utförandet, som alltigenom bar prägel af den mest genomgående bildning, en sådan för hvilken till och med den argaste realist ej finner något bättre ord än *klassisk*.

Diskussionen om *de klassiska språkens och särskildt grekiskans förhållande till den högre bildningen* inleddes från starkt konservativ sida af Rektor *Feilberg* från Kristiansand. Han menade att bildning icke så mycket utgjordes af kunskap i ett och annat, som af karaktärens renhet och fasthet, personlighetens och själfmedvetandets styrka och klarhet. För att främja allt detta, ansåg han på det lägre stadiet åskådningsundervisningen vara det bästa medlet, på det högre grammatiken, ty genom den lär man sig skilja mellan tankens innehåll och dess form, lär att resonnera och abstrahera. Nu innehålla grekiskan och latinet i och genom sina utpräglade former moment främjande för denna andliga gymnastik, hvilka de nyare språken alldeles sakna. Just dertför att dessa allt mer utveckla sig derhän att bortkasta formerna, vore det nödvändigt att bibehålla de klassiska språken. Dessutom innehåller särskildt Greklands andliga lif det för menskligheten typiska, som hvarje individ måste upprepa i sin utveckling. Att nu i vår ytliga, på kon-
tinuitet blottade, encyklopediska tid borttaga de gamla språken från skolorna, vore ett andligt själfmord.

En annan talare, skolföreståndaren *Aars*, betonade mest vigten af det *historiska* elementet vid de klassiska studierna, och ansåg själfva språkkunskapen som en väsentligen historisk kunskap, ty endast den, som känner ett folks språk, kan i sanning sägas känna folket. Samtidigt medgaf han dock, att lär-

jungarne icke kunna hinna långt hvarken i språkkunskap eller i kännedom om literaturen, men ansåg att detta sakförhållande endast talade för att man med allvar skulle se sig om efter medel att vinna mer resultat af undervisningen och mera tid åt de gamla språken: ett sådant vore att begynna med latin i stället för med tyska.

Mot denna motivering replikerades af en dansk folkhögskolelärare, theol. kand. *Bågö*, att om det historiska vore hufvudsak, så kunde detta meddelas mycket lättare på modersmålet, genom öfersättningar. Den på denna väg tillagnade historiska kunskapen om de antika folkens kultur vore alldeles tillräcklig för den högre *allmänna* bildningen, hvilken man väl borde skilja från den *vetenskapliga*, till hvilken studiet af källskrifterna på grundspråket med rätta hörde. Men den vetenskapliga bildningen borde upprätthållas endast af ett fåtal. — En stämman från, som det tycktes, yttersta venstern betonade, att bildningens hufvudsak vore att lärjungen lärde känna sin egen kropp, sitt sjäslif och samhällslifvet. Om han verkligen lärde detta, blefve icke mycken tid öfrig för den omtalade andliga gymnastiken. — Endast få mötesmedlemmar deltog i denna diskussion, liksom det öfver hufvud alltid under detta möte visades ringare intresse för språkfrågorna än för de andra öfverlägningssämnena.

I förhandlingarna om *slöjdens och handarbetets betydelse* intogo svenskarne, som vanligt blifvit på senare tider, en mycket framskjuten plats. Det var svenskar — hrr Salomon och K. E. Palmgren — som här voro inledare. Tyvärr måste vi för utrymmets skull förbigå diskussionerna såväl i dessa ämnen som i många andra, hvilka erbjödo stort intresse. Särskildt skulle vi önskat att ha kunnat närmare uppehålla oss vid ett föredrag om *väckandet och styrkandet af ett sedligt lif hos de unga*, hvilket hölls af *Sognepräst Arnesen*, och som innehöll mycket behjertansvärdt.

Ser man tillbaka på mötet i dess helhet, skall man finna, att det var långt ifrån enformigt och enfärgadt. Mäktiga och stridande strömningar hade mött hvarandra. Den svenska folkreligiositeten, som ofta ser mörkt och misstänksamt på den menskliga upplysningen, särskildt på det estetiska, hade stött hop med den danska Grundtvigianismen, som gladt och frimo-

digt flåtar samman det kristliga med konst och poesi; den sades, ideelt demokratiska riktning, som hoppas att långsamt och med tåligt arbete kunna bana väg för den stund, då folket verkligen blir ett homogent folk med en homogen bildning, häde törnat emot några dyningar såväl af den otåliga radikalismen, som i »öfverklassens» nuvarande företräden ser blott ett köttstycke, hvilket man »nafsar» till sig så snart som möjligt, som ock af den gamla konservativa uppfattningen att de bildade och de obildade äro inom samhället två naturnödvändiga element, nästan lika nödvändiga som män och kvinnor. — Äfven i språkfrågan hade de största ytterligheter förekommit, i det man der gjort gällande två alldeles principiellt motsatta uppfattningar af begreppet *bildning*. Vidare hade den vetenskapliga pedagogiken, som gör anspråk på att lika mycket som hvarje annan vetenskap vara något i sig sjelf, bekämpats af den starkt representerade åsigten att pedagogiken icke kan och icke får betraktas som något från kristendomen skildt. På det hela var det mer olika grunduppfattningar af de stora kulturfrågorna, än olika metoder, som här bröto sig mot hvarandra. Det ländar medlemmarnes humanitet till stor heder, att detta oakadt det goda förhållandet och den vänliga, hjertliga stämningen aldrig stördes. I ett var man ock fullkomligt ense: i krafvet på mer åskådlighet, lif och värme i undervisningen. — Kristianiamötet lär ock i liberalitet ha betecknat ett stort framsteg i förhållande till det näst föregående i Stockholm — så sades oss af personer som bevistat båda.

De blaserade skandinavism-föraktarne må nu säga hvad de vilja — men det är visst och sant att det ligger ett egendomligt behag öfver sådana dagar, då de nordiska stammarne genom mer eller mindre talrika representanter idka kamratskap med hvarandra och utbyta tankar. Man är tillräckligt bekanta för att fullkomligt uppfatta hvarandras mening och tankegång; man är för främmande för att icke göra sig litet mera besvär än för endast landsmän; man är inte afundsjuk på hvarje företråde, som man ser hos den andre — det stannar ju alltid i släkten — men det eggas icke dess mindre till täflan. Om man ej är alltför mycket invärtes föråldrad och lärdomsmurken eller intellektuel delikatessjägare, blir man lätt predisponerad för entusiasm och sympati. Under en sådan stämning hittar man litet genare och rakare vägar till hvarandras innersta tankar och intressen än hvad annars är fallet, och man får mer behållning af tillfälliga, ögonblickliga bekantskaper. Snömos, ytlighet! — säger den grundlige. Nej, förlåt — för en människa med till-

stymmelse till samvete är den sympati man en gång rönt för sitt arbete blott en eggelse och förpligtelse till ökad trohet i detta, den kan bli en del af den dyrbara last af lifsintressen, för hvars skull man har mod och kraft att trots allt pejla sig fram.

Till den hjertliga stämningen bidrog i icke ringa mån närvaron af jämförelsevis många finnar. De göra alltid på dylika möten det halft melankoliska intrycket af anförvandter, som, hemkomna efter en lång resa, omfatta de sina med så mycket större värme, men dock ständigt känna en skiljemur af förändrade förhållanden mellan sig och dem.

Sedan vi rentvätt oss från all beskylning för afundsjuka, kunna vi dock icke förtiga det faktum, att Sverige vid detta möte på alla områden utom slöjdens och folkskolans spelade en tämligen passiv rol. När i de sedvanliga sammanfattande festtalen hvar fick sitt, och Danmark fick på sin andel »de store, lyse Tanker», då fingo vi — slöjd och gymnastik. Det är visserligen vackert så, men nog är det nästan hårdt, att vi skulle stå der alldeles tomhändta på idéer hvad den teoretiska undervisningen angår. Ett skolmöte är visserligen ingen exposition, men nog är det godt om en nation äfven på ett skolmöte finner ett akttningsbjudande uttryck för det lif, hvilket för tillfället rör sig inom henne. Man kan väl icke neka, att skolfrågorna äro bland dem som för närvarande mest upptaga vår tänkande publik — och dock fingo våra skandinaviska bröder säkerligen det intrycket, att det i Sverige finnes intet eller föga sjelfständigt pedagogiskt lif på den högre skolans område. Detta var en vemodig reflexion, som man måste taga med bland alla de många glada och uppfriskande minnena från Kristianiamötet.

Uffe.

Bokanmälan.

Tysk språklära af *E. G. Cahwagen*. Sjette omarbetade upplagan. Stockholm, Jos. Seligmann & Co förlag, 1883. Pris 2 kronor.

Denna lärobok åtnjuter ett allmänt och välförtjent anseende inom pedagogiska kretsar. Den är så fullständig en skolbok behöfver vara, klar och öfverskådlig i sin framställning, noggrann i sina bestämningar och har i allmänhet tillgodogjort sig, hvad den nyare tyska grammatiska literaturen har att bjuda på, och som kan vara användbart för skolundervisningen. Svenska läroverken hafva allt skäl att vara belåtna med en så grundlig och med så mycken pedagogisk takt affattad språklära. Den omständigheten förminskar ej arbetets värde, att det nya det innehåller troget följer sina tyska förebilder. Den sista omarbetade upplagan är afgjordt en förbättring, specielt i hvad som rör syntaxen, som är mera sammanträngd och öfverskådlig än förut.

Vi tillåta oss göra följande obetydliga anmärkningar; vid formläran är helt litet att erinra. Det förundrar oss, att grammatikorna icke påpeka, hur genitivus skall uttryckas af reciproka pronominet *einander* (hvarandra). Man måste i detta fall (i likhet med framskan) upplösa pronominet i dess enkla beståndsdelar: *der eine — der andere*. T. ex. De togo hvarandras hatt: *Sie nahmen der eine den Hut des andern*. Vidare behöfver en viktig sak påpekas vid demonstrativpronomen, enär ej sällan fel begås häremot. *Dieser* och *Jener* förekomma ej i genitivus pluralis såsom absoluta pronomen på grund af den grammatiska oklarhet, som genom ett dylikt språkbruk skulle uppstå. Formen *dieser* kan ju nemligen vara hemma i nominat. sing. mask., genitiv och dativ sing. fem. samt alla tre genera i pluralis. Man kan således ej säga: *die Verdienste dieser* (utan: *dieser Menschen*) d. v. s. det åsyftade substantivet utsättes. (Jemför engelskans obenägenhet att i vissa fall använda *this* och *that* absolut.) Ej heller i singularis bör genitiven användas absolut förutom vid tidsbestämningar i affärsstil: »Am 12 dieses» (underförst.: Monats), den tolfte dennes. Vid indefinita pronomen skulle vi vilja tillägga: *Ein* och *annan* = *Einer und der Andere*, der *Ein* äfven kan vara oböjdt. Ex. *Ich habe noch Ein und das Andere zu besorgen*.

Vid syntaxen vilja vi anmärka följande. Vid läran om artikeln torde reglerna om den obestämda artikeln behöfva fullständigas.

Hvarför ej vid pronomen omnämna, att *1:sta* och *2:dra persons* personalpronomen, i synnerhet i pluralis, ofta användes i indefinit mening = man, särskildt vid skildringar, åskådliga beskrifningar? Se t. ex. Göthes Egmont: »Wenn er *euch* begegnete, so grüßte er *euch*», när han mötte en, så helsade han på en, d:o: Und wenn *ihr* erschrocken wart = och när man var förskräckt.

Vid *possessiven* torde kunna observeras, att ett predikativt pronomen kan vara både böjdt och oböjdt, när ett *konkret* substantiv är subjekt, deremot alltid oböjdt, när ett *abstrakt* substantiv är subjekt. T. ex. *Die Rache* ist *mein*. Vid verballäran bör ej förbigås, att när, skola är = det säges, det på tyska i allmänhet öfversättes med *sollen*. Ex. Er soll krank sein. Vid läran om *konjunktivus* synes oss böra framhållas, att vid *konditionalsatser*, då ett *ovisst*, blott *möjligt* eller *osannolikt* antagande skall betecknas, tyskarne använda *sollen* i impf. konj. i bisatsen. Ex. *Wenn*

er zu Hause sein *sollte*, ginge ich hinein. Man synes böra omnämna, att konjunktivus äfven står 1) i *temporalabisatser* efter *ehe* och *bis* om något framtida och ovisst. Ex. Warte, *bis* er *komme*; 2) i allmänna koncessiva bisatser. Ex. *Wer es auch sei*. *Dass* får i bisatser utelämnas endast i objektsbisatser i indirekt anföring, helst då verbet står i konjunktivus. Prepositionernas syntax är här ej tillfredsställande. Vid konjunktionerna vilja vi anmärka, att *als* (= *när*) endast förekommer vid följande tidsformer: *imperfektum*, *plusquamperfektum* och *presens historicum*. Vid närvarande tid, då en tidsbestämning som korrelerat går förut, är *da* att föredraga. Ex. *Jetzt, da* der Erfolg gesichert ist.

Bland hithörande grammatisk literatur vilja vi påpeka:

Tysk språklära för skolundervisningen af *O. L. Löfgren*. Tredje upplagan, Göteborg 1885. Pris 2 kronor.

Ett mycket aktningsvärdt arbete, värdig medtäflare till nyss påpekade, i vissa fall öfverlägset. Vi vilja derå fästa skolmäns synnerliga uppmärksamhet.

Deutsche Grammatik von *Bernhard Schmidt*. Neue Ausgabe. Greifswald. Verlag von L. Bamberg 1880. Pris 3 kronor.

Skrifven för den bildade tyska allmänheten. Innehåller åtskilliga goda vinkar äfven för en svensk läsekrets. Framställningen populär.

Handbuch der deutschen Sprache von Dr. *Karl Ferdinand Becker*. Neunte Auflage der deutschen Schulgrammatik. Prag 1870. Verlag von F. Tempsky.

Beaktar språkets historia. Syntaxen ganska detaljerad. Rikhaltiga exempel.

Deutsche Schulgrammatik von Dr. *Joh. Christ. Aug. Heyse*. Zwanzigste verbesserte Auflage. Hannover 1864. Hahnsche Hofbuchhandlung.

Hör till en äldre tid; yar på sin tid mycket förtjenstfull. Kan ännu läsas med nytta. Prepositionernas syntax *utmärkt*.

Deutsche Grammatik für die Unter- und Mittelklassen höherer Lehranstalten. Von Dr. *W. Willmans*. Berlin. Verlag von Paul Parey 1883. 2 Mk.

Ett förträffligt litet arbete, hvarpå vi bedja få fästa allmänhetens uppmärksamhet. Klar och redig framställning. Särdeles god och rikhaltig exempelsamling. Pedagogisk hållning. En nyare tids fordringar beaktade.

Sprachgebrauch und Sprachrichtigkeit im Deutschen von *Karl Gustaf Andresen*. Heilbronn, Verlag von Gebr. Henninger. 1883. 5 Mk.

En tysk »Antibarbarus». Lemnar många värdefulla vinkar om mönstergilt tyskt språkbruk. Går visserligen något långt i purism, hvilket ej hindrar, att författaren är en pålitlig och outhärlig vägledare i god tysk stil.

Wörterbuch der Hauptschwierigkeiten in der deutschen Sprache von *Daniel Sanders*. Grosse Ausgabe. Berlin 1884. 3 m. 50.

En guldgrufva för en och hvar, som beflitar sig om tyska språkets studium. Oumbärlig rådgifvare. Lämpar sig som hvarje dylikt arbete i lexikalisk form egentligen »zum nachschlagen».

Öfningar i Tyskt Talspråk. Efter Wolframs »Deutsche Echo» m. fl. bearbetade af *E. G. Calwagen*. Stockholm 1884, Jos. Seligmann & C:o. Pr. kartonnerad 1,75.

Med rätta fordrar man numera, att moderna språkens studium vid våra läroverk skall lemnas något praktiskt utbyte. Efter många och långa års skolgång borde åtminstone någon färdighet ha vunnits i att muntligt och skriftligt röra sig med det främmande språket, hvarpå så mycket arbete nedlagts. Med lämpliga lärometoder och goda läroböcker samt framför allt skickliga lärare skall det äfven lyckas att till en viss grad komma derhän. Först när språket af lärjungen talas, blir det för honom i egentlig mening ett lefvande språk. Det ligger således stor makt uppå att skolundervisningen riktas åt denna punkt.

Man måste därför med bifall helsa de läroböcker, som nu utkommit, innehållande öfningar i talspråket. Härigenom har ett uppslag och en kraftig maning till en bättre och tidsenlig lärometod lemnats. Ofvannämnda »Öfningar i Tyskt Talspråk» lemna godt material för anställande af tyska talöfningar inom skolorna. De användas också redan flitigt, på somliga håll förnämligast inom 5:te och 6:te Realklasserna, på andra håll å lägre stadium. Såsom en förtjenst må anmärkas, att innehållet fullständigt håller sig inom skolans *sfer*.

Dock är tiden så knapt tillmätt i 4:de klassen af de allmänna läroverken, att arbetet der omöjligen till någon större del kan hinna genomgås. För femte klassen gäller detta ännu mer. Här bestås blott 3 timmar i veckan, som skola användas till grammatik, lektyr, skrifning och talöfningar. För 6:te klassen torde innehållet vara mindre lämpligt. Den anmärkning torde också kunna framställas, att öfningarna väl exklusivt hålla sig till skolkonversation. Hvardagslivets öfriga förhållanden vidröras föga eller intet. Vi tillåta oss för öfrigt den anmärkning, att svenskan här ej öfverallt torde vara i allo värddad, såsom sig bör. Vi vilja såsom exempel anföra några satser, som vi ej anse för svenskt talspråk.

»Hvarest var du i går?» (bör vara: Hvar var du i går?)

»Jag finner der alltid några kamrater» (bör vara: Jag råkar (träffar) der alltid några kamrater).

Jag skall hafva slutat mitt arbete klockan fem (bör vara: Jag har slutat mitt arbete klockan fem).

Hvart går du så hastigt? (bör vara: Hvart tänker du gå, som har så brådtom).

Det blifver honom svårt att draga sig fram (för: han får nog svårt att draga sig fram).

Händerna äro icke rena (för: du är icke ren om händerna).

Hon var mycket sysselsatt, hon har stortvätt (för: hon var så upptagen, hon hade så mycket att göra etc).

Pappa skall hafva med sig en hare från jagten (bör vara: Pappa har nog med sig en hare hem).

Löper ej vattnet in i öronen på dig? (för: Tränger ej vattnet in i öronen).

Det skall genast regna (för: Det kommer strax att regna; det blir genast regn).

En jägare nedsköt fyra sparfvar (för: sköt ned). Märk: svenskan föredrager ofta oäkta sammansättning.

Det slår strax ett (för: klockan slår strax 1).

Ack, huru skönt månen kommer upp der borta (för: Ack, så vacker månuppgång der borta! eller: Se, så vacker månen är, då han kommer upp der borta).

Hon kommer att glädja sig mycket (för: hon skall bli mycket glad derät).

»*Ei freilich*» öfversattes med: *Å visserligen* (för: ja visst).

Underlåt för all del ej att resa till staden (för: *försumma* för all del ej att resa till staden).

Säg åt henne, att hon *besöker oss på en kopp té!* (att hon *kommer till oss* på en kopp té, att hon *helsar på oss* och tager en kopp té, kommer till oss och dricker en kopp té).

Vi hafva vägat dessa anmärkningar, emedan det är högst nödvändigt att sorgfälligt vårda svenskan i dylika arbeten.

Öfningar i Franskt Talspråk af Hugo von Feilitzen. Stockholm, Jos. Seligmann & C:s förlag 1885.

Både franska och svenska texten med största sorgfällighet utarbetade och vårdade. Arbetet lemnar ett ypperligt material för talöfningar i skolor. Återstår endast att varmt rekommendera det till flitigt bruk för dem det afser.

Öfningar i Engelskt Talspråk efter Waddy »English Echo» m. fl. Bearbetade af *E. G. Calwgen.* Stockholm, Jos. Seligmann & Comp. förlag 1885. Pr. 1,75.

De goda original, som lagts till grund för denna svenska bearbetning, och den omsorg som nedlagts derpå af dess svenske bearbetare, skola helt visst förvärfa det en vidsträckt läsekrets, isynnerhet inom skolverlden. De små anmärkningar vi gjort mot svenska texten till den tyska läroboken quarstå delvis här.

»**Mästerskaps-systemet**», en ny metod att på kort tid lära sig tala, skrifa och läsa ett språk. Lärobok för ett praktiskt och naturenligt inhemtande af det tyska affärs- och umgängesspråket. Efter Dr. Rosenthals allmänt erkända »*Meisterschafts-System*» för sjelfstudium bearbetad af Dr. Alfred Svensson. C. E. Fritzes Hofbokh. Pris 2 kr. 75 öre.

Till en början våga vi anmärka att svenska benämningen på metoden är något osvensk. »Mönster-metoden», »mönster-systemet» hade klingat mera svenskt.

Dr Rosenthals böcker utgifva sig nu för att vara ett oöfverträffadt ideal i läroboksväg. Efter denna mönstermetod skall man på en ovanligt kort tid lära sig flytande och accentfritt tala samt skrifa och läsa det främmande språket. Liksom vid alla andra utlofvade ofelbara medel och metoder blandar sig äfven här litet humbug i spelet, med förlof sagdt. Dock lider det intet tvifvel att »mästerskapsystemet» i en skicklig lärares hand kan leda till ganska goda resultat. Mest användbar är boken vid privatundervisning. Dock torde det äfvenledes låta sig göra att använda den vid talöfningar i skolan på ett högre stadium. Metodens eller systemets hemlighet består deri, att man vid första lektionen och framgent utgår från en sats på det främmande språket, hvilken af lärjungen inläres. Till denna utgångspunkt anknytas en mängd talesätt, ordvändningar och variationer, hvartill satsen kan gifva anledning, och sålunda utspinner sig hvarje lektion till en ganska lärorik talöfning. Naturligtvis kan en enkel sats med någon finlighet gifva anledning till ett betydande antal kombinationer. Från denna stomme låter metoden språket utgrena sig och utvexa. Först efteråt kommer den grammatiska undervisningen, successivt framvexande ur det muntliga användandet af språket.

Vi finna denna metod ganska praktisk och naturlig och hafva ingenting emot den. En god sak är, att just det ordförråd och de ordvändningar här meddelas och inläras, som förekomma i det praktiska lifvet, på resor, i handel ochandel, hvarigenom den fördelaktigt skiljer sig från åtskilliga andra mer eller mindre opraktiska parlörer, som inöfva en massa abstrakta och speciela saker, hvilka nästan aldrig förekomma i det dagliga lifvet. Litet enformiga och föga intressanta torde dylika öfningar alltid bli; men den, som vill lära sig ett språk, får lof att underkasta sig detta. »Mästerskapssystemet» skall nog finna användning, hvartill vi lyckönska den, men för att metoden skall bli rätt fruktbringande, ställer den nog anspråk på läraren, som måste beherska sitt ämne. I annat fall torde det utlofvade resultatet alldeles uteblifva.

Mästerskapssystemet. Praktisk Lärobok i Franska Affärs- och Umgängesspråket af Dr. *Alfred Svensson*. Stockholm, C. E. Fritzes kongl. hofbokhandel, 3,75.*

Allt det fördelaktiga, som sagts om föregående arbete, gäller om möjligt i än högre grad om detta. Det synes mycket väl kunna användas äfven i skolor. Privatlärare hafva vi hört loforda detsamma.

Mästerskapssystemet. Praktisk Lärobok i engelska affärs- och umgängesspråket. Bearbetning af Dr. *Alfred Svensson*. Andra förbättrade upplagan. Stockholm, C. E. Fritzes kongl. hofbokhandel 1884. 3 kronor.

Denna volym är något mindre än de föregående, och behandlingen förefaller något knapphändigare än vid de förra. För öfrigt delar den i allo metodens fel och förtjenster och rekommenderas i benägen åtanka. Utan tvifvel kan den användas äfven vid talöfningar inom skolan. Hufvudförtjensten är i våra ögon, att just de i alldagliga lifvet förekommande nödvändigaste uttryckssätt meddelas.

E. W. Pettersson.

»Barnens bok» af *P. E. M. Fischer*. C. E. Fritzes K. Hofbokhandel.

Vid den första barnaundervisningen har sedan några årtionden mycket förändrats. Då lärdes innanläsning efter första Västa abc-bok, och begreppet metod var för dåvarande lärare och lärarinnor något obekant. Nu tillgår vid småskolorna på annat sätt, tack vare i främsta rummet Meijerberg. Hans verksamhet har fortsatts af andre, och för hvarje bildad barnalärare äro böckerna af Lyttkens, Ambrosius och Fru Almquist icke obekanta. Men under det undervisningssättet i skolan ständigt gått framåt, har det i de enskilda hemmen, så väl i städerna som ännu mer på landsbygden, förblifvit på samma ståndpunkt som för årtionden tillbaka. Och detta af brist på en lärobok, så uppsteld, att hemmets lärarinna, modern, tanten eller den äldre system, kunde inhemta en lärometod utan att blifva af regler och föreskrifter uttråkad och afskräckt. Utgifvaren af »Barnens Bok» har sökt lösa denna svåra uppgift, och att döma af det utkomna första häftet synes han häruti skola lyckas. Ty med lätt och icke trötande hand framställes, huru lärarinnan bör vid undervisningen förfara. — Men innanläsning är icke längre det enda ämnet för den första undervisningen. Numera utvecklas i skolan barnens alla förmögenheter harmoniskt. Sång, teckning, slöjd gå i jämbredd med innan-

* Detta arbete har varit föremål för utförligt omnämnande i häft. 5 & 6, årgång 1884 af denna tidskrift.

läsning och räkning. Och »Barnens Bok» har äfven gjort till sin uppgift att möjliggöra allt detta i hemmet. Utgifvarens afsigt är, att den fullständiga skolan skall utan omkostnader kunna till hemmet förflyttas. Och detta är icke blott ett löst försök af utgifvaren. Ty i Tyskland och England, de länder, der familjebandet är starkt och der barnens första undervisning vanligen sker inom hemmet, hafva ganska länge funnits barnaböcker, afpassade till sådan undervisning. Dessa böcker hafva legat till mönster vid uppställningen af den svenska »Barnens Bok». I denna sin uppgift har utgifvaren onekligen lyckats. I hög grad tilltalande äro handarbetena och de komiska ritöfningarna. Barnen skola aldrig tröttna vid dem, ty med lätthet kan lärarinnan framställa ständiga omvexlingar. — Att skriva läroböcker är dock ingen lätt uppgift, och svårigheten att alltid träffa barnens tankegång ökas i samma mån, som boken skall afse lägre stadium inom skolan. Och visserligen är icke heller denna bok fri från smärre fel. Så t. ex. säges sid. 10, att elefanten finnes både i Asien och Afrika samt är i Indien husdjur. Här kan med skäl anmärkas, att dessa geografiska namn blifva tomma ord för den 6-årige nybörjaren. Äfven andra smärre anmärkningar kunna göras af en nagelfarande granskare. Men dylika felaktigheter betyda föga gent emot bokens värde i dess helhet. Och detta ökas ännu mer genom de goda teckningar och illustrationer, med hvilka boken är rikligen försedd. Bland teckningarna finnes ingenting världslosadt, innehållstomt eller för skönhetsinnet stötande. — På dessa grunder måste »Barnens Bok» helsas med bifall af en hvar, som är för den första undervisningen intresserad. Inom familjerna skall den blifva ett godt medel att bereda åt barnen såväl god och omvexlande undervisning som ständig förströelse och sysselsättning. **E—k.**

(Instämmande med anmälaren så till vida, att hon helsar »Barnens Bok» välkommen såsom fyllande en ganska känbar lucka i den för den första undervisningen afsedda literaturen, förbehåller sig Red. likväl att, efter det arbetets utgiftning fortskridit något längre, återkomma dertill med en mera detaljerad granskning.)

Om slöjden, såsom uppfostringsmedel, af Otto Salomon. 33:e häftet af »Ur vår tids forskning».

Att Rousseau ville, att Emile skulle lära ett handtverk, det veta de fleste, det har man ju läst så godt som i literaturhistorien, men Rousseau var ju en fantast, och hans fantasier höra hemma blott i literaturhistorien. Men att Luther ville unna gossarne blott 1—2 timmars dagliga studier i en latinskola och för öfrigt låta dem arbeta i hemmet eller ock *lära ett handtverk* — hvem har väl reda på det? Äfven Zvingli önskade att alla ynglingar, men särskildt de som ämnade bli prester, skulle lära sig ett handtverk, genom hvilket de kunde förskaffa sig sitt uppehälle. Derigenom »blefve sysslösheten, roten och fröet till alla utsväfningar, undertryckt och kroppen sundare, starkare och mera härdad». Comenius, den af alla, churu gemenligen på obekant afstånd, vördade gamle Comenius, önskade att både högre och lägre skolor skulle vara »verkstäder, dånande af arbete» — men huru många pedagoger hafva väl fäst sig vid denna hans tanke? Det är sådant som författaren till denna skrift, vill erinra om. Han vill visa, att yrkandet på kroppsarbete i skolan är en af dessa idéer, som, långt ifrån nya, blott blifvit, liksom det stundom händer med dyrbara skatter, *nedgräfd* i kulturens dåliga tider, och hvilka det nu gäller för oss att gräva upp igen. Han visar att alla »uppfostrans stormän» från Luther genom Locke,

Francke och Rousseau till Pestalozzi, Fröbel och Herbart — alla hafva de gjort kroppsarbetet och handarbetet till ett hufvudstycke i sitt system.

Dånande af arbete, ja så skall det vara! Huru har man så länge kunnat förbise det? Hur har man kunnat tänka att barnen skulle kunna få en levande föreställning om *arbetets* friskhet och arbetets välsignelse, då arbetet blott är det tysta tankearbetet i ett ofta värkande hufvud, och då ingenting annat än sammanbitna läppar och en ansträngd rykad panna äro arbetets yttre accompagnement? Nej, hr Salomon har ovedersägligen rätt, då han gör gällande, att barnet behöfver en *påtagligare* form af arbete, ett arbete, hvars resultat äro fullkomligt materiella och hvarvid — en mycket vigtig sak — det hufvudsakligen är fliten, ej begåfningen, som skänker framgång. Och barnet behöfver ett arbete, som är rörelse, som det är fart och raskhet, ja, nästan buller med. Detta är nödvändigt för dess kroppsliga utveckling, men fullkomligt lika mycket för dess moraliska. Det kan icke nog ofta förkunnas, att allt som ger barnets naturliga lefnadslust ett sundt utlopp är ett sedligt uppfostringsmedel af största vikt. En skola, der man framför allt lägger an på att *dämpa* barnen, der arbetet skall gå ljudlöst och leken ljudlöst — hon vet icke hvad hon gör, hon vet icke att hon öppnar dörrarna för osanning, förtal och osedlighet, för allt det onda, som smyger i mörkret.

Många och vigtiga äro de skäl, hvarmed hr Salomon stöder sin åsigt om slöjdundervisningens betydelse, och vi äro säkra på att läsaren icke skall kunna taga kännedom om dem utan att blifva öfvertygad. Men det skäl, hvarvid vi tro att han lägger den största vigten, är just slöjdens lämplighet för att gifva barnen kärlek till arbete. Att vi på det varmaste instämma häri, framgår af det föregående, men vi skulle dock vilja slå ett slag till försvar för den teoretiska undervisningen, hvilken författaren, i likhet med Rousseau, väl mycket underkänner. Den väcker i allmänhet icke barnens intresse, säger han, och så förlägger han då allt intresset till slöjdundervisningen. Men hvarför är den teoretiska undervisningen i allmänhet tråkig för barnet? Ligger det i dess natur? Har barnet intet af naturen nedlagdt begär efter kunskaper? Jo, ville vi svara, barnet vill visserligen, när det är lemnadt åt sig sjelf, rita, bygga, vara verksamt — men derjämte spana ögonen omkring: utåt, uppåt, öfverallt, tanken arbetar att reda ut sammanhanget mellan allt hvad det ser, och så komma *frågorna* som den vaknande vetgirighetens första morgonhelsing. Men att den teoretiska undervisningen det oakadt ofta blir tråkig, beror derpå, att den med suveränt föräkt behandlar dessa fingervisningar, som barnets egen natur lemna, och endast styr sin kurs efter examensfordringarna, hvilka i sjelfva verket blott äro lemningar efter en försvinnande tids barocka uppfattning af kunskap och bildning. Lagg dertill att man gjort till hufvudämnen just sådana, som mest kräfva speciella anlag, och som mest träka ut dem som inga dylika ha, vidare att lärarne i regeln under sitt arbete visat otålighet eller också lidande resignation; slutligen att allt detta upptagit en oerhörd tid — så har man tillfylles förklaradt tråkigheten.

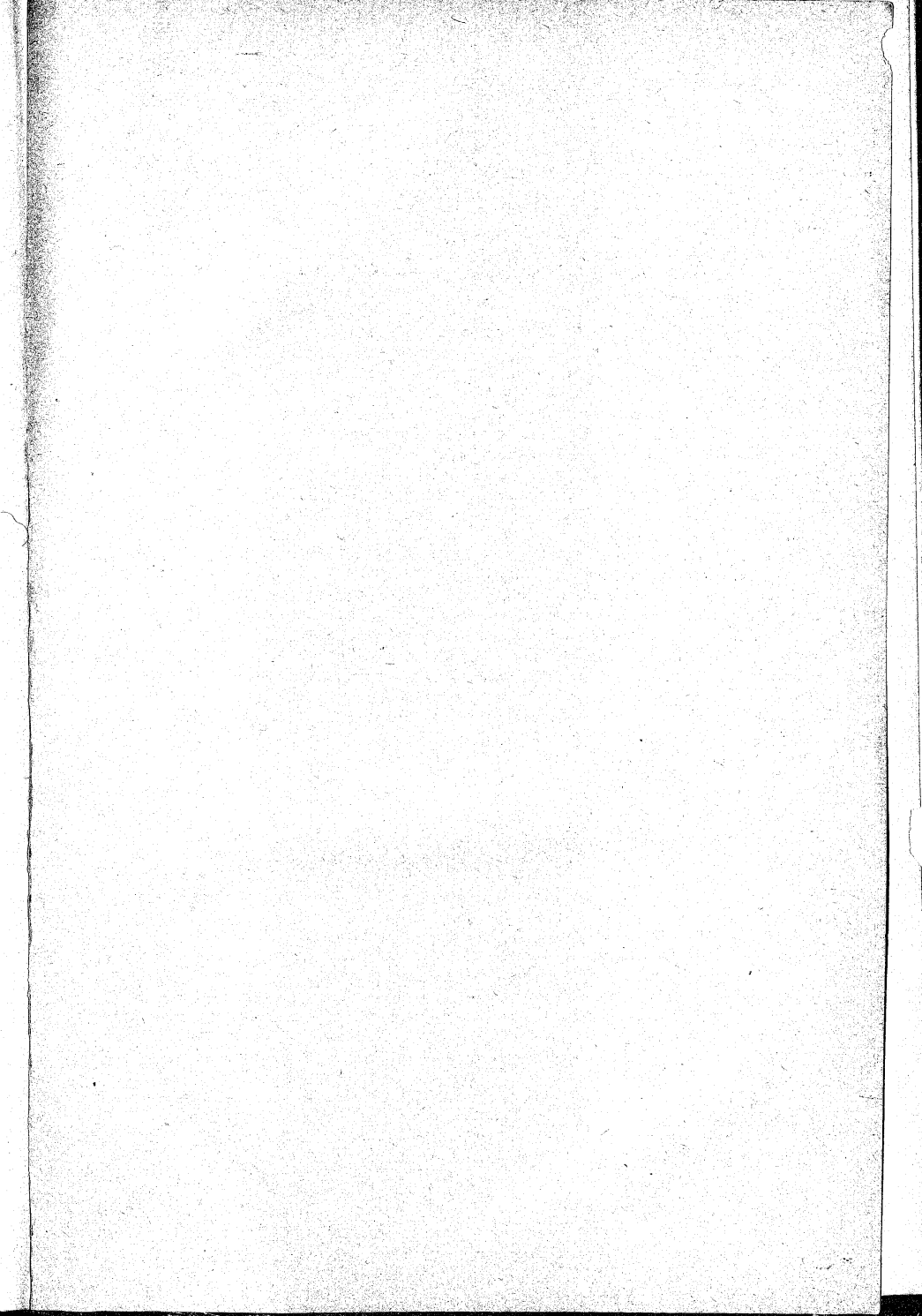
Men när en gång den teoretiska undervisningen blifvit hvad den bör vara, då tro vi det skall bli svårt att afgöra hvilket som är vederkvickelsen: studierna eller kroppsarbetet, eller rättare sagdt: vederkvickelsen skall ligga just i omvexlingen. För den, som i flera timmar idkat kroppsarbete, kan det ju vara nästan ett nöje att åhöra ett ganska tankedigert föredrag, men för den som hela dagen sysselsatt sig med

studier, käns det som en hvila att ställa sig vid hyfvelbänken. Männe det icke är det som skjutes in, det som bildar afbrott, hvilket gör intryck af nöje gent emot den andra sysselsättningen, som upptar mesta tiden, och hvilken förefaller som det egentliga arbetet? Kunskapsinhemtandet är bestämdt ursprungligen en njutning, det var från början den frivilligaste af alla menskliga akter. Det är först sedan kunskapen blifvit konventionel som dess förvärfvande förvandlats till pina. De båda riktningarna, af hvilka den ena vill genom kroppsarbetet göra barnet sundt, kraftigt och förnöjdt, den andra vill skärpa dess vetgirighet genom att göra kunskapen så tilldragande som möjligt, de båda böra, om de arbeta tillsammans och icke förneka hvarandra, kunna sätta en helt annan prägel på uppfostran och göra dess framtid ljus.

Det är två faror som hr Salomon fruktar för den rörelse, hvars främste målsman han är i Sverige — något, som i förbigående sagdt, ej vill säga litet, då, som vi väl veta, vårt land hittills gått i spetsen för slöjdrörelsen. Dels är han rädd för, att nyttighetsmanin skall tillägna sig slöjdundervisningen i folkskolan och deraf göra en tidsbesparande förberedelse för de olika handtverken, dels fruktar han för skryt vid uppvisningar och täffingar. Ett gediget, ärligt arbete, bedrifvet *blott* för uppfostrande ändamål, det är hans lösen. Under sådana förhållanden kan man förstå att han yrkar på undervisningens koncentration kring en enda slöjdart: träslöjden, hvilken han ur alla synpunkter funnit vara den lämpligaste. Han anser kanske att mångslöjderi skulle öppna vägen för den af honom med rätta så innerligt afskydda ytligheten och humbugen. Men om man nu tänker sig de svårigheter, som alltid medfölja begynnelseperioden, öfvervunna, och slöjden hemmastadd ej blott i folkskolorna, utan i *alla* skolor,* skulle det männe ändock vara rätt att med sådan »jernhård konsekvens» vindicera åt träslöjden det uteslutande företrädet? I detta fall finge slöjden en ny uppgift, som Locke mycket betonat, men hr Salomon mindre; att förse en lärjunge, som sedermera kommer att egna sig åt tankearbete, med möjlighet att *såsom vuxen* vederkvicka, hvila och stärka sig genom ett kroppsligt arbete som han i barndomen lärt sig att utföra. Om slöjden kunde fylla denna uppgift, skulle hon utföra en revolution af det allra helsosammaste slag; men då måste man ock taga hänsyn till lärjungens olika håg för olika slöjdarter, och då tro vi icke det vore skäl att inskränka sig till träslöjden. Hvarför icke äfven på detta område ge utrymme åt valfriheten?

Detta vårt inkast är mera att betrakta som en utvidgning af frågan än som en anmärkning. För öfrigt vilja vi blott tillägga, att vi hoppas det boken måtte bana sig väg till många föräldrar och många lärare; ej blott handarbetslärare, ty frågan är ingen specialfråga, utan en af uppfostrans kardinalfrågor. Man finner icke håller i hr Salomons skrift några för den oinvigde tröttande metodiska detaljer, utan blott en klar framställning af andra, äldre pedagogers och författarens egna åsigt om handarbetets rol vid barnets allmänna utveckling. Författaren talar kraftigt och flärdlöst, så som man alltid gör, då man har ej blott ord utan en hel lifsgerning att bygga på. Uffe.

* Redan nu har ju slöjden vunnit inträde i ett och annat privat manligt läroverk, och man kan väl hoppas, att den förr eller senare skall blifva införd äfven i statens läroverk.



VERDANDI,

Tidskrift för ungdomens målsmän och vänner
i hem och skola,

utgifven af

Uffe (Anna Sandström) och Lars Hökerberg,

anmäler härmed till prenumeration sin 4:e årgång, 1886. *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.

Sedan 1885 års början hafva till *Verdandis* redaktion anslutit sig bl. a.: 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; och har Red. förmånen att äfven för tidskriftens nu anmälda 4:e årgång få påräkna stödet af dessa värdefulla, på skilda undervisningsområden verkande krafter.

Som synes, innefattar 1885 års årgång af *Verdandi*, utan prisförhöjning, två hela tryckark mera än som vid början utlofvades, och ehuru all sannolikhet talar för att öfverark äfven för framtiden torde bli behöfliga på grund af mängden ingående bidrag, hafva utg. dock icke velat höja tidskriftens pris.

Prenumerationspriset varder alltså för 1886 oförändradt 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. 1885.

Utgifvarne.

Till Sverges flickskolor.

Hvar och en, som undervisar i svenska språket, har tvifvelsutan djupt lidit af den rådande osäkerheten i stafsättet. För att i någon mån afhjelpa detta missförhållande vore det önskligt, att Sverges flickskolor enade sig om ett något så när tidsenligt stafsätt. Kanslirådet Gustrin har i innevarande års septemberhäfte af *Ny Svensk Tidskrift* offentliggjort ett af doktor I. A. Lyttkens utarbetadt, moderat liberalt förslag. Skulle icke detta kunna antagas till norm för svensk rättstafning inom flickskolorna?

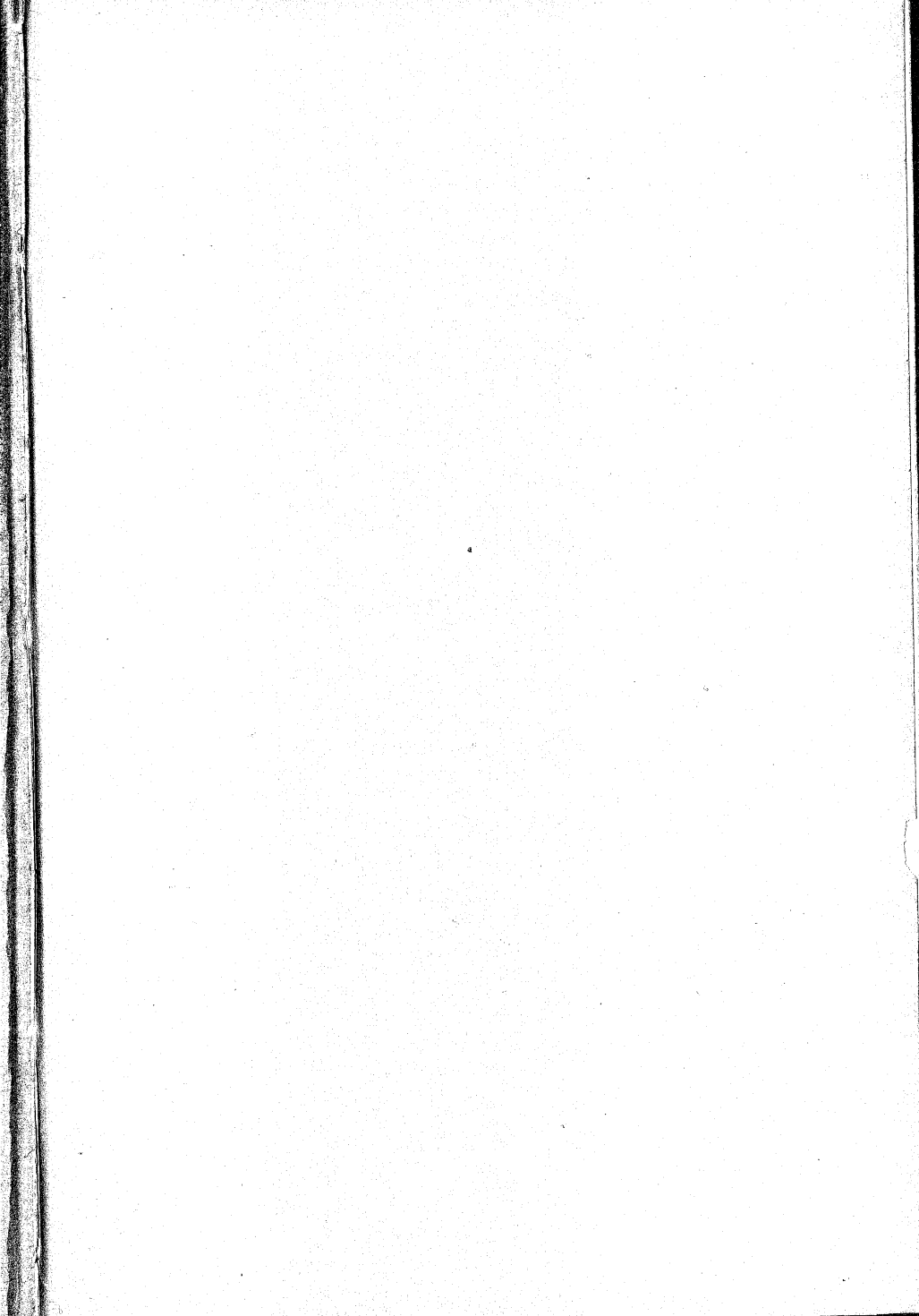
De läroverk, som i ofvannämnda hänseende önska en närmare sammanlutning, torde derom för närmare öfverenskommelser meddela sig med undertecknade.

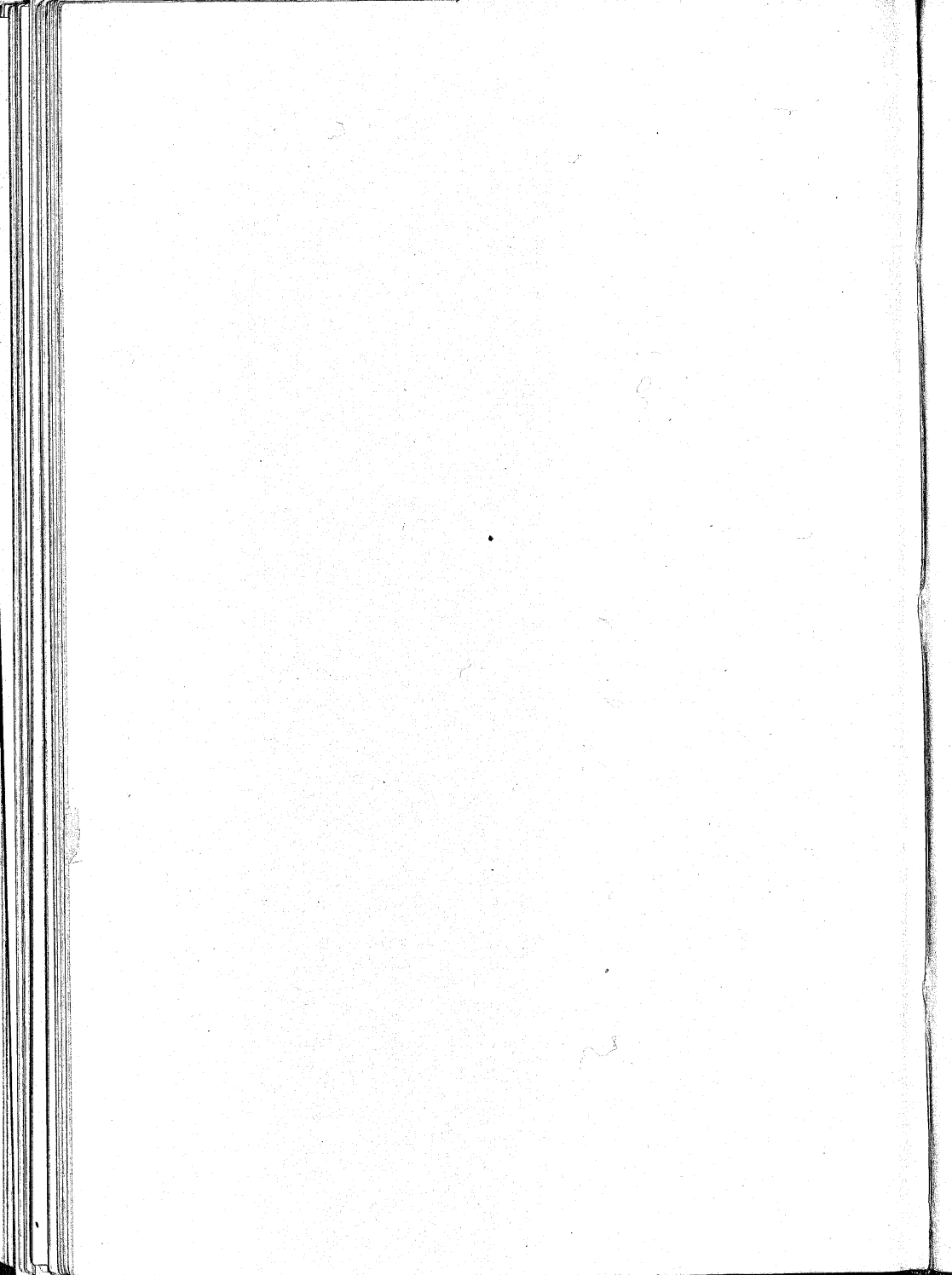
Norrköping i December 1885.

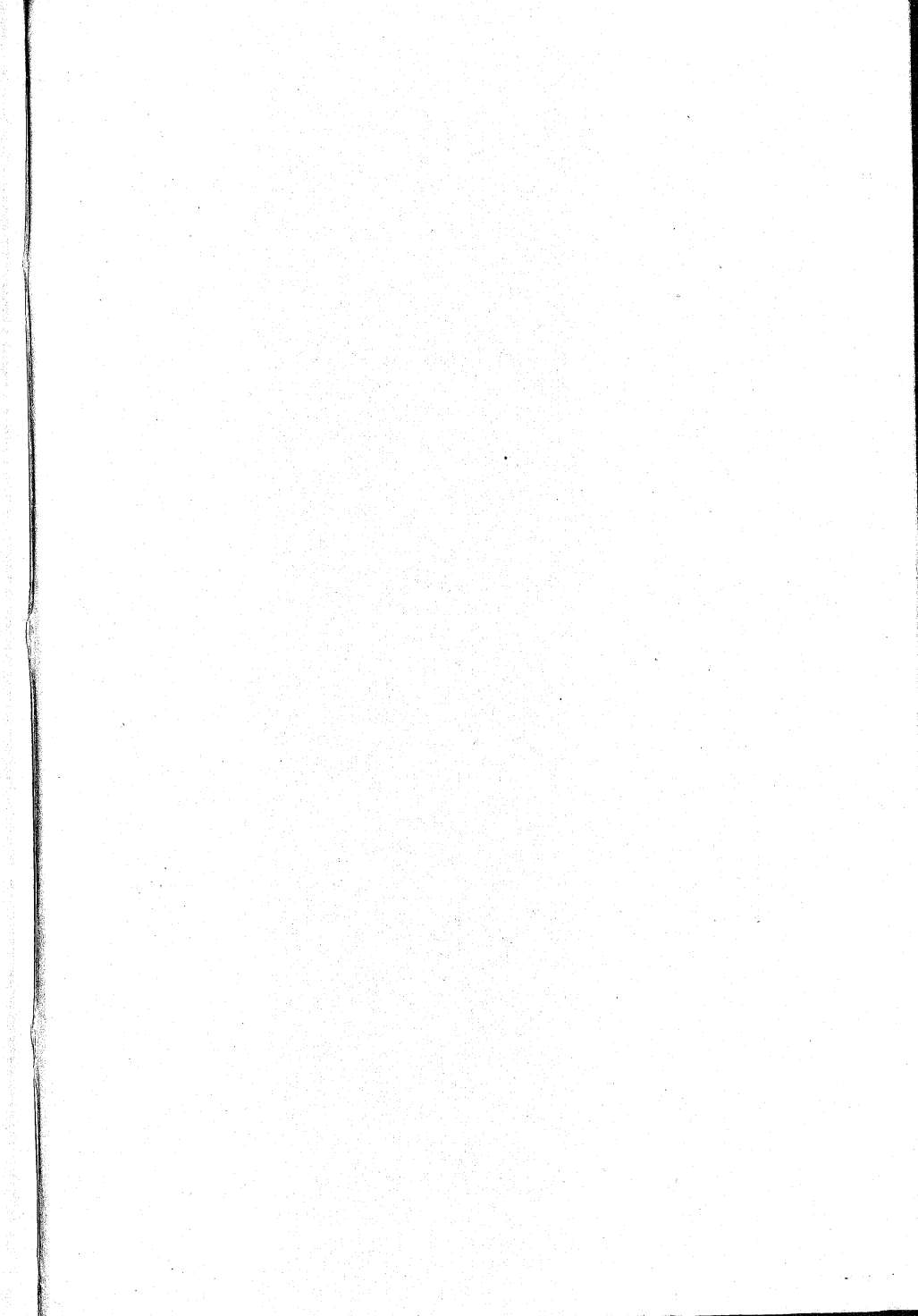
Aurore Pihl.

Gerda v. Friesen.

Föreståndarinnor vid Norrköpings Nya läroverk för flickor.



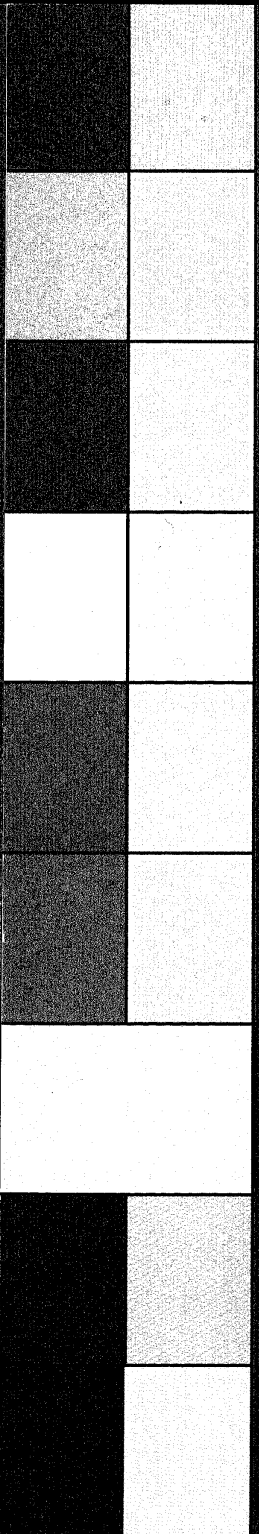






Farbkarte #13

B.I.G.



Grauskala #13



B.I.G.

