

**SPPB**

Statens  
Psykologisk-  
Pedagogiska  
Bibliotek  
Stockholm

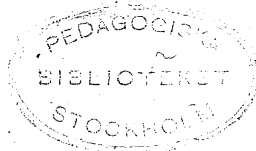
Tidskr.

P

E. B.

Stockholm

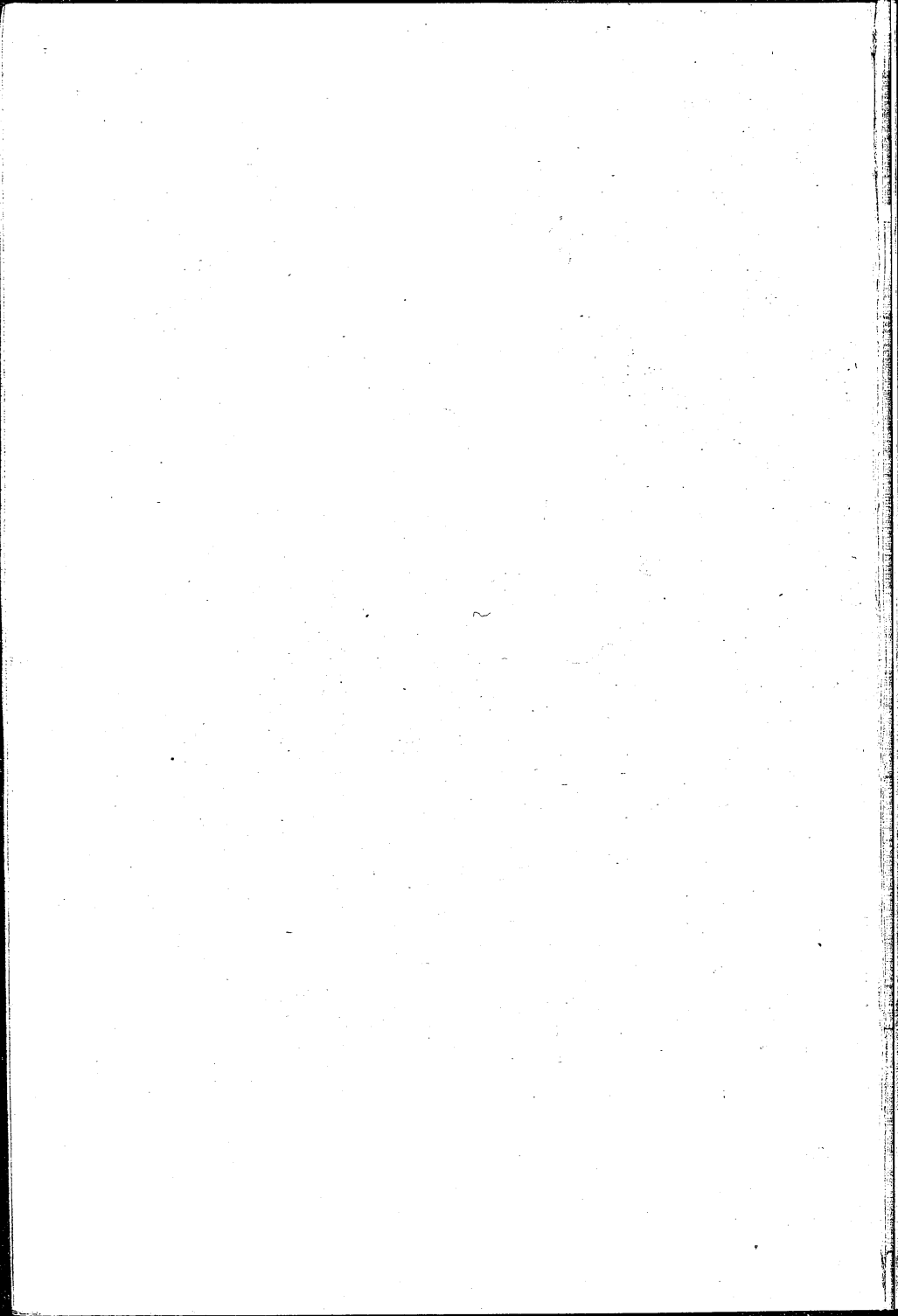
1





Ex. B.





Utdskriften grundades 1883 ur ett fullständigt föredrag, som  
man ringaste samband med en förening af samma namn

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

# VERDANDI

TIDSKRIFT

FÖR

UNGDOMENS MÅLSMÄN OCH VÄNNER

I

HEM OCH SKOLA

NIONDE ÄRGÅNGEN

1891

Första häftet.

Häftets innehåll:

Hvilket mål böra de allmänna läroverkens lärare ställa för sin verksamhet? Sid. af <i>N. G. W. Lagerstedt</i> .....	1
Uppfostran i skola. Af <i>Uffe</i> .....	13
Geografiska kurser: Afrika. Af <i>Gustafva Hjelmmerus</i> .....	20
Från främmande land .....	36
Föreläsningar och övningar vid Uppsala universitet vårterminen 1891.....	39
Quousque Tandem Revy. Nr 10 & 11. Febr. 1891 .....	41



STOCKHOLM 1891  
LARS HÖKERBERGS FÖRLAG

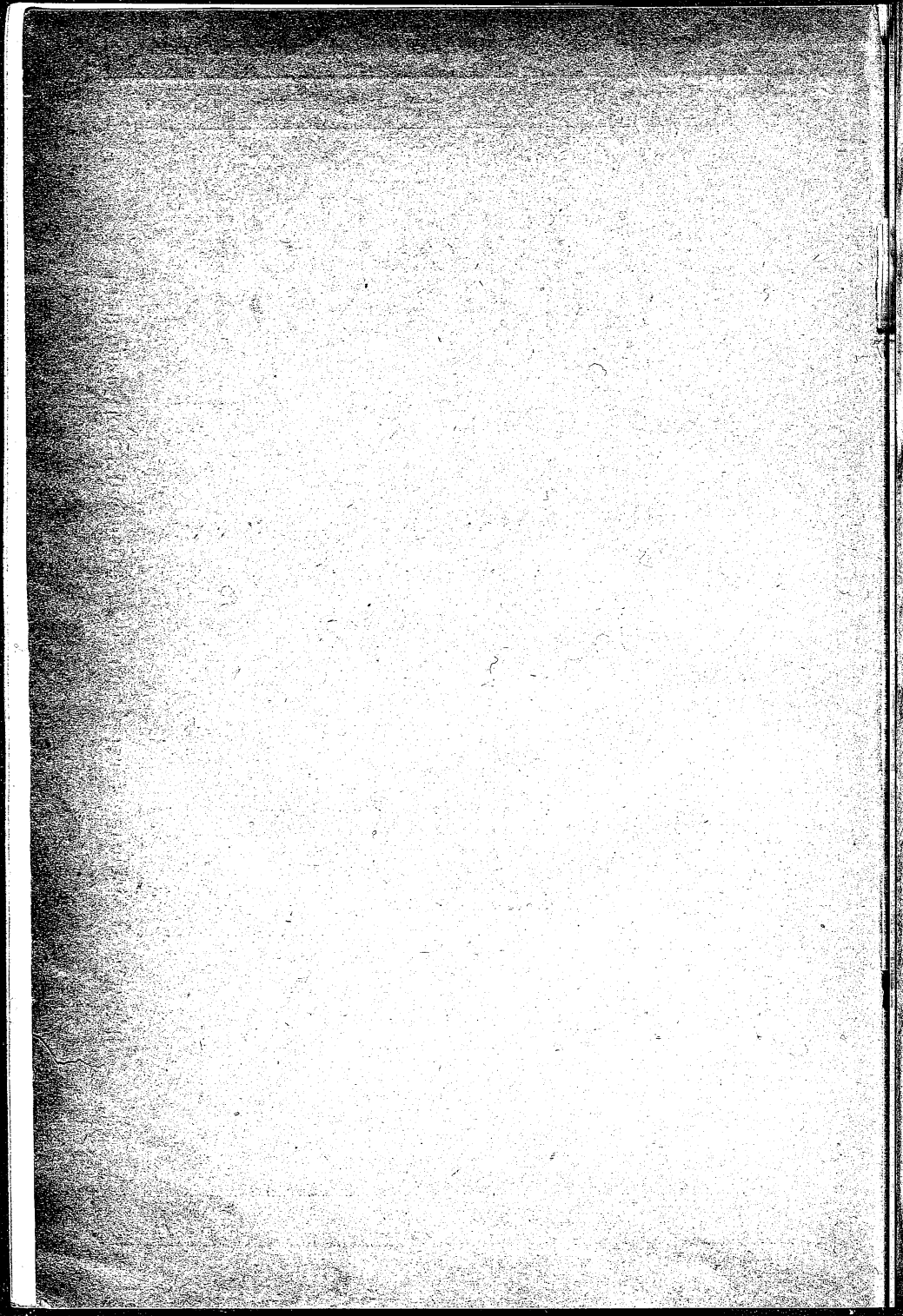
Utgifvare: "UFFE" och LARS HÖKERBERG

Pris för detta häfte: 75 öre.

Prenumeration i närmaste bokhandel eller å närmaste postanstalt.

Prenumeration i närmaste bokhandel eller å närmaste postanstalt.





# VERDANDI

TIDSKRIFT

FÖR

UNGDOMENS MÅLSMÄN OCH VÄNNER

I

HEM OCH SKOLA

UTGIFVEN

AF

"UFFE" OCH LARS HÖKERBERG

---

NIONDE ÅRGÅNGEN

1891.

---



STOCKHOLM  
LARS HÖKERBERGS FÖRLAG.



# INNEHÅLL 1891.

## Undervisning och uppfostran.

	Sid.
<b>Bang, J. L.:</b>	
Utbildning af dugliga husmödrar för arbetarfamiljerna .....	274
<b>Berg, Fridtjuf:</b>	
Bildning och arbete. Inledningsanförande vid Stockholms folk- skollärareförenings möte den 3 oktober 1891 .....	169
<b>Bergström, Ola:</b>	
Årelystnad och skolpremier .....	155
<b>Elfstrand, Daniel:</b>	
Ett försök med den nya metoden läsåret 1889—90 .....	121
<b>Hjelmerus, Gustafva:</b>	
Geografiska kurser; Afrika .....	20, 141
<b>Key, Ellen:</b>	
Själamorden i skolorna .....	86
<b>Lagerstedt, N. G. W.:</b>	
Hvilket mål böra de allmänna läroverkens lärare ställa för sin verksamhet? .....	1
Om undersökning af lefvande växter i skolan .....	231
<b>Laurin, P. G.:</b>	
Är skollagskommitténs förslag rörande den matematiskt-natur- vetenskapliga undervisningen tidsenligt? .....	57
<b>Nilsson, S.:</b>	
Hvad kan och bör göras för vanartade barns uppfostran? .....	240
<b>Nyblæus, G.:</b>	
Om gåendet såsom gymnastisk öfning .....	106
<b>Olsson, K. L.:</b>	
Språkstudier i Tyskland .....	249
<b>Sohlberg, H.:</b>	
I samskolefrågan .....	217
<b>Uffe:</b>	
Uppfostran i skola .....	13, 78
<b>Werner, Frédrique:</b>	
Första innanläsningen .....	99
<hr/>	
Föreläsningar och övningar vid Uppsala universitet vårterminen 1881 .....	39

## Biografier:

Några ord om M:me Pape-Carpantier. — Efter Emile Gossot .....	137
Runquist, Fredrique, af Uffe .....	192

## Från främmande land:

Tyskland .....	36, 167, 285
Schweiz .....	39
England .....	38, 284
Italien .....	285
Själfmord bland skolbarn .....	168
Frankrike .....	215
Något om svensk pedagogisk slöjd i England .....	203

## Bokanmälan:

## Lind, E. H.:

Hoppe, Nystavaren. — Bååth, Nordiskt Forntidslif .....	113, 114
--	----------

## N., Gunnar:

Nordlander, Ordbok för rättskrifning, Svenska rättskrifningsöfningar, Svensk rättskrifningslära, Hvad skall jag diktera? .....	164
--	-----

## N—t:

Schoug, Manuel Français .....	208
Wigert, Franska talöfningar .....	211
Gullberg och Edström, Oldes franska språklära .....	212
Müller och Wigert, Fransk vitterhet .....	214
Den imitativ metod. Praktisk lärobok i Tyska språket af Hj. Hjorth och A. Lindhagen .....	286
Melin, Tysk läsebok .....	289

## Uffe:

Berlitz, Åskådningsmetoden. Svensk upplaga af E. Rohde .....	116
--	-----

## Western, A.:

Fransk Läsebog efter Lydskriftmetoden, af Otto Jespersen .....	291
--	-----

## Hvarjehanda:

Beriktigande af H. Sohlberg med svaromål af N. G. W. Lagerstedt 104	
Huru åstadkomma självstudium i skolorna? .....	282

Quousque Tandem Revy Nr 10—13 .....	41, 267, 293
-------------------------------------	--------------



## Hvilket mål böra de allmänna läroverkens lärare ställa för sin verksamhet?

Denna fråga besvaras på ett, som mig synes, förträffligt sätt i §§ 114—116 af gällande skolstadga. Det må erinras om det viktigaste af innehållet i dessa §§.\* Läraren bör städse erinra sig, heter det, att han »i förhållande till lärjungen företräder faders ställe». Han bör sorgfälligt befordra »lärjungarnes förkofran i gudsfruktan, sedlighet, flit och lydaktighet, kunskaper och färdigheter». Han bör alltid besinna, »att till det mål, som han vid lärjungarnes ledning bör hafva i sikte, förer han dem säkrast genom eget föredöme». Detta i den första af de nämnda paragraferna. Man finner sålunda, att skolstadgan här afgjort ställer i främsta rummet lärarens uppgift som uppfostrare.

I den följande paragrafen föreskrifver stadgan, huru läraren bör gå till väga »i sin uppfostrande verksamhet». Han bör därvid alltid låta sig »ledas af gudsfruktan, plikttrohet, rättrådighet, saktmod och kärlek till den ungdom, som är honom anförtrodd.»

Den därpå följande paragrafen handlar om »ledningen af lärjungens arbete». Härvid bär lärarens förnämsta syfte vara »att utveckla dennes anlag och förmögenheter». Det bör i främsta rummet vara hans bemödande att »öfva lärjungarna till självverksamhet samt sålunda gifva deras insikter klarhet, säkerhet och mognad». Af de många enskilda viktiga föreskrifter, som denna paragraf innehåller, må ytterligare erinras om, att »hemlexor må i de nedersta klasserna sparsamt begagnas och endast småningom ökas», att i »alla läroämnen och på alla de utvecklingssteg af undervisningen, där sådant med fördel låter sig göra, skall åskådningen användas till lättnad för lärjungarnes uppfattning».

\* I senaste skolkomiténs förslag till stadga äro dessa paragrafer oförändrade med undantag af ett mindre tillägg samt en redaktionsförändring.

Öfverensstämmer nu den bland lärare i allmänhet rådande uppfattningen af syftet med deras verksamhet med den uppfattning däraf, som skolstadgan sålunda framställer? Härpå torde man trygt kunna svara nej. Lärarne anse sig i främsta rummet såsom undervisare, de fatta som sin hufvuduppgift att bi-bringa, att »lära» lärjungarne vissa saker. Och att detta är en mycket viktig uppgift, därom torde väl alla vara ense. Själfva namnet lärare tyder ju därpå. Att fylla denna uppgift är utan tvifvel ett vilkor för ett framgångsrikt fyllande af andra uppgifter, som åligga en lärare. Och den, som mindre väl fyller den, lär väl icke kunna anses som en god lärare, hvilka förtjänster han i öfrigt må ega. Detta faller af sig själf och är utan tvifvel i öfverensstämmelse med skolstadgans anda, afven om den ej direkt talar därom.

Hurudan är då lärarnes mening beträffande uppgifterna att vara uppfostrare och att vid undervisningen främst tillgodose lärjungens utveckling? Utan tvekan torde man kunna påstå, att de flesta lärare icke egna mycken tanke däråt. Hvad först uppgiften att verka som uppfostrare beträffar, så torde nog finnas de lärare, som mena, att detta, skolstadgan till trots, icke egentligen kommer dem vid.\* Skolan kan i alla händelser icke utträtta synnerligt i detta afseende; om läraren meddelar en god undervisning och han upprätthåller nödig ordning, är detta allt som med skäl kan fordras af honom, mena de. De flesta lärare torde dock snarare fatta uppfostran som en naturlig bi-produkt af den öfriga verksamheten; är denna god, faller den uppfostrande inverkan af sig själf, därpå behöfver man ej särskildt tänka. Det händer väl ej så sällan, att vid terminsafslutningarna skolans eforus eller inspektor talar om lärarnes höga uppgift som uppfostrare. Märkvärdigt vore, om icke detta tal på lärarne gjorde ett underligt och främmande intryck, detta därför att det ligger så fjärran från de flestas vanliga tankegång.

Med det som nu yttrats är emellertid meningen ingalunda den, att det för närvarande skulle vara illa bestäldt med lärarnes vid de allmänna läroverken uppfostrande inverkan. Många bland dem finnas utan tvifvel, som med afsikt och framgång verka i sådan riktning. En helsosam uppfostrande inverkan utöfvas helt säkert också af många lärare bland dem, hvilka icke egna synnerligen många tankar åt denna uppgift, detta

Jämf. J. af Sillén i Ped. Tidskr. 1887, sid. 1 o. följ.

särskildt genom det föredöme de lemna i nitiskt, plikttroget arbete och genom deras intresse för ungdomen. I dessa afseenden torde flertalet af den svenska lärarekåren för närvarande stå ganska högt. I följd häraf och på grund af andra omständigheter är nog skolans uppfostrande inverkan nu större än förr. Och låt vara att idealet ännu är mycket aflägsset, så äro vi dock, om jag ej misstager mig, i detta hänseende fortfarande stadda i ett afgjort framåtskridande.

Det kunde nog hafva sin betydelse att söka uppvisa enskilda afseenden, i fråga om hvilka den uppfostrande synpunkten ofta torde förbises. Huru är det till exempel med lärarne i kristendom, historia och modersmålet, männe de mycket tänka på dessa ämnens stora vikt i och för uppfostran? Tänker läraren i kristendom på, att för honom dock vore den förnämsta uppgiften, om han i någon mån kunde bidra till att främja lärjungens rätta förhållande till sin Gud? Framställas historiens personligheter såsom förebilder, till hvilka man bör se upp och hvilka man bör älska, eller såsom föremål för ovilja, känner läraren själf något af värme för det goda och ädla i historien och låter han lärjungarna få del däraf? Begagnas det tillfälle, som undervisning i historia och modersmål erbjuder, till fosterlandskärlekens väckande och stärkande? Dessa frågor må här blott framställas; att närmare ingå på dem, ligger utom planen för denna uppsats.

Lärarens förnämsta uppgift är alltså enligt skolstadgan religiös och sedlig uppfostran, och äfven undervisningen bör väl i främsta rummet afse att vara ett medel härför. Därefter bör enligt samma stadga läraren genom undervisningen afse att verka för lärjungens sunda och harmoniska intellektuella utveckling. Detta är något som för närvarande allt för mycket förbises af lärarne. Deras uppmärksamhet är riktad på att »inlära», att lärjungarna må veta det eller det. Men många, kanske de flesta, tänka litet eller intet på, om vetandet bringas på sådant sätt, att det utvecklar lärjungens förmögenheter, att det väsentliga stannar kvar i medvetandet och blir en lefvande kunskap samt sålunda inverkar i sann mening bildande, eller om det inlärdas kanske inom kort till största delen glömmas, sedan det gjort tjänst till frågornas riktiga besvarande vid de repetitionsförhör eller examina, för hvilka det närmast var afsedt. Lika liten uppmärksamhet egnas åt ett verkligt godt urval af det som meddelas inom de vida gränser, skolstadgan medgifver. Ett urval sker naturligen, man går förbi

det som är »mindre viktigt». Men icke gör man sig den frågan vid allt som medtages: är detta verkligen *värddt* att veta för lärjungarna, är det lämpligt för deras nuvarande ståndpunkt och utvecklingsgrad?

Bevis för sanningen af nu gjorda påståenden kan man få genom att aktgifva på lärares samtal om undervisningen, deras omdömen om andra lärare, om lärjungarnes framsteg och om undervisningens resultat. Vänder sig icke samtalet i sådana fall vanligen omkring hvad lärjungarna hafva »lärt» eller icke lärt, hvad de »kunna» eller icke kunna, d. v. s. inhemtat så, att de vid ett gifvet tillfälle kunna besvara de vanliga frågorna därom? Och när fråga är om sättet för undervisningen, tänker man icke i vanliga fall blott på i hvad mån detta varit lämpligt för vinnande af nyss angifna mål, men icke om det varit egnadt att låta den meddelade kunskapen inverka uppfostrande, utvecklande och bildande? »En skicklig lärare» kallas ju den som har förmåga att bibringa lärjungarna mycket, afven om denna förmåga hufvudsakligen beror på, att han genom fruktan för sin person tvingar dem att väl läsa öfver långa lexor, eller om det som bibringas är oväsentligheter, som det på lärjungarnas ståndpunkt vore bäst för dem att *icke* lära. Och om en sådan lärare säger man ju, att han vinner »resultat» med sin undervisning.

Man hör ju understundom, kanske icke så sällan, bland lärare den klagan: »de och de pojkarna, gossarna i den och den klassen äro så dumma, de begripa ingenting, intet kunna de lära sig, intet komma de ihåg.» Dylika klagomål stå helt säkert i de flesta fall i sammanhang med den ensidighet i fattande af uppgiften som lärare, hvarom nu är fråga. Liksom de enskilda lärjungarna kunna vara af mycket olika begåfning, så måste naturligen olika afdelningar i detta afseende hafva olika beskaffenhet. Den verkligen skicklige läraren förstår att lämpa sin undervisning efter olika förhållanden, han ställer icke samma fordringar på en mindre begåfvad afdelning som på en begåfvad, han utelemnar måhända i den förra ett och annat af kunskapsmaterialet, som han i den senare medtager. Om någon ständigt klagar öfver lärjungarnas oförmåga att lära, att begripa, att komma ihåg o. s. v., fäller han icke därmed i själfva verket en dom öfver sin egen verksamhet? En rätt lärare, den som ej ställer som sin enda eller förnämsta uppgift att bibringa vetande, finner lika stort, ja stundom kanske större intresse i att arbeta med mindre begåfvade lärjungar. Men är nu detta den anda,

som råder bland lärarna vid våra läroverk? Hör man icke ofta den önskan uttalas, att mindre begåfvade snarast möjligt måtte sluta skolan, och hägrar icke för mången som ett ideal ett sådant sakernas tillstånd, att de allmänna läroverken åtminstone i de högre klasserna blott komme att innehålla ett urval af mera begåfvade lärjungar?

Ännu en sak må i detta sammanhang erinras om. Det är ju en vanlig klagan, att lärjungarna vid höstterminens början befinnas hafva glömt så mycket af hvad de förut lärt. Detta påstående är så vanligt, att det för de flesta torde hafva karaktären af ett axiom. Och naturligt är ju visserligen, att efter sommarens afbrott i undervisningen ett och annat af detaljkunskaper skall vara glömdt. Men i det hela står det nämnda påståendet alls icke i öfverensstämmelse med min erfarenhet under snart tjugu år. Däremot har jag funnit, att gossarna, uppfriskade och spänstiga efter sommarens hvila, lättare än eljes och icke minst lättare än i slutet af vårterminen kunna framställa och använda hvad de inhemtat. Och det skulle jag våga påstå, att om undervisningen åsyftat att bibringa lefvande kunskap och i någon mån lyckats däruti, så bör detta vara det normala förhållandet, man skall rent af bättre i början af höstterminen än vid slutet af vårterminen kunna erfara hvad lärjungarna *verkliga* inhemtat.

Hvad som här påstås är alltså, för att nu sammanfatta det väsentligaste som hittills yttrats, att hos lärarne vid de allmänna läroverken för närvarande råder en afgjord ensidighet i fattandet af deras uppgift, deras uppmärksamhet och deras arbete äro alltför uteslutande riktade på att bibringa vetande.

Några exempel från undervisningen i enskilda ämnen må ytterligare bevisa detta. Man läser i modersmålet svenska språkets syntax (ej blott den allmänna satsläran), något bland det mest gagnlösa, som torde förekomma. I andra af språken läses på mellanstadiet utförlig syntax, regler, anmärkningar, exempel; ibland kanske alla exemplen. I förbigående må erinras om, huru språkundervisningen numera börjat använda helt andra metoder af mera praktisk art, hvilkas resultat säkerligen en gång skall blifva vida mer verklig och praktiskt användbar språkkunskap än för närvarande bibringas. I enstaka fall hafva sådana metoder börjat tillämpas äfven i svenska skolor. Någon gång lär ännu förekomma, att läraren i botanik fordrar inlärande efter floran af diagnoser på släkten och arter. Likaså skall ännu gifvas exempel på, om ej precis den gamla termino-

logiläsningen, likväl ett inlärande efter bok af definitioner på äfven mindre viktiga botaniska begrepp. Om läraren i kristendom låter lärjungarna läsa katekesens alla stycken och språk och en utförlig bibelhandbok, så felas i detta ämne på liknande sätt. Stundom torde förekomma, att en lärare anser vissa i läroböckerna icke upptagna saker viktiga för lärjungarna att veta och följaktligen låter dem nedlägga möda äfven på dessas inlärande. Med detta syftas naturligtvis icke på den muntliga undervisningens fylligare behandlande af det i läroboken sammanfattningsvis upptagna, utan på meddelandet af faktiska minnessaker till större omfång vid sidan däraf.

Tendensen till öfverskattande af vetandets betydelse i och för sig eller till förbiseende af undervisningens betydelse som ett moment af lärjungens harmoniska utveckling kan man stundom iakttaga äfven i fråga om öfningsämnen. Jag har en gång hört en musiklärare vid en offentlig diskussion i fråga om sångundervisningen i skolorna uttala sig ungefär på följande sätt (jag vågar ej svara för ordalydelsen, det är längesedan jag hörde det): »nog måste hvarje bildad hafva reda på hvad det och det är», och så nämde han musikaliska termer, hvilkas betydelse jag måste erkänna mig okunnig om, eller anse mycket oviktigt att känna. I fråga om gymnastikundervisningen har ju förekommit exempel på en tendens till utbildande af akroba-ter, som ej har kunnat vara till nytta för alla lärjungarnes helsa.

\* \* \*

Den ensidighet i lärarnes fattande af deras uppgift, hvarom nu talats, har säkerligen flere orsaker. Att uppsåra alla dessa är nog icke lätt. Ett par omständigheter må här framhållas, som säkerligen stå i samband därmed.

Det har redan blifvit nämnt, hurusom den eller de personer, hvilka äro upphof till skolstadgans bestämmelser om lärarnes uppgift, gjort sitt bästa att, såvidt på bestämmelserna ankommer, förebygga den nämnda ensidigheten. En anordning, som bör verka i samma riktning, är profåret. Lärarekandidaterna få ju därunder göra åtminstone någon bekantskap med uppfostrans och undervisningens teori och historia. De få af den senare lära känna, att pedagogikens stormän, de som väsentligen bidragit att föra uppfostran och undervisning framåt, varit de, som häfdat uppfostrans betydelse samt betydelsen af en undervisning, som tjänar det högre målet, lärjungens harmoniska utveckling. Det heter ju, för att anföra ett exem-

pel, om Pestalozzi, att han uttalat grundtanken i vår tids uppfostran genom sitt betonande af utbildningen till att kunna använda det lärda och nytja det till själfständiga framsteg. Det heter om honom, att han insett, hurusom uppfostran icke bör arbeta för ett eller annat ändligt lifsmål, utan för utvecklingen af själfva det gudomliga hos människan. Det säges om honom vidare, att det sanna och betydelsefulla i hans uppfattning ligger däri, att han bekämpat den föregående tidens tomma formalism, dess definitioner utan åskådning, dess skadliga utanläsning utan motsvarande förstående och hela dess hänsynslösa, tanklösa och opsykologiska behandling af barnen. Detta är anföranden ur den lärobok i pedagogikens historia, som i Stockholm fordras af lärarekandidaterna för godkänd betyg i teoretisk pedagogik.

Emellertid torde våra läroverks högsta styrelse, åtminstone i senaste tider, icke vara utan all skuld till nu bestående förhållanden uti det ifrågavarande afseendet. Hade den haft ögonen fullt öppna därför, skulle den visserligen icke saknat medel att med kraft verka däremot.\* Så har likväl, såvidt mig är bekant, icke skett. Å andra sidan vill det synas af ett och annat, som om vederbörande själfva fäste en mer än tillbörlig vikt vid medhinnandet af långa kurser. Därpå torde bland annat tyda vissa uttalanden i de kongl. propositionerna i läroverksfrågan till riksdagarna 1887 och 1890, särskildt i samband med de ifriga yrkandena på feriernas förkortande. I propositionen af år 1887 påpekas,\*\* att de kurser, som i andra länders lärda skolor genomgås, i allmänhet, särskildt med afseende på hufvudämnen, visa sig betydligt vidlyftigare än våra. Dock yrkas icke på någon väsentligare ökning af kurserna, däremot framhålles såsom ett skäl för den i samma proposition föreslagna ökningen af lästiden, att lärjungarna därigenom böra blifva i tillfälle att bättre tillägna sig dessa kurser.

Här må ett och annat ytterligare tilläggas om den i de nämnda propositionerna föreslagna ökningen af lästiden. Det är nämligen fara värdt, att om denna utan vidare nu kommer till stånd, den ensidiga riktning uti skolarbetet, som ofvan blifvit framhållen, blott skall ytterligare utvecklas. Eljes skulle visserligen äfven den, som skrifer detta, icke i och för sig hafva

\* Jämf. cirkulären till eforalstyrelserna af 1 sept. 1859, 12 maj 1865, 5 dec. 1867.

\*\* sid. 39.

något emot lästidens ökande till det omfång Kongl. Maj:t föreslagit, om än under vissa vilkor.

I propositionen af år 1890 motiveras med ännu starkare uttryck behovet af lästidens förlängning. Ett och annat ur denna motivering må anföras. I sammanhang därmed må äfven göras en och annan hänvisning till en skrift om skolferierna, författad af den framstående embetsman, som nu i flere år förestått Ecklesiastik-Departementets byrå för den högre undervisningen.\* Ur denna skrift är för öfrigt en del af historiken ordagrant intagen i K. M:ts proposition. I propositionen förklaras nu, att den årliga lästidens korthet »utöfvar ett så afsevärdt inflytande, att det fullt räcker till som förklaringsgrund för måhända de flesta nu befintliga brister i vårt undervisningsväsende.»\*\* Verkan af densamma, heter det, »är så stor och så ingripande i alla delar af vår läroverksorganisation, att knapt något enda af de missförhållanden, öfver hvilka det med skäl klagats, icke närmare eller fjärmare af densamma är beroende.» Den i förhållande till lärokurserna alltför knappa lästiden är »en af orsakerna till den öfverklagade öfveranstängningen, för såvidt (!) man under närvarande förhållanden ännu med fog kan tala om en sådan.»\*\*\* Detta i den k. propositionen. I den nyss anförda skriften heter det: »Lästidens förlängning är en lifsfråga ej blott för våra läroverk, utan äfven för hela vårt lands välstånd och bildning, och hvarje uppskof därmed måste medföra ej lätt öfverskådade faror.»

Det torde vara det stora intresset för lästidens förlängning, som till och med föranleder en mindre noggrann beräkning uti den senaste af K. M:ts här omtalade propositioner. Å sid. 47 och 48 anställs en jämförelse mellan den årliga lästiden i Sverige och andra länder. Uti ifvern att få den nuvarande

\* Gustrin E. F. Några ord om skolferierna. Karlstad 1880.

\*\* Man jämföre härmed upplysningar om de finska skolorna i den intressanta reseberättelsen af K. H. Sohlberg i »Verdandis» sista häfte för 1890. Af denna synes framgå, att dessa skolor äro mycket goda och stå ej så litet öfver vårt lands. I Finland äro emellertid ferierna icke kortare än hos oss.

\*\*\* K. propositionen af 1887 uttalar sig i öfveranstängningsfrågan annorlunda. Den anser, (sid. 39) att det torde vara svårt bestrida befogenheten af den anmärkning, att de lärjungar, som slutat sin skolkurs, »genom obligatoriskt arbete i och för skolan på ett för deras helsa farligt sätt öfveranstängts». Den menar, »att våra lärjungar för närvarande äro under läseterminerna så belastade, att deras dagliga arbete därunder ingalunda får ökas, utan snarare bör ej så litet lindras».



lästiden jämförelsevis liten för Sverige beräknas och frändragas alla lofdagar under året och erhålles sålunda en lästid af  $26\frac{1}{2}$  vecka för de båda högsta årsafdelningarna samt af omkring 30 veckor i medeltal för hela läroverket. Därefter uppgifves, att årliga lästiden i de flesta andra länder uppgår till 40 veckor, i Norge m. fl. länder till ännu mera. Detta utgör, tillägges det, omkring 50 procent, eller 3 månader, längre lästid än i de högsta klasserna hos oss. Man borde väl på förhand kunna finna naturligt, att äfven i andra land den verkliga lästiden genom hvarjehanda lofdagar m. m. blir mindre än den, som står på papperet, och förvissa sig om den förra, när jämförelse skall anställas. I England och Skotland är ju t. ex. lördagen ofta eller vanligen lofdag. För Tyskland afgå genom lofdagar ungefär två veckor från den uppgifna lästiden, enligt en tysk skolmans benägna meddelande. I Norge, som i den nämnda jämförelsen nämnes som hafvande mer än 40 läsveckor, är den verkliga lästiden i stället, enligt detaljerade uppgifter därifrån, i medeltal omkring 36 veckor, \* i högsta afdelningen ej fullt. 33 veckor, hvilket i fråga om detta land reducerar de af K. M:t nämnda 50 procenten till ej fullt 25 proc. för högsta klassen. Man kunde så mycket mindre hafva väntat denna mindre noggranna beräkning i den kungl. propositionen, som uti propositionen af 1887, hvilken såsom bilaga åtföljer den förra propositionen, 1884 års läroverkskomité ländras för liknande fel i sina beräkningar af lärjungarnes arbetstid. \*\*

I de kungl. propositionerna uttalas, att äfven om den årliga lästiden förlänges, någon betydligare ökning af lärokurserna icke bör ifrågakomma. Men nog skulle en sådan anses mycket önskvärd på de håll, där man så ifrigt yrkar på lästidens förlängning. Anledning att sluta härtill gifva bland annat uttalanden i den ofvan anförda uppsatsen om skolfrierna. De yrkanden, som däri framställas om feriernas förkortande, motive-ras hufvudsakligen genom en jämförelse med den längre lästiden och de större kurserna i Norge och Danmark. Rörande detta må i förbigående erinras, att man häri ingalunda kan se ofelbara mätare på »bildningsnivån». Det enda afgörande är naturligtvis, huru det i verklighen är med bildningsståndpunkten hos studenter från de olika skandinaviska länderna, och jag vet mig aldrig hafva hört några omdömen från personer, som när-

\* Sohlberg, Verdandi 1889, s. 273.

\*\* Sid. 31 o. f.

mare lärt känna danska eller norska studenter, att dessas bildningsståndpunkt skulle vara högre än de svenskas. En beaktansvärd mätare torde vara den vetenskapliga produktionen hos yngre akademici, och i detta afseende står helt säkert Sverige betydligt öfver Norge. Hyser man en sådan uppfattning, som nu blifvit framställd, kan man naturligtvis icke eller åtminstone långt ifrån obetingadt instämma, när det i uppsatsen om skolférierna yttras: »en viss undervisningskurs representerar icke blott ett visst kvantum kunskaper, utan hela den andliga, intellektuella och moraliska utveckling, som genom ett rätt meddelande och tillagnande af detta kunskapsinnehåll kan och bör vinnas. Det att hafva lärt mindre innebär således att stå på en lägre utvecklingsgrad i intellektuellt och moraliskt (!) hänseende.»

Som ett betecknande uttryck för ett sådant intresse för långa kurser bland lärare, må i detta sammanhang anföras ett uttalande, som förekom vid ett sammanträde af Stockholms Läraresällskap förliden vår. En medlem af sällskapet, framstående facklärare, omtalade under diskussionen, att han aldrig i sitt lif skämts så mycket; som en gång, då han var närvarande vid en mogenhetsexamen i Tyskland. Och hvarföre? Jo, han blef tillfrågad om de i Sverige fordrade kurserna och tyckte dessa vara så små, jämfördt med de tyska!

Efter hvad som nu blifvit anfördt, torde icke vara underligt, om man hyser farhåga, att den ensidiga riktning vid våra läroverk, hvars framhållande utgör hufvudsyftet med denna uppsats, icke tillbörligt motverkas eller kanske rent af befordras af vår nuvarande högsta läroverksstyrelse.

\* \* \*

En orsak till det insteg, denna riktning fått, synes vara den hos lärarne vanliga bristen på psykologiska och fysiologiska insikter. Naturligtvis icke inlärd tentamenslexor, utan i främsta rummet empirisk kännedom om människonaturens allmänna andliga och fysiska lagar, försåvidt dessa stå i sammanhang med uppfostran. Det synes endast vara en sådan brist, som kan förklara det egendomliga förhållande, som stundom förekommer, att dugliga lärare, hvilkas kärlek till ungdomen och intresse för sitt kall äro höjda öfver tvifvel, alldeles icke vilja se eller tro, att öfveranstängning förekommer till större utsträckning vid läroverken. När fråga är om gossarnas lexor, resonnerar man ju ofta på följande sätt: »denna lexa är icke längre eller svårare, än att gossen, om han arbetar, kan lära

den på en halftimme.» Eller när fråga är om den långa tid gossen använder på lexorna, säges det ju: »ja, det är därför, att han icke arbetar med kraft, han sitter och hänger öfver boken; om han blott arbetade riktigt, skulle lexorna snart vara lärda.» Och det ena som det andra kan i och för sig vara alldeles riktigt. Men man glömmar eller besinnar icke, att den lexa, som *kan* läras på en halftimme, när krafterna äro friska, naturligen kräfver längre tid, då gossen redan har bakom sig ett dagsarbete på skolan eller med andra lexor af sju eller åtta timmar, och att det under sådana förhållanden icke är så lätt för en gosse (och kanske icke ens för läraren?) att arbeta med kraft och eftertryck. Den, som skrifer detta, hade en gång i sin klass en flitig och ambitiös gosse, fullt medelmåttigt begåfvad, men till kroppen något späd och klen. Dennes fader berättade, att (måhända sviker mig minnet i afseende på tidsuppgifterna, men det var ungefär på följande sätt) gossen lärde första hälften af lexan på en kvart, men sedan icke förmådde lära återstoden på mindre än en timme. Denna uppgift kom mig att tänka öfver saker, på hvilka jag förut icke reflekterat.

Den som närmare uppmärksammat sjäslifvets företeelser vet, att glädjen och intresset äro synnerligen mäktiga drifkrafter för ett arbetes utförande, vida mäktigare i alla händelser än blott och bart fruktan för det möjliga obehaget af att icke eller dåligt utföra detsamma. Men huru ofta tänka lärarne härpå eller handla härefter, när de ålägga gossarne uppgifter? Icke kunna dessa arbeta med synnerligen stor glädje, så upptagna som de flitiga och medelmåttigt begåfvade för närvarande oftast äro af sitt skolarbete, och detta alla dagar i veckan, söndagen kanske ej ens undantagen? Med vida större glädje skulle de helt säkert arbeta, om de visste, att de hade t. ex. en eftermiddag i veckan gifvet fri från skolarbete och sålunda under arbetet kunde glädjas i hoppet på denna frihet. Nu kanske det i stället heter: »till måndagen har ni godt om tid, då kan ni hinna med detta också», eller »nu har ni påsklof, då skall ni få det eller det göra». En anhörig till en gosse har berättat för mig om den nedslagenhet, som grep denne, hvilken gladt sig åt hvilan och påsklofvet, när han hörde sådant. Att intresset för arbetet i och för sig under sådana förhållanden ej kan blifva synnerligen stort, torde vara lätt att förstå. Det är ju ett faktum, att de, som genomgått våra läroverk, visa sig hafva mycket ringa intresse för att på egen hand fortsätta med studier eller föröka sitt vetande, där de ej behöfva det för

examina eller af andra yttre skäl. Och dock borde väl väskandet af detta intresse vara ett bland de allra viktigaste målen för den uppfostrande undervisningen; nåddes det, vore utan tvifvel mera vunnet än genom medhinnandet af mycket långa kurser. Man kan undra, om ej många lärare, hvilka finna de anspråk, som nu ställas på lärjungarna, i sin ordning, skulle anse det bra mycket begärdt af dem själfva att vara så mycket upptagna under veckan; som gossarne för närvarande äro.

\* \* \*

Om nu en sådan ensidig riktning är rådande vid våra läroverk, som här framhållits, huru skall detta kunna motverkas? Den enda grundliga hjälpen vore, om lärare allmänt komme till insikt af, att så är förhållandet, och hvar och en sökte, att, så vidt på honom ankommer, undvika den nämnda ensidigheten. Det är en inre reform, som främst är af nöden. Men visserligen kunna äfven yttre anordningar vara af gagn. Bland sådana må nämnas ett noggrant öfvervakande af att lexor och andra hemuppgifter hållas inom behöriga gränser. Redan har blifvit antydd fördelen af att en eftermiddag i veckan vore fullkomligt fri från hemarbete. Bäst vore kanske, om detta blefve lördagseftermiddagen, i alla händelser borde så anordnas, att ingen del af söndagen behöfde upptagas af skolarbete. Om man sålunda sörjer för en bestämd fritid, så kunde gossarne i de högre och mellanklasserna gerna få vara ganska strängt upptagna vissa dagar i veckan. Ty att arbeta med kraft och allvar böra lärjungarna visserligen lära sig. Men just för att detta verkligen må ske, och för att arbetet må ske med mera lust och lemna bättre resultat, synes det vara nödvändigt att lossa på det jämna, nedtyngande släpandet.

En åtgärd i sådan riktning vore att förlägga de flesta eller alla de nuvarande hemskrifningarna till lärorummet. Detta tillämpas redan med fördel vid Nya Elementarskolan i Stockholm. Förslag, gående mer eller mindre åt detta håll, hafva också i de båda senaste läroverkspropositionerna blifvit framställda.

Den invändningen torde göras mot de senast framställda förslagen, att genom deras tillämpande skolstadgans kurser möjligen ej skulle medhinnas. Hvad detta beträffar, så äro ju gränserna för dessa kurser mycket vida, och dessutom betraktar skolstadgan själf dem icke som ovillkorligt bindande.\*

\* Jämf. skolstadga § 16 samt Kongl. Cirk. af den 12 Maj 1865, till hvilket i gällande stadga hänvisas.

För öfrigt torde på detta sätt undervisningens slutresultat äfven i afseende på kursernas längd icke blifva mindre än för närvarande. Då nämligen uppgifternas beskaffenhet icke är afpassad efter lärjungarnes krafter och utveckling, så måste naturligen det på desamma nedlagda arbetet till en god del blifva neutraliseradt och sålunda utan frukt.

Till sist må erinras, att hvad som i denna uppsats blifvit framhållet som önskemål icke förutsätter något slags omorganisering af läroverken. För uppnåendet af dessa önskemål lägger icke den nuvarande organisationen hinder i vägen. Å andra sidan lemnar icke ens den bästa tänkbara organisation i och för sig fullkomligt säkra garantier för *dessas* uppnående.

N. G. W. Lagerstedt.

## Uppfostran i skola.

Man är nu för tiden särdeles skeptisk i afseende på möjligheten att uppfosttra i skolan.

Den uppfosttrande invärkan liknar en boll, som hemmet och skolan kasta sig emellan, utan att någondera vill behålla den. »Vi rå icke om barnen längre», säga föräldrarna, »skolan tar all deras tid — hur skola vi kunna öva någon invärkan på dem?» — »Vi», säga åter igen lärarna, »förmå ingenting gent emot alla frestelser, som möta barnet utom skolan, och vi ega dem endast under förmiddagen, hur skulle vi kunna uppfosttra?»

Detta tal förefaller oss ändå från båda hållen bra underligt. Om hemmet än icke förfogar över barnets hela tid — hvilket de flesta hem äro innerligt tacksamma för — så föfoga de öfver det kraftigaste uppfosttringsmedlet, familjelivet med dess fröjder, sorger, tillfällen till uppoffringar och — konflikter. Konflikter bringa alltid i dagen människans innersta väsen och kunna därför blifva av ofantlig betydelse för uppfosttran. Allt detta saknar nu skolan. Men det är i alla fall en orimlighet att påstå, att hennes uppfosttrande inflytande nödvändigt måste vara ringa.

Vi ha ju i skolan å ena sidan det mjukaste, bildbaraste mänskliga material, barnasjälur, å den andra en samling av — i allmänhet kan man väl säga det — intelligenta, ädelsinnade, kunskapsrika, mogna personer, och av beröringen mellan dessa båda element skulle ingen vidare invärkan uppkomma! — Teoretiskt taget låter detta orimligt, men i praktiken är det dock ofta, sorgligt nog, så.

Orsakerna härtill äro många. Uppfostran i skolan är ett alltför vidsträckt ämne för att kunna här uttömmande behandlas; jag vill endast framhålla ett par synpunkter.

I skolan liksom i hemmet tar man ofta uppfostran alltför negativt, man fattar den huvudsakligen som ett upprykande av ogräs. Men det är inte det som är uppfostrans egentliga väsen. En rätt uppfostran består först och främst däri, att man omger barnet med en sådan atmosfär, som ger växt och liv åt dess anlag. Mången uppfostran misslyckas på det sättet att där blir ingen växt, där blir just intet ogräs, men inte håller någon god säd — allt står stilla. Det är oftast därför att där har fattats *sol*.

Det är faders- och moderskärleken, som ger sol åt hemmet, men ett liknande solsken måste ligga i hvarje uppfostran, om den i högre mening skall lyckas. Solskenet rycker inte i ett blad här och en blomma där, utan hvilat över det hela och låter den ena blomman bli gul, den andra blå och den tredje röd. Så ock den rätta uppfostrarekärleken, den övar ej ett ständigt tryck, den tror sig icke håller om att skapa, men den omger hela barnets varelse med en viss obeskriflig trevnad, som kommer det att i frihet utveckla alla sina individuella möjligheter.

Denna trevnad har barnet icke i skolan, om lärarne ingenting annat äro än tillfälliga kateder innehavare och lexförhörare, som hastigt och lustigt efterträda hvarandra. En mycket stor del utvecklingsmöjligheter försvinna då. Barnen känna ingen trevnad, ingen trygghet under denna mekaniska behandling. Ty det blir mekaniskt, när läraren ej har det minsta reda på individerna, utan fordrar det samma av alla, behandlar alla med samma grepp. Ehuru klasslärare- och -lärarinnesystemet just är egnadt att motarbeta denna brist, händer det dock ofta att det är den som hindrar den uppfostrande invärkan i skolan. Och fins *den* bristen, då må ni undervisa aldrig så väl, hålla aldrig så god disciplin, men någon utveckling av de allra rikaste anlagen hos barnen blir det dock icke.

Om nu många lärare och lärarinnor aldrig komma därhän att värka som en sol på barnasinnena — jag upprepar denna bild, ehuru den nog kan förefalla underlig — så beror det oftast visst inte på någon egentlig hjärtlöshet eller kallsinnighet mot barnen, utan snarare på den förströddhet, som ligger i tiden, på deras myckna arbete, o. s. v. Kanske även därpå att de icke ana, hvilken djup lycka ett äkta förhållande mellan barn och uppfostrare skänker. I en lycklig familj erfar man en djup trevnad, som ligger däri, att alla känna hvarandra — med fel och allt — och lita på hvarandra. Detta samma förhållande kan ega rum mellan en lärare och en klass — de kunna växa ihop år efter år, lärare med lärjungar och de med hvarandra. Vi tillägga »med hvarandra», ty till en god anda i en klass hör nödvändigtvis också ett godt kamratskap, detta motsvarar syskonkärleken i familjen.

För att kunna komma i ett sådant förhållande till hela klassen, måste man ha utgått från bekantskap med individerna. Det är ett stort fel, som ofta begås i skolan, att man tar eleverna i klump. Det fins inga kollektivsjälar här i världen, lika litet i en klass som på något annat ställe. Visserligen äro lärjungarna många och tiden knapp, men barnasjälar ha stora fönster, och en vänskap kan stiftas på fem minuter, underhållas på andra fem minuter här och där under veckan. Ett litet samtal en morgonstund om en skrivning, några minuters hjälp med en svår lexä, en liten handledning vid en lek under rasten, sådana småsaker äro alldeles tillräckliga för att vinna ett barnahjärta. Om de undervisande besinnade detta, skulle de icke anse *vakterna* vara en så stor börda. Det kunna de endast vara, så vida man fattar dem som en polistjänstgöring. Men det som är huvudsaken — o, sorgliga sanning för oss jägtade varelser! — det är att läraren eller lärarinnan, framför allt den som förestår en klass, fins till hands, är liksom hemma i skolan, inte står på resande fot, inte är frånvarande till hvarken kropp eller själ.

Härtill kommer att man måste ha den förmågan att sällskapa, utan att i ringaste mån trycka. Man är som i sin familj, ömsom tiger män och arbetar för sig själv, ömsom ser man upp och säger några ord, ingen affektation, ingen ansträngning. Om lärarens sällskapande övergår till en polistjänstgöring, då gör det endast skada. Lycklig den lärare, som har till sitt förfogande ett friskt klingande skratt samt ett och annat skämt, som inte alls behöver vara kvickt! Det hjälper en

god väg fram till förtrolighet, när man någon gång skrattar tillsammans.

I detta som i andra fall kunna anlagen vara mycket olika, den ene har en alldeles särskild begåvning för denna »själavård», en annan icke. Många klaga att de icke alls kunna tala med barn, inte alls umgås med dem. För den, som klagat så, fins det bara ett botemedel: var ännu mer tillsammans med dem, i början som en tyst åhörare och åskådare, om vi vill, men lär under tiden känna dem, ge akt på deras intressen, deras angreppspunkter. Och sedan, såvida ni är så pass mycket människa att ni kan hålla av barn, och såvida ni är okonstlad, så måste det lyckas. Okonstlad! ja, det är ett nödvändigt vilkor; för dem, som hvarje morgon lämna sin verkliga natur utanför skolporten och tråda in iförda ett mumiefodral av stelhet och småaktighet — för dem fins ingen hjälp.

Det är nog sant, att lärarekallet fordrar självbehärskning, metodiskt förfarande och ihärdighet, men det kräver också hos sina utövare något sympatiskt och tilldragande. Nu är ingenting för barnet så innerligt osympatiskt som en inom sig sluten, till ytterlighet behärskad personlighet, i synnerhet om behärskningen har något gjordt med sig. Egentligen borde en riktigt idealisk lärarenatur ha två alldeles olika sidor, han borde för att kunna *erövra* barnen ega något av en stämmingsmänniskas hjärtlighet, naivetet och lättrolighet, men för att *leda* dem borde han vara planmässig, metodisk och ihärdig. Dessa båda sidor äro ideelt taget lika viktiga, och det är ett svårt misstag, när man hitintills nästan uteslutande betonat den senare. Man vet ju att skall det ställas upp någon riktig antipod till den älskvärde, stämmingsfulle konstnären, då blir det alltid »skolmästaren», som får göra tjänst, han som jämt »går efter lineal». Men skolmästaren borde inte gå efter lineal, han kunde ha mycket godt av litet konstnärnatur, han också. Och skulle man ta reda på hvilka lärare, som ha inspirerat och givit impulser åt sina lärjungar, så skulle man finna, att få eller inga hört till linealmänniskornas, men många till stämmingsnaturernas klass. Ty undervisning och uppfostran må hvila på vetenskap hur mycket som helst, men i sin utövning är den ena som den andra en konst och fordrar både djup mottaglighet för intryck och förmåga att inspireras av ögonblicket — allt konstnärsegenskaper.

Jag väntar mig den invändningen, att ett barn, som har ett godt hem, icke behöver en så noggrann omvårdnad i skolan.



Denna invändning har ingen giltighet, ty barnet kommer i skolan på ett helt nytt område, med nya inflytelser och nya frestelser, hvilka föräldrarna icke så som läraren kunna känna och motvärka. Framför allt kommer det här att bestämmas av den allsmåktiga *klassandan*, denna besynnerliga kristalliseringensprodukt av de starkaste strömningarna hos klassens individer. Har läraren umgåtts med sin klass på det rätta sättet, då blir han själv liksom kärnan i denna kristallisation, och då är allt godt och väl, men står han utom, då blir klassandan ofta en fiendtlig makt, som han ordentligt måste strida emot, och som lämnad åt sig själv kan alldeles fördärva enskilda, svagare individer.

Men skolan skulle göra mycket illa, om hon ängsligt och misstänksamt ville hindra all närmare sammanslutning lärjungarne emellan, sökte förekomma förtroliga samtal, o. d. Kamratvänskapen är ett ytterst viktigt element i uppfostran, och en sådan småaktig övervakning skulle alldeles omöjliggöra vänskapen, utan att därför kunna hindra överförandet af smittofrön. Nog kan hjärtat bli trångt med åren, utan att det behöver med flit krympas ihop i barndomen. Ju mer läraren har öppet öga för kamratlivets faror, ju mer bör han vara mån om — icke att tillintetgöra kamratlivet, utan att genom sin undervisning och sitt umgänge göra allt fler positiva insatser i lärjungarnes sjäsliv.

Slutsatsen blir emellertid den, att skall skolan kunna omge barnet med denna utvecklingen så befrämjande atmosfer av trevnad och trygghet, som gör henne lik ett hem, då måste läraren eller lärarinnan *känna* lärjungarne, *umgås* med dem, *egna sig* åt dem. Den, som tar sitt uppfostringskall så där i förbigående, skall aldrig kunna ernå något djupare inflytande över sina lärjungar.

\* \* \*

Hittills ha vi talat om det jämna, dagligdags inflytandet, sådant det kan vara, då allt går sin gilla gång. Men om något kommer i olag? Om en klass har dålig anda? Ja, då gäller det först och främst att icke göra så som man så gärna vill göra: jämra sig i allmänhet, gräla i allmänhet och vara förtvivlad i allmänhet — utan söka i lugn analysera det onda till dess orsaker. Hvilken lärjunge är det som anger ton i klassen? Hvaruti består hans dåliga inflytande? Hvar skall man finna en angreppspunkt hos honom? — Det är naturligt-

vis nu av den allra största vikt att göra diagnosen riktigt. Hvilken lärare kan det? Endast den, som noga känner sina lärjungar. Och så äro vi där igen, vid samma utgångspunkt.

I allmänhet begå lärare, när de bestämma sitt omdöme över ett barn, det felet, att de tala alldeles för mycket i *allmänhet*. »Barnet är okynnigt, arbetar illa». Ja, men det finnes många sätt att vara okynnig på, det fins mångahanda orsaker till okynne; det fins många sätt att arbeta illa; hvilket är nu detta särskilda barnets särskilda art av okynne; hvad är det för alldeles särskild brist i dess sätt att arbeta? Ju mer man specialiserar sitt omdöme, ju säkrare kan man naturligtvis bestämma botemedlet. Ett botemedel, som aldrig kan undvaras, är lärarens personliga intresse för detta barn, som skall behandlas. Långt ifrån att kasta det vanartade eller lättjefulla barnet ifrån oss, ignorera det, ställa det likasom utanför klassen; skola vi tvärtom låta detta barn mer än de andra upptaga våra tankar. Det är ju klart att vi måste så göra, de andra barnen behöva oss ju icke på samma sätt, men här behövas vi, här kunna vi utträtta något, här väntar oss kanske en av vårt livs förnämsta uppgifter.

Vi riktigt förfölja det ifrågavarande barnet. Förfölja, det vill här säga koncentrera den uppfostrande värksamheten, göra detta barn till föremål för en oavlätlig uppmärksamhet. Icke så att det blir »hatkyckling» — ett barn som har blivit det, är så godt som förloradt. Så snart det heter: »ja så, du kan *naturligtvis* inte din lexa», »det är *naturligtvis* du som har varit framme», då står den stackarn vid branten, och med sitt »naturligtvis» ger läraren själv honom den första knuffen att falla utför. Det är förfärligt farligt att ge barnet den föreställningen att det redan är liksom utskjutet och förklaradt ohjälpligt, då misströstar det naturligtvis alldeles själv, och som det vet sig förloradt för dygden, hänger det sig så mycket mer uteslutande åt alla odygdens njutningar. Nej, tvärtom, vid ett sådant försök att rädda behövs det ofta mer uppmuntran än straff, ehuru oftast båda delarne, men det som kanske gör mest värkan är när läraren skarpsynt upptäcker och erkänner det första lilla, för ett likgiltigt öga omärkliga framsteget. Detta första lilla framsteg, det är som den första bladknoppen på en sjuk, avlövad växt: den kan så lätt falla av, men om den vårdas väl, kan det hända att den blir begynnelsen till en yppig grönska.

Vi nämde nyss vigten av lärarens intresse. Många barn, som har råkat i en olycklig riktning, kan hjälpas ett godt stycke

på bättringsvägen endast genom detta. Att visa intresse för en person är på alla områden ett säkert sätt att vinna inflytande och göra sig åtlydd. Det vet bland andra läkaren, som, när han ordinerar en viss diet, låter patienten känna, att han själv i hög grad intresserar sig för kurens lyckliga utgång. En läkare som det gör, blir mycket bättre åtlydd än en annan, som tar saken likgiltigt och affärsmässigt. — Men svårigheten i detta fall är att det fordras inte ett intresse ryckvis för en gång, utan ett intresse, som följer med, som glädjer sig åt hvarje steg framåt och inte förlorar tålmodet för ett eller annat tillbakaslag.

Ett exempel. Det är fråga om en så tarvlig sak som att skriva en snygg stil i en skrivbok. En gosse, som vanligtvis skriver särdeles slarvigt, blir tillsagd att komma fram till katedern och förevisa hvarje sida som han åstadkommit. Hvad är det för en underlig makt, som gör att han nu skriver betydligt bättre? Troligtvis det att han själv har fått intresse för en sak, som läraren finner så viktig och intressant. Men har läraren nästa timme glömt alltihop, så har gossen också förlorat sitt intresse. Det gäller här, hvad uppfostraren angår, att ega både vilja, styrka, minnesgodhet och ihärdighet, och det i rikaste mått. Hypnotismen i uppfostrans tjänst vore säkert i allmänhet något förkastligt och farligt, men vi kunna ju låta hypnotismen påminna oss om den sanningen, som man nästan hade glömt, att en viljekraftig människas inflytande över en annan är en hävstång av nästan oberäknelig kraft. Om vi med all vår själs intensitet *ville* det eller det barnets förbättring, hvad skulle vi icke kunna uträtta!

Men ett lätjefullt och slarvigt barn *förtjenar* ju bannor och straff? Ja visst, det vilja vi inte förneka. Men vi tala nu om hvad som är ett *praktiskt* sätt att åstadkomma förbättring, och då är det säkert att förmaningar, bannor och straff utan detta personliga intresse visa sig mycket opraktiska, så vida man nämligen vill ernå något annat än tillfredsställelandet av den abstrakta rättvisans fordringar. Har man detta intresse, då kunna medlen vara mångahanda, både milda och skarpa.

Ju yngre det barn är, som undergår en sådan kur, ju större hopp har man om en lycklig utgång, men i inga händelser bör man misströsta förr än i allra sista stund. Den uppfostrare, som har lyckats med en sådan »pedagogisk sjukbehandling», han anser den vara det intressantaste av hela sin värksamhet, och det gör honom ingenting, att just sådant ar-

bete så sällan får yttre erkännande. Det tycks ju för övrigt vara en högre naturlag, att det ädlaste arbetet, det hvars utförande skänker mest tillfredsställelse i sig själv, får minst lön i yttre avseende. Minnet af lyckligt och väl inlärdas lexor är icke det som uppehåller en uppfostrare under de mörka dagarna, utan det är tanken på en barnablick, som har blivit ärlig och öppen från att förut ha tittat under lugg, ett sätt som har blivit gladt och kärleksfullt från att ha varit trotsigt och utmanande, eller ett ansikte, som förr hade ett slött och virrigt uttryck, men som nu strålar av liv och intresse. Det är också i skolan icke de nio och nittio rättfärdiga, som bereda mest glädje. (Forts.)

Uffe.

## Geografiska kurser.

### Afrika.

#### Egypten.

**Nedre Egypten** — Nilens daltaland — kan liknas vid ett enda stort sädesfält, genomskuret af en mängd kanaler och flod-  
armar, af hvilka senare två — Rosette- och Damiette-Nilen — äro segelbara. *Deltat* är flackt och enformigt; den gulgrå slätten afbrytes blott här och där af en lund af orangeträd, dadelpalmer eller akacior, alla planterade. Naturlig skog saknas, hvarföre stor sparsamhet med trä måste iakttagas. Till bränsle användes gödsel; hus och husgerådskärl äro af lera; t. o. m. relingar på båtar göras af lera, blandad med halm och gödsel. — Egypten är ytterst regnfattigt, hvarföre fält och planteringar ständigt måste vattnas. Kanaler föra vatten från Nilen ut öfver hela landet. Från lägre ligande kanaler till högre öses vattnet medelst stora lerkrukor, som äro fästade, antingen på en lång häfstångsarm eller på ett stort hjul. Häfstångsarmarna höjas och sänkas ömsom af två eller flere karlar; hjulen sättas i rörelse af bufflar eller åsnor. — Nilvattnet för med sig en fet gul gyttja, som gör jorden ytterst fruktbar, så att samma fält ger flere skördar ärligen. I April skördas

hvete och klöfver; i Augusti ris, bomull, indigo; i Oktober majs och durra. — Östra delen af deltat är det gamla Gosen; en del däraf är bördig, en del är nästan ökenartad. Af de båda städerna Pithom och Råmses, där israeliterna tvingades att uppföra tempel och palatser, återstå blott några grushögar. — Genom östra delen af deltat går *Suez-kanalen*. Den är 164 klm. lång, 60—100 m. bred och 8 m. djup. På några ställen finnas utvidgningar, där fartyg kunna mötas.

*Landbefolkningen*, de s. k. *fellahs*, äro afkomlingar af de gamla egypterna, men starkt uppblandade med arabiska element. De hafva en omisskännelig likhet med figurerna på de gamla egyptiska monumenten — samma fina drag, långdragna, svarta ögon och samma smärta växt. Kvinnorna äro utstyrda i en mängd prydnader af små guldmynt och koraller; i dessa prydnader ligger vanligtvis fellahns hela förmögenhet, det är den enda lyx han består sig; den bildar en egendomlig kontrast till hans usla föda och dåliga bostad. Fellahn är ytterst fitig, godmodig och välvillig, men okunnig och rädd för allt nytt. Han sköter sin jord nu på samma sätt som hans fäder före honom; så t. ex. låter man ännu på många ställen getter trampa ut kornen ur axen. Det egyptiska folket lefver öfverallt i den yttersta fattigdom, hvilket till stor del beror på de tunga skatter det måste betala. Kunna de ej betala sin skatt, konfiskeras deras jord. Också minskas ständigt antalet af jordegande bönder. — *Byarna* ligga mycket tätt. Till följd af bristen på virke göras husen af lera; det händer också stundom att en duktig regnskur förvandlar en hel by till en lerpöl. De förmögnaste bygga sina hus af soltorkadt tegel; detta står något bättre emot vådrets åverkan. Midt i byn står alltid en vacker, hvitmenad moské. I alla byar är ytterst osnyggt. Sophögar och afskräden ligga öfverallt emellan husen, men de vackra träden, som öfverskugga byn — ett par väldiga tamarinder eller akacior — gifva den dock ett treffligt utseende.

Det enda större vilda djur, som uppehåller sig i deltalandet, är *vildsvinet*; fågelvärlden är i stället så mycket talrikare representerad, i synnerhet under vintern, då flyttfåglar från alla Europas länder samlas här. Då hvimla sjöar och kärr af ånder, hägrar, pelikaner och flamingos, och tusentals småfåglar hålla till på ångar och sädesfält.

*Redogörelse* för Nilens årliga stigning, dess regelbundenhet och orsaker; huru vattnet vid stigningen släppes in i kanalerna; följderna af för stort vattentillflöde, eller för litet; Nilmätarn; arbetet på vidmakthållandet af kanalerna m. m.

Öfre Egypten är en smal dal, omkring 700 klm. lång. Den är bildad af Nilen, som grävt sig denna fåra i den platå, som går tvärs öfver norra Afrika. Hade Nilen ej funnits, hade öknén sannolikt äfven på denna sida fortsatt utan afbrott ända ut till hafvet. Nildalen begränsas i väster af de låga Libyska, i öster af de Arabiska bergen — båda så godt som utan all vegetation. På andra sidan Libyska bergen vidtar Sahara; öster om de Arabiska bergen är landet dels stepp-, dels ökenartadt. Landskapet har samma karaktär som i Nedre Egypten: öfverallt sädesfält, omväxlande med små glesa skogsdungar; trädslagen äro de samma som där. Byarna ligga tätt. Vid nästan hvarje hus finnes ett stort tornlikt dufslag. Dufvor hållas i oerhörda massor för gödselns skull; den enda fellahn består sin åker. Karaktäristiska för Öfre Egypten, liksom för deltalendet, äro de många kanalerna; här finnas en mängd ångpumpar, hvilka äro nödvändiga för att fordra upp vatten till dalens högst liggande delar; landet höjer sig nämligen ej obetydligt från Nilen åt båda sidor; i dessa högre liggande trakter äges jorden af kediven och några rika paschor. På deras egendommar bedrifves landtbruket på tidsenligt sätt.

Öfre Egypten bebos af *fellahs* och *kopter*. Dessa senare bo hufvudsakligen i städerna. De äro, liksom fellahs, afkomlingar af de gamla egypterna, men hafva bibehållit rasen nästan oblandad. De äro klädda som araberna, men begagna i allmänhet mörkare färger. Till yrket äro de för det mesta räkningsförare eller handtverkare — väfvare och essencetillverkare. Kopterna höra till den från kyrkohistorien kända, gammalkristliga monofysitiska sekten. Deras gudstjänst gör ett högst egendomligt intryck. Den består hufvudsakligen i sång, och varar i flere timmar; inga sittplatser finnas i kyrkorna, hvarföre alla stödja sig på kryckor. Under sången pratas och skrattas oafbrutet; ingen kan följa med, ty sångerna utföras på koptiska språket, hvilket sedan slutet af 1700-talet ej mera begagnas som hvardagsspråk, och hvilket numera förstås af högst få.

*Klimatet* i Öfre Egypten är torrare än i deltalendet. Vanligen faller regn någon gång om året, men det händer också på ett eller annat ställe, att det ej regnar på flere år. Så t. ex. fick trakten omkring Kosseir en gång ej regn på sex år, alla växter dogo ut, med undantag af akaciorna, som kunna uthärda den svåraste torka. — Ibland hemsökes Öfre Egypten, vanligen under April, och början af Maj, af en från öknén kommande sydvästlig vind, kallad *Kamsin*. Den kan på en kort stund förbränna grödan på marken, och om den varar flere timmar, dödas äfven

djur hoptals af det fina sandstoft den för med sig, som tränger in i näsa och mun och tilltäpper luftvägarna.

Egyptens hufvudstad är *Kairo*. Den anlades af araberna på 600-talet och låg då vid Nilen, men nu ligger staden ett par kilometer från floden, hvarför man varit nödsakad att anlägga en hamnstad, *Bulak*, invid Nilen. Norra hemisferens floder visa nämligen en benägenhet att draga sig åt öster, en följd af jordens rörelse. *Kairo* har visserligen en ny europeisk stadsdel, men största delen af staden med sina smala krokiga gator, hvilka till skydd mot solen äro öfverhängda med brokiga tygstycken och mattor, sina basarer och sina praktfulla moskéer, bär en äkta österländsk prägel. Liksom i alla, orientaliska städer är här ytterst smutsigt; afskrädeshögar ligga på gatorna, och hungriga hundar släss om bitarna. Öfverallt ser man grushögar efter förfallna hus och moskéer, och ingen tänker på att föra bort dem. På gatorna i de arabiska stadsdelarna hör man ett oupphörligt smällande, förorsakadt af tofflorna, som bäras af alla. Däremot störes man aldrig af buller af vagnshjul, ty vagnar begagnas ej, alla varor transporterats på ryggen af åsnor och kameler. Dammet är olidligt, ty gatorna äro ej stenlagda. Moskéerna användas ej blott till gudstjänst, utan äfven till skolor, hem för fattiga, blinda m. m. Bland alla Kairos moskéer är *El. Azhar* den mest anmärkningsvärda; i flere hundra år har den varit den muhammedanska världens förnämsta lärdomsanstalt — den har mer än 12,000 studenter och mer än 300 lärare. De förnämsta läroämnena äro teologi = förklaring af koran, grammatik, juridik, aritmetik.

På andra sidan Nilen, midt emot *Kairo*, ligger det gamla *Memphis*' begrafningsplatser.

*Redogörelse* för *Gizeh*-pyramiderna, deras form, ändamål och ålder; för den stora sfinxen, de smärre pyramiderna, de andra grafvarna och de bilder, som pryda deras väggar m. m. Lämpligt vore kanske att här helt kort omnämna det gamla *Memfis* och de forntida egypternas höga kultur.

Den sydligaste af pyramiderna, *Meydumpyramiden*, står i *Fayum*, en utomordentligt härlig trakt, egentligen en oas, som sträcker sig från Nilen västerut och som bevattnas af *Yussuf*-kanalen. Bomulls- och sockerplanteringar omvexla med orangelundar och fält, besädda med rosor och liljor. *Fayum* är nämligen berömdt för sin essence-tillverkning. Här låg fordom *Moerissjön* — en reservoar, dit det öfverflödiga Nilvattnet insläpptes vid flodens stigning — nu är sjön uttorkad. Här låg också det gamla rikspalatset *Labyrinten*, med sina 3,000 rum; blott obetydliga lämningar finnas nu kvar.

Längre upp vid Nilen ligga Thebes ruiner.

De båda stora templen vid Luksor och Karnak, Ramesseum, Memnonstoderna och konungagrafvarna i grafstaden midt emot på den motsatta Nilstranden böra här i korthet beskrivas.

I den till Egypten hörande delen af Sahara = Libyska öknen, väster om de Libyska bergen, går en rad oaser i samma riktning som Nilen. De äro bebodda af arabiska herdefolk = beduiner.

*Litteratur* för Egypten: *Ebers*, Egypten, *Stanley Lane-Poole*, Egypt.

### Marocco.

Maroccos *nordvästra* del — ett småbergigt slättland, mellan Atlasbergen och Atlantiska hafvet — har ett härligt klimat, något varmare än de europeiska Medelhafsländernas. Om sommaren är himlen ständigt klar, och regn faller sällan, men om vintern blåser oftast nordvästlig vind, som medför fuktighet från Atlantiska hafvet, hvarföre nederbörden under den tiden är ymnig. *Vegetationen* är då yppig; under den torra sommaren underhållas fälten genom konstgjord bevattning såsom i Egypten. Sockerrör, mjäs, ris, bomull, durra, korn, hvete, europeiska sydfrukter, oliver och grönsaker trifvas här, men allt skötes dåligt. Så t. ex. afryckas axen med händerna, när säden är mogen, eller afskåras de med en trädgårdsknif; halmen får stå kvar på fälten och ruttna; maroccanerna äro för lata att bocka sig och skära af den nedtill. — Åkerbrukaren har farliga fiender i kaniner och vildsvin, som ofta förstöra skörden. En ej mindre svår fiende än de nämnda djuren är *dvärgpalmen* eller *palmetton*, som är nästan omöjlig att få bort, om den en gång fått innästla sig på ett sädesfält; den utbreder sig hastigt och beröfvar säden utrymme och näring. Utom på åkerfälten och i planteringarna är den gerna sedd, ty fibrerna, som kallas vegetabiliskt tagel, äro en vigtig handelsartikel; de användas till kvastar, mattor, grofva tyger, pappersmassa m. m. Skogarna bestå hufvudsakligen af korkek och akacia. Den odlade jorden äges till största delen af sultanen och paschorna = guvernörerna i provinserna.

*Landtbefolkningen* — nomadiserande araber — är utfattig; allt hvad de kunna hopspara går åt till skatterna, som indrivas af soldater. Äro dessa så talrika, att det ej lönar sig att göra motstånd, betalas skatterna, i annat fall icke. Paschorna måste infinna sig vid hovvets alla stora fester och då medföra gåfvor, penningar eller boskap, till sultanen; dessa gåfvor utpressas äfven af folket. Också pågår nästan alltid uppror på något ställe i landet, en följd



af de svåra utpressningarna. De bestraffas med oerhörd grymhet; de upproriska bortföras och säljas som slafvar, och deras land sköflas. Sådana ödelagda landsträckor påträffas därför den resande öfverallt; frågar han efter orsaken, får han alltid till svar: »gräs-hoppor eller soldater».

Utom emellan de båda hufvudstäderna Fez och Mekines finnas inga vägar i Marocco, utan blott stigar, upptrampade af lastdjur. Kommer en resande till en flod, får han vada öfver om vattnet står lågt, i motsatt fall får han vänta tills vattnet fallit undan, ty broar eller färjor finnas ingenstädes. Om vintern, då floderna äro fulla med vatten, få ofta handelskaravaner vänta i flere veckor, innan de kunna öfverföra djur och varor. Herbergen för resande finnas ej håller, folket är skyldigt att underhålla sultanen och hans följe, embetsmän, främmande sändebud och andra, som resa under regeringens skydd, d. v. s. äro åtföljda af soldater. Till de resandes lägerplatser måste folket frambära mat och foder åt hästar och kameler. Tycker sig den resande ha fått för litet, låter han sin eskort helt enkelt röfva i de närmaste byarna, hvad den kan komma öfver.

Maroccos största stad är *Fez* — 70,000 innev. — en af hufvudstäderna. Den är omgifven af vidsträckt planteringar af oliver, oranger och dadelpalmer — hvarje plantering eller trädgård är inhägnad med en häck af fikonkaktus eller aloë. Fez ser förfallet ut; de flesta hus, alla af lera, äro remnade; öfverallt ligga lämningar efter förfallna hus och moskéer. De rika stadsinnevärnarne, araber och morer\*, lefva i lyx och öfverflöd, de ha ytterst fint i sina hus, men bry sig ej om huru det ser ut på gatan, de klifva i sophögarna utanför sin port, men låta ej taga bort dem. — Alla människor äro hvitklädda, männen hafva hvita burnuser, kvinnorna äro insvepta i hvita tygstycken och se ut som stora bylten. I Fez finnes en ofantlig mängd garfverier; läder — maroquin — är den förnämsta utförsvaran. Tyger, guldbroderier och röda mössor — fezer — utföras också.

Marocco har en helig stad — en vallfartsort — Oazan, der ett berömdt helgon ligger begravet. Den är uteslutande bebodd af »scheriffer», afkomlingar af Profeten, hvilka hållas i stor vördnad; ingen annan adel finnes i Marocco.

*Mellersta* delen af Marocco fylles af Atlasbergen. Bergens norra och vestra sluttningar, som äro utsatta för de fuktiga vindarna från Atlantiska hafvet, äro beklädda med präktiga skogar af

\* Morerna hafva uppkommit genom blandning af araber och berber = Afrikas urgamla befolkning.

korkek, ceder och barrträd. På platåerna växer *alfa* eller halfa, en *Stipa*-art, hvars blad användas till papper. Stora massor alfa utföras årligen till England, Amerika och Frankrike. Den skördas från Juni till December. Vid skörden tillgår så, att bladen rullas omkring små käppar och sedan hastigt ryckas ur sin slida. De bredas sedan ut för att torkas; när de äro torra bundtas de ihop och äro då färdiga att försäljas. På många ställen har alfan tagit slut, emedan bladens aftagande skett med så liten omsorg, att rötterna blifvit uppräckta.

En mängd små floder rinna från Atlasbergen åt vester; knappt någon af dem har vatten hela året om. Många uppnå hafvet endast under ovanligt vattenrika år.

De bergslutningar, som ligga mot söder, äro alldeles kala; den heta ökenvinden förhindrar här all vegetation.

Bergsbygden bebos af *berber*; de äro ej nomader, som araberna, utan hafva fasta bostäder — lerköjer. Mellan dem och araberna på slättbygden pågår ett beständigt krig. Berberna äro, liksom araberna, vilda och djärfva rövare. De flesta stammar äro alldeles själfständiga; de erkänna sultanen af Marocco som sin öfverherre, men betala ej skatt och göra ej krigstjänst.

*Södra* och största delen af Marocco är ökenartad.

*Litteratur*: E. Amici, Marocco. O. Lenz, Timbuktu. (En del handlar om Marocco, en del om Timbuktu.)

*Anm.* Det torde vara tillräckligt att gå igenom de öfriga Nord-Afrikanska länderna efter lärobok, emedan de hafva så stora likheter med Marocco, att en vidlyftigare beskrifning kan vara öfverflödig. Lärjungen bör göras uppmärksam på, att dessa länders kuststräckor hafva, liksom Maroccos nordvestra del, samma klimat, fast något hetare, som de europeiska Medelhafsländerna, att bergstrakterna likna Maroccos, och att äfven de i söder äro ökenartade. Innevänarne tillhöra samma folkstammar som Maroccos. Emedan de öfriga afrikanska Medelhafsländerna äro lydländer under eller åtminstone beroende af europeiska stater, äro europeerna långt talrikare där. Samhällsförhållandena äro af samma orsak bättre ordnade än i Marocco, och en mängd nationella egendomligheter börja vika för europeiska seder och bruk.

Det vore kanske lämpligt att också omnämna *korallfisket* vid algeriska kusten och *svampfisket* utanför Tunis samt att skildra en lejon- och en leopardjagt i Algier efter Brehms »Djurens lif» eller något annat arbete.

## Sahara.

Sahara upptages till största delen af stora ödsliga slätter, här och där afbrutna af en oas eller ett vildt bergland.

*Slätterna* äro af flere slag, *hammadan*, *serir* och *erg* el. *areg*.

*Hammadan* kallas de högslätter, som ligga omkring 300 meter öfver hafvet. På en grund af flata stenhällar äro större och mindre stenblock kringströdda. Sällan eller aldrig faller här regn; *hammadan* saknar därför all slags vegetation. Hettan stiger under dagen till 40—50° C., nätterna äro i allmänhet kalla, en följd af den starka utstrålningen från marken. *Serir* ligga ej så högt öfver hafvet som *hammadan*. De äro betäckta med groft grus och stenar, som ligga ofvanpå ett lager af fin gul sand. Likna för öfrigt *hammadan*. *Ergen* är *sandens* område; sandkullar eller dyner, somliga af mer än 100 meters höjd, följa i öfverskådliga rader, likt hafvets vågor, den ena efter den andra. En del dyner äro vandrande, andra stillastående. När det blåser, hvirflar sanden omkring i så täta moln, att man ej ser handen framför sig. Återstrålningen från sanden är så stark, att den som färdas på *ergen* ej kan hålla ögonen öppna, så länge solen skiner. Trots allt detta taga karavaner hellre vägen öfver en *erg* än öfver en *hammadan* eller en *serir*, ty på *ergen* träffar man dock en och annan gräsbevuxen fläck, där kamelerna kunna beta. — Dessa ofruktbara trakter sakna ej djurlif. *Gazellen* och *strutsen*, *ökenräfven* eller *feneken* och *springrättan*, ödlor och ormar samt en och annan fågel uppehålla sig här. Alla dessa djur hafva en färg, som öfverensstämmer med den gulgrå, enförmiga omgifningen. Stora ögon och öron är något för ökendjuren karaktäristiskt.

*Oaserna*. Där en fördjupning finnes i marken, samlar sig alltid något regnvatten. Den lösa sanden släpper lätt igenom vattnet, som sipprar nedåt, tills något hårdare jordlager hindrar det att komma vidare. En del af detta vatten träder åter i dagen i form af källor; omkring dem spira några växter upp — gräs och akacior. Genast slå människor sig ner där med sina hjordar, de så durra, plantera dadelpalmer och grönsaker, leda källornas vatten ut öfver fälten och trädgårdarna — och oasen är färdig. Småningom utvidgas odlingarna; om vattnet i källorna ej räcker till för att underhålla dem, måste brunnar grävas — underjordiskt vatten finnes alltid i närheten af källor; ju större vattentillgången är, ju större kan också oasen blifva. I Algier hafva fransmännen genom att borra nya brunnar betydligt utvidgat oaserna. I många oaser

är vattentillgången så knapp, att innevävarne ej få taga huru mycket vatten de vilja i källorna, utan en vaktare lämnar ut ett visst mått till hvarje plantering. Endast sjuka och barn erhålla vatten som läskedryck, andra måste släcka sin törst med kamelmjök; t. o. m. de i koran föreskrifna tvängningarna måste göras med mjök eller vassla. Skulle källor och brunnar uttorka, eller, som ofta händer, igensändas, dö planteringarna ut, innevävarne måste lämna sina hem och söka andra boningsplatser. Inom en kort tid har sanden täckt hela oasen.

De vackraste oaserna ligga i *Biled-el-Djerid* eller *Palmlandet* = södra Algier och södra Tunis. De hafva ett härligt klimat, sommaren är het, men vintern är som en oafbruten vår. Växtligheten är mycket yppig. I de oaser, som ligga längre in i den stora öknen, såsom t. ex. *Fezzan*, är hettan tryckande. Fin sand-hvirflar omkring hela dagen och inhöljer allt i en gulgrå dimma. Fast man sällan eller aldrig ser ett moln på himlen, är den dock aldrig blå, utan hvitgrå. Solen lyser matt genom sanddammet; först mot aftonen, sedan vinden lagt sig, blir solskenet ett ögonblick klart, tingens konturer träda fram, och himlen blir blå. Under dagen, så länge blästen varar, är all samfärdsel så godt som omöjlig. Först om aftnarna är det möjligt att gå ut; då samla sig innevävarne: araber, negrer och blandningsfolk af alla möjliga färgnyanser — från svartbrunt till gult — på öppna platser, där de prata och dansa till efter midnatt. — Om vintern säs hvete, under sommaren durra och hirs efter hvarandra på samma fält. Europeiska grönsaker och sydfrukter trifvas bra; mellan fruktträden planteras alltid dadelpalmer till skydd mot den alltför starka solhettan. Men all den säd, de grönsaker och frukter, som växa här, skulle ej räcka till föda för några månader, det är af *dadelpalmen*, som oas-innevävarnes existens beror, ty dadlar och kamel- eller getmjök utgöra deras hufvudsakliga föda; äfven husdjuren, t. o. m. hundarna, födas med dadlar. Skulle dadelskörden slå fel eller, såsom ej sällan händer, borttagas af röfvarfolk från öknen, så uppstår hungersnöd; för befolkningen återstår intet annat än att svälta ihjäl eller utvandra. En ej mindre fara för dadelplanteringarna äro *gräshopporna*. De komma stundom från öknen i så stora skaror, att de fördunkla solen. Under några timmar eller till och med ett par dagar betäcka de marken i metertjocka lager; sedan de begifvit sig af, fins ej ett strå kvar på marken, blott omogna dadlar ligga kringströdda öfverallt, ty gräshopporna äta ej dadlarna, men väl de fina stjälkar, som dessa hänga på. — *Beskrifning* på gräshoppor och deras vandringar.

Hufvudstaden i Fezzan — *Murzuk* — är omgifven af en bred sandgördel, som ej utan möda genomvadas. Husen hafva den vanliga arabiska formen, aflånga lerhus med platta tak. Nästan alla innevävarne äro handlande, som uppköpa varor i kuststäderna — själfva hafva de intet, som kan afyttras — och sälja dem åter i det inre af landet, men förtjänsten är så obetydlig, att de knappt kunna lifnära sig.

Beskrifning på *dadelpalmen*. Odelad stam, upptill en krona af 20—40 blad, 3 meter långa, pardelade. Han- och honblommor på skilda stånd. Befruktningen göres artificiellt — hanblommornas frömjöl skakas ut öfver honblommorna. Fruktkolfvarna sitta tätt under kronan. Dadelpalmen bär mindre efter 80:de året, hvarföre saften då vanligen aftappas. Sedan den fått lindrigt jäsa, kallas den palmvin. Efter tappningen torkar trädet småningom. Dadelpalmen älskar sandjord; ju magrare jorden är, ju bättre. I Egyptens feta jord är trädet stort och ståtligt, men frukten dålig. Hufvudsaken är, att den vattnas tillräckligt. Dadelpalmen tycker ej om regn, »han vill bada sin fot i vatten, men sitt hufvud i himmelens eld», säger araben. Regn lär göra frukten dålig — sannolikt emedan det genom rötterna uppsugna vattnet innehåller upplöst salt; marken i Sahara är nämligen öfverallt salthaltig. — Dadeln är hälso-sam för magen, men skadlig för tänderna, hvarföre också alla öken-folk hafva förstörda tänder. Alla delar af dadelpalmen användas: stammarna till husstommar, bladen till taktäckning, bladstjälkarna till inhägnader, fibrerna till tåg m. m.

En annan för dessa trakter karaktäristisk växt är *durra* eller *sorghum*. Det är det mest högväxta af alla sädesslag. Durra sås ej, utan sättes. Sedan fälten först blifvit rikligen vattnade, göras med en liten spade små hål i jorden, på ett afstånd af 2—3 fot från hvarandra, och några korn läggas i hvarje hål. Durrastånden utveckla sig så kraftigt, äfven åt sidorna, att de ej kunna sättas tätare.

I Sahara finnas flere *berggländer*. Ett af de märkligaste är *Tu* eller *Tibesti*, som har bergstoppar af mer än 2,000 meters höjd. Tibestis berg äro kala, svartgrå och söndersprängda — jättelika stenblock äro öfverallt likasom kastade ofvanpå och bredvid hvarandra. *Klimatet* är i allmänhet till ytterlighet torrt, dock regnar det vanligtvis några gånger i Augusti, och dessa regn framkalla en sparsam vegetation. Här och der täcker sig en bergslutning med litet gräs, som för en tid räcker till bete åt några får och getter eller några kameler; de små dungar af dumpalmer och akacior, som finnas mellan bergen, få då nytt lif. Snart torkar jorden åter efter regnen, men i urhålkningar i bergen kvarstannar dock litet vatten

hela året om — utan detta vatten skulle Tibesti vara obeboeligt. — Lika fattig som vegetationen är också *djurvärlden*; några *gamar* kretsas kring en klippspets, en gammal enstörig *babian* klättrar långsamt omkring; gråsvart som klippan, från hvilken man knapt kan särskilja honom, en *klippsofware* kilar på ett annat ställe lätt upp för en brant bergvägg. Ibland beta några *gazeller* och en och annan *struts* på slätterna vid bergens fot.

Tibestis *innevånare* — plur. *teda*, singularis *tubu* — äro till färgen svartbruna, småväxta, späda och till ytterlighet magra. De äro klädda i en lång blå skjorta, kring hufvudet hafva de en duk, som också lindas ett hvarf kring nedre delen af ansigtet, så att endast ögonen äro synliga. En sådan ansigtsduk kallas *litam* och bäres af alla ökenfolk. De flesta teda bo i naturliga hålor i bergen, eller emellan ett par klippblock, öfver hvilka några grenar läggas till tak. Boningarna ligga alltid nära en vattensamling, alltid långt ifrån hvarandra. Teda äro dystra och slutna, de tala sällan, utom då det gäller att diskutera, såsom vid deras sammankomster, då de öfverlägga om sina gemensamma angelägenheter — då äro de outtröttliga. De äro listiga och bedrägliga, skickliga köpmän samt de bästa karavanförare i hela öknen. Deras uthållighet och förmåga att under sina ökenresor uthärda ansträngningar af alla slag äro oerhörda; dag efter dag kunna de gå bredvid de snabba kamelerna, utan att visa tecken till trötthet och utan att äta mera än några torra dadlar om dagen. De förmå också bättre än några andra uthärda hunger och törst; i fyra dagar kunna de vara utan vatten; blir det medförda dadel-förrådet slut, letar tubun ihop några torra kamelben, krossar dem till mjöl och blandar detta med litet blod, som han får genom att åderlåta sin kamel; på sådan föda kan han lefva i veckor. Han är van vid knapp och dålig föda, ty hans ofruktbara land kan ej nära sina 12,000 innevånare. Dadlar och får- eller getmjölk äro hans föda under goda tider, men ofta är dumpalmens hårda frukter det enda han har att äta. Då nöden blir stor, begifver han sig ner till oaserna, där han lefver af omogna dadlar, som han får taga för intet i planteringarna. Då dadlarna äro skördade; tillbyter han sig mot några får och getter ett litet förråd af dessa frukter och återvänder därefter till sina berg. — Teda äro muhammedaner. De räknas till negerrasen, emedan deras språk har mycken likhet med negerspråken; till utseendet likna de vida mera berberna än negrerna.

På Saharas mellersta slätter uppehåller sig en berberstam — *tuareggerna* — ett vildt röfvarfolk, som hatas och fruktas i hela ök-

nen. De likna teda till karaktär, seder och drägt. De äro dock ej små som dessa, utan ovanligt långa, men lika vanskapligt magra. Liksom teda äro de utmärkta karavanförare. De uppfostra och dressera ridkameler, som betalas högt, emedan de äro de snabbaste och uthålligaste, som kunna fås i öknen. — *Beskrifning på kamelen.*

*Karavanfärden.* Talrika karavaner genomtåga årligen öknen för att föra varor från norra Afrika och Europa — tyger, vapen, krut, verktyg m. m. — till de länder, som ligga söder om öknen, där de i utbyte erhålla gummi, strutsfjädrar, elffenben, lädervaror m. m. Många köpmän slå sig tillhoppa för att utrusta en karavan. Denna består ofta af 2—3000 kameler och flere hundra man och medföra ej sällan varor till ett värde af 200,000 francs. Till färden genom öknen åtgå 2—3 månader, till hela resan vanligen lika många år, emedan man i städerna i Sudan ej erhåller penningar som betalning, utan andra varor i utbyte. Följaktligen måste karavanerna vandra från den ena staden till den andra, innan sådana varor kunna erhållas, som med vinst kunna försälgas i kuststäderna. Hvarje karavan står under en van förarens ledning, alla som medfölja karavanen äro skyldiga att obetingadt lyda honom, ty af hans mod och skicklighet beror ofta de öfrigas välfärd. Han skall känna vägen i öknen, veta hvar brunns plats, och i hvilka oaser det är bäst att rasta. — De faror och svårigheter, som möta en karavan under ökenresan, äro otaliga. Rövare anfalla de eller stjäla kameler om nätterna vid lägerplatserna. Ej sällan äro brunnarna igensandade, då människor och kameler utmattade ankomma till ett allmänt begagnadt rast- och vattningsställe. Då måste nya brunnar grävas — ett stort och mödosamt arbete. Skulle vatten ej finnas, duka vanligen flere människor och djur under, innan man framkommit till nästa brunn. Också är alltid den närmaste trakten omkring en brunn beströdd med ben af människor och djur. Under storm händer det, att många blifva skilda från karavanen och måste uppsökas, hvilket ofta vållar stor svårighet och tidsutdrägt. Kamelerna förorsaka också sina förare många bekymmer. Att lasta dem är ett svårt arbete, ty det är endast med yttersta motsträfvighet, som de lägga sig ner och låta sig lastas. Sitter ej packningen stadigt, eller tynger den mera åt ena sidan, kastar kamelen vanligen af sig bördan, och den besvärliga lastningen får göras om igen. Många kameler äro blott vana vid dadelföda och kunna ej äta säd, dadlarna åter äro ej nog närande för att kunna uppehålla deras krafter under en mödosam färd, hvarföre de snart blifva kraftlösa och sjuka. Många kameler äro vana vid hård mark och kunna ej gå i djup sand; andra få utslag och blifva

däri genom obrukbara och måste säljas eller bytas ut mot andra. Allt detta vållar ofta stor tidsutdrägt, dessutom är det ej häller lätt att under vägen erhålla nya, starka och felfria djur. På ergen råkar karavanen vanligen ut för de största mödorna och svårigheterna; äro kamelerna trötta, lägga de sig ned och rulla utför dynerna. Förarne måste då taga af dem packningen, leda dem utför dynerna och sedan gå tillbaka upp efter packningen, allt under brännande solhetta, eller under det sanden insveper allt i ett hvitt ogenomskinligt moln, så att de måste iakttaga den största varsamhet för att ej blifva skilda från den öfriga karavanen. — Den största af alla öknens faror är *sandstormen*. Vinden lyfter upp sanden, som bildar tjocka kompakta pelare, hvilka det ena ögonblicket med ursinnig fart föras fram öfver slätten, och som i nästa upplösa sig och öfverhölja karavanen. Ofta öfvergå sådana hvirvelstormar till *samum*, som medför en så olidlig hetta, att våldsamt hufvudvärk, slapphet och ångest öfverfalla alla, som befinna sig i dess väg. Huden torkar och spricker, och i såren fastnar het sand, som vållar svåra smärtor. Djuren lägga sig ner, förarne skynda sig att taga af dem bördorna, som de stapla upp till en hög mur, bakom hvilken både människor och djur krypa ner för att hafva något skydd mot vinden. Samum varar sällan mer än 2—3 timmar. Ibland förnimmes den blott som en lindrig bläst, men medför icke dess mindre samma fara för karavanen, som när den uppträder som hvirvelvind.

## Central-Afrika.

### Sudan.

Sahara gränsar i söder till en steppe-region, som upptager norra delen af Sudan.

*Stepperna* äro ofta täckta af mer än manshögt gräs. Under regntiden bildas där en mängd dammar eller sjöar, som under den torra tiden torka in. Krokodiler, sköldpaddor och fiskar ligga under torkan i dvala, nedgrädda i gyttjan. Här och där står en lund af akacior, tamarinder och dumpalmer, dock faller den ej nog i ögonen för att ge omvexling åt den enformiga slätten. På långt afstånd från hvarandra ligga några negerbyar, men man märker dem ej förr än man är alldeles inpå dem, ty gräshyddorna och de sädesfält, som omgifva dem, hafva alldeles samma färgton som steppgräset. — Nästan alla *steppväxter* äro taggiga; de flesta träd och buskar hafva starka tornar, gräSENS frökapslar äro försedda



med nålfina taggar, som tränga in i huden och förorsaka bölder; därför föra infödingarne på steppvandringar alltid en fin tång med sig för att taga ut dessa taggar. — Steppen är ett älsklingstillhåll för allehanda *stora djur*: elefanter, bufflar, noshörningar, giraffer, zebror, antiloper, jordsvin, lejon, leoparder och strutsar. Äfven trappar, pärlhöns, ödlor och ormar gömma sig i det höga gräset. — Då den torra tiden inträdt, lämna djuren steppen för att uppsöka vattenrikare trakter. — Kort före regntidens inträde tända infödingarne eld på gräset. Elden får fritt utbreda sig, tills vattendrag eller skog sätta en gräns för dess härjningar. Falkar och andra roffåglar flyga i täta skaror öfver elden; hägrar och storkar gå tätt framför den för att fånga ormar, ödlor och råttor, som söka att fly. Sedan elden gått fram, är marken alldeles svart, men så fort regn kommer, täcker den sig med ny grönska, och djur begifva sig åter dit från alla håll.

*Anm.* Här torde vara lämpligt att skildra några jagter på elefant, noshörning och buffel.

Beskrifning på *tamarind* och *akacia*. Båda höra till Leguminosæ och hafva pardelade blad. Tamarinden har långa, pärlbandslika skidor; mårgen i skidan är ätbar. — Ur akaciornas bark utsvettas gummi, en af mellersta Afrikas vigtigaste exportartiklar. Barken användes vid garfning.

En mängd negerriken ligga i en lång rad bredvid hvarandra, från Nigers öfre lopp till Nilen. De s. k. *Haussastaterna* omkring Niger äro de rikaste och bördigaste, där ligga Sudans största städer. Innevånarne — haussanegrerna — äro ett pålitligt, kraftigt och ytterst flitigt folk; de drifva betydlig handel med grannländerna och hafva en starkt utvecklad industri. Från Haussaländerna förses hela Sudan med tyger, schalar, sadlar, tvål, parfumer, guldsmedsarbeten, m. m. Inga fabriker finnas, alla arbeta hemma. Hvarje familj har sitt särskilda yrke, alla medlemmarne hjälpas åt vid arbetet.

Haussastaterna gränsa i öster till *Bornu*. *Norra* delen af Bornu är stepp. Landet är i allmänhet flackt och så jämt, att vatten ej kann afrienna åt något håll, utan bildar under regntiden öfverallt stora träsk; vidsträckt trakter äro under den tiden alldeles ofarbara. Sedan vattnet uttorkat, är marken naken, svart och full af sprickor — ett i Sudan ofta återkommande fult drag i det annars vackra och behagliga landskapet. — I Bornu är öfvergången från *regntiden* till den *torra tiden* mycket hastig. Inom några få dagar efter det regnen upphört, hafva blad och blommor vissnat, gräset torkat, fåglarna flyttat, luften blifvit full af dam. —

Regntiden förebådas af våldsamma stormar. Efter de första regnskurarna få träden knoppar, gräset börjar att spira upp, och djur, som legat i dvala i släm och lera, krypa fram. Under regntiden regnar det ej oafbrutet; morgnarna äro klara och soliga; vid middagstiden börjar det mulna, åskan mullrar först sakta, sedan bryter ett våldsamt oväder löst, det blixtrar, och regnet öser ner. Vid femtiden lägger sig stormen, och himlen klarnar åter.

*Mellersta* och *södra* delen af Bornu är bördigt, och vacker skog omvexlar med sädesfält och planteringar. Här odlas om sommaren majs, bomull, durra och jordnötter; om vintern hvete och korn. I Bornus mellersta del växer *boababen* eller *apebrödsträdet*; i söder, där värmen är tropisk, förekomma några för folkets ekonomi viktiga trädslag, såsom *bomullsträdet*, *smörträdet* och *melonträdet*.

*Bomullsträdets* (*Eriodendron anfractuosum*) • 15 centim. långa frukter innehålla frön, som omgifvas af en glänsande brun- eller gulaktig bomull, mjuk som ejderdun. Den begagnas till stoppning; blir den tillpackad lägges den i solen, då den åter sväller ut. Bomullsträdet är ett mycket stort och vackert träd; grenar gå vid lika höjd ut ifrån stammen åt alla håll, ett träd kan hafva tre—fyra dylika afsatser. I södra Sudan taga infödingarne under krigstider sin bostad uppe i dessa träd (se en i Schrams och Svederi »Geografisk Läsning» befintlig skildring: Människojagt i Baghirmi).

*Smörträdet* (*Bassia Parkia*) har gula frukter, ungefär så stora som en citron, och med välsmakande kött. Inuti frukten fins en kärna, stor som en kastanje. Under den torra tiden gå kvinnor och barn dagligen i skogen för att plocka upp de nerfallna frukterna, som läggas i stora gropar i marken, där de få ligga tills fruktköttet ruttnat. Då tager man vara på nötterna, som läggas i en ugn och torkas, sedan knäckas skalén, och kärnorna tagas ut och krossas. Denna deg blandas med kallt vatten och röres om, då ett smörliknande ämne flyter upp och skummas af. Detta är s. k. vegetabiliskt smör, det stelnar vid 20° C. Det användes af infödingarne vid matlagning. Går i handeln under namnet Galamsmör.

*Melonträdet* (*Carica papaya*) har frukter, som till utseende och storlek erinra om meloner. De äro mycket läskande — Afrikas bästa frukter.

Ungefär midt i Bornu ligger sjön *Tsad* med ungefär samma yttinnehåll som Sicilien. Den är grund — endast två manslängder djup — och nästan alldeles öfvervuxen af vass; endast i sjöns västra del finnas några öppna större vattenytor. På några ställen kan man gå flere timmar i sjön, utan att veta om man befinner sig i sjön, eller på de sumpiga ängar, som omgifva den. Efter regntidens slut

blifva de kring sjöns sydvästra ända liggande landsträckorna förvandlade till kärr. Tredjedelen af sjön upptages af öar, hvilka hafva en befolkning af minst 30,000 personer. Tsad ligger i en stor kittelformig fördjupning — mottager också tillflöden från alla håll, men har ej något utflöde. Under regntiden är sjön och trakten däromkring besökt af millioner vadare och sjöfåglar. Trakten är rik på stora djur — *elefanter*, *noshörningar* m. fl. *Insekterna* äro i Bornu, liksom öfverallt i Central-Afrika, en svår plåga, både för människor och djur, i synnerhet under regntiden. Bromsar och flugor plåga på många ställen boskapen så, att den ej kan släppas ut på bete annat än om nätterna, och kamelerna kunna blott föras ut en och annan gång för att motioneras, väl inlindade i täcken. Myror angripa planteringarna, termiter intränga ej sällan i husen, där de förstöra allt, trästommen till huset, kläder och möbler och dessutom plundra sädesförråden. *Termiterna* ätas af den fattigare befolkningen. De fångas om afnarna, sedan det blifvit mörkt. Man gör upp en eld i närheten af en termitkulle; stora massor af termiter komma fram för att se, hvad som är å färde; man passar då på och öser dem, allt efter som de komma fram, i lädersäckar, som man sedan skakar duktigt, tills vingarne fallit af de fångade djuren. Dessa rostas och äro så färdiga att ätas. Beskrifning på *termiter* och deras bou.

Största delen af Bornus *innevånare* äro af negerras — kanuri. De äro svartgrå, fetlagda, fula. Alla äro muhammedaner. Bornus hufvudstad, *Kuka* eller *Kukava*, är ett mellanting mellan arab- och negerstad. Vid de oregelbundna slingrande gatorna stå lerhus, som bebos af männen; inne på de stora gårdarne stå gräs-  
hyddor som i negerbyarna — dessa bebos af kvinnorna. Husgerådet består i allmänhet af några mattor att sitta på och några kurbits-skålar samt en mängd stora lädersäckar, däri kläder och matförråd förvaras. Under regntiden lefva Kukas innevånare i ständigt oro, ty hvarje regnskur tar med sig en del af lerhusen, som alltjämt måste lagas. Staden ser på afstånd ut som en gles skog, ty på alla gårdar finnas träd, men man kan ej sitta under dem, ty massor af storkar, hägrar, värfvåglar m. fl. bygga sina bon i dem — ibland ser man ända till hundra bon i ett träd. Innevånarne äro kanuri och morer. Arbetsfolkets enda klädesplagg är ett litet höftkläde; de rika svettas i många, långa och vida skjortor = sudantoben. Den öfversta är den vackraste, den är vanligen broderad med guld och fodrad med siden. Under dessa tober bäras vida benkläder, afvenledes broderade med guld eller silfver; de äro så vida och styfva, att det är omöjligt att gå med dem utan att

hålla benen vidt utspärrade; dragten är så tung, att de föfnämna herrarné måste stödås af en tjänare på hvardera sidan, då de gå ut. Såväl kanuri som morer äro opålitliga, lata, njutningslystna. — Industrin är obetydlig, alla finare varor hemtas från Haussastaterna. Från Europa införas rakknifvar, nålar, siden och socker. En viktig införsvara är guro- eller kolanöten från länderna kring Guineaviken. Den ersätter både kaffe, té och spirituosa, hvilka ej finnas här. Man tuggar den vanligen torr, och den här liksom kaffe en lifvande verkan. Den är stor som en kastånje, ljusröd eller hvit. Att bjuda någon på guronötter är ett bevis på aktning och vänskap, och vill man visa någon en artighet, skickar man några guronötter till präsent. Det gångbara myntet är Maria Teresiathalern, som erhålles från Österrike; som småmynt begagnas kauri-snäckor. Ungefär tusen kauris gå på en franc. De räknas alltid en och en; ehuru infödingarne ega stor färdighet att räkna dem, går dock mycken tid härigenom förlorad. Äfven tyger och tobak gälla som betalningsmedel, eller ock utbyttes en vara helt enkelt mot en annan.

---

Litteratur för Sahara och Sudan: *G. Nachtigal*, Sudan und Sahara.

Forts.

Gustafva Hjelmerus.

---

## Från främmande land.

**Tyskland.** Den med så stor spänning mötsedda skolkonferensen i Berlin, som sammanträdde den 4 December 1890, har nu slutat sina arbeten. Reformvännerna, först och främst den nybildade stora »Verein für Schulreform», hade på grund af den sammansättning konferensen fått genom nuvarande ministern för undervisningsärenden, v. Gossler, ej gjort sig stora förhoppningar om resultatén af dess öfverläggningar. Att dessa blefvo sådana de nu visat sig, får till stor del tillskrifvas kejsar Vilhelms kraftiga uppträdande.

Det reformprogram, som kejsaren framlade i sitt uppseendeväckande tal vid konferensens första sammanträde, har satt sin prä-

gel på flere af dess beslut. Målet för undervisningen i klassiska språk skall blifva bekantskap med literaturen, den skriftliga öfersättningen till latin i mogenhetsexamen bortfalla och stor vikt läggas vid undervisningen i modersmålet och Tysklands nyare historia. Utän att hemarbetet ökas, skall antalet undervisningstimmar (hufvudsakligen på de gamla språkens bekostnad) inskränkas; kroppsöfningar skola dagligen förekomma, undervisning i det fria anordnas o. s. v. Men framför allt säges uttryckligen, att med afseende på de rättigheter, som medfölja de olika skolornas mogenhetsbetyg, skall väg banas för ett så vidt möjligt lika uppskattande af realistisk och humanistisk bildning.

De fullständiga 9-klassiga högre läroverken i Tyskland sönderfalla för närvarande i gymnasier (ungefär motsvarande A-linierna vid våra högre allm. läroverk), real-gymnasierna (motsvarande våra B-linier) samt öfverrealskolor och realskolor af 1:a ordningen (motsvarande våra reallinier): Konferensen yrkar upphäfvandet af real-gymnasierna, hvilkas kurser i de tre lägsta klasserna sammanfalla med gymnasiernas. Sälunda skulle återstå två från början skilda slag af fullständiga 9-klassiga läroverk: gymnasier och realskolor. Ett mogenhetsbetyg från förstnämnda grupp skulle som hittills berättiga till alla högre studier (dock med tillägg af kompletteringsbetyg i teckning, matematik och naturvetenskap för studiet vid teknisk högskola); från den senare (i likhet med hvad som hittills tillhört realgymnasierna) till studier vid teknisk högskola samt af matematik och naturvetenskap vid universitet, det senare dock med vilkor af kompletteringsbetyg i latin. Men för att göra allvar af satsen om de båda slagen skolors lika berättigande har konferensen vidare beslutat, att särdeles godt mogenhetsbetyg från vare sig det ena eller det andra i undantagsfall utan vidare skall berättiga till afläggande af alla s. k. statsexamina. Detta medgifvande är dock i praktiskt afseende betänkligt.

Mycket mer än ett teoretiskt erkännande hafva realskolorna följaktligen ej vunnit, så vida ej den väntade kommissionen, som skall praktiskt tillämpa konferensbesluten, kan tillförsäkra dem något beständare. Svårigheten af från början skilda linier betonas skarpt af ledarne af »Verein für Schulreform», i hvars program ingår en gemensam sexklassig underbyggnad för alla högre skolor.

\* \* \*

Förra hösten firades flerstädes i Tyskland minnet af Diesterweg, född den 29 Oktober 1790 i Liegen, hvarest på hundraårsdagen en bronsbyst af honom i närvaro af en massa åskådare af-

täcktes. Han var, som bekant, den förnämste representanten af en frisinnad riktning inom Tysklands skolväsen, framstående både som pedagog och publicist. Förföljd af det reaktionära parti, som med Fredrik Vilhelm IV 1840 kommit till makten i Preussen, måste Diesterweg 1847, nedlägga sin befattning som direktör för normal-skolan i Berlin; han fortfor dock att ända till sin död 1866 som medlem af preussiska landtdagen kämpa för sina liberala åsikter.

**England.** Det tyckes som skulle den kostnadsfria folkskole-undervisningen snart vara en afgjord sak.

Vid sitt sammanträde den 30 Januari förlidet år uttalade sig Londons Schoolboard för inlämnande af en petition i detta syfte till parlamentet. Kostnadsfri undervisning är sedan i Juli 1889 införd i Skotland. Då samma sak yrkades för England i underhuset den 21 Februari, svarade nuvarande undervisningsministern, sir William Hart Dyke, med att framhålla den viktiga skillnad mellan de båda länderna, som ligger deri, att antalet enskilda frivilliga skolor — écoles volontaires et confessionnelles (grundade af presterna) — i Skotland blott utgöra 16 % af hela antalet, i England deremot 76. Vid ett enskildt sammanträde af konservativa parlamentsledamöter några veckor senare betonade lord Salisbury vigten af att de själfva toge initiativet till en lag om kostnadsfri undervisning, ty finge de liberala saken omhand, vore de frivilliga skolornas undergång gifven. I tron-talet (Dec.) vid parlamentets öppnande häntyddes på denna fråga, och tidningarna vänta under detta parlament en med den skotska lagen analog bill. En ny skatt på öl och spirituosa skulle gifva erforderliga medel.

\* \* \*

Enligt årsredogörelsen i höstas finnes för närvarande i Londons folkskolor plats för 680,423 lärjungar. För öfvervakandet af barnens skolgång är staden indelad i 522 distrikt, fördelade på 276 inspektioner (attendance officers). Hvar och en af dessa har uppsigt öfver ungefär 3,000 barn, skall försäkra sig om att de som äro i skolåldern verkligen äro inskrifna i skola och måste därför hvarje år göra personliga besök hos alla familjer i sitt distrikt och skaffa sig lista öfver dem. Enligt de 8 sista årens beräkningar ökas antalet barn i skolåldern i medeltal årligen med 15,000. Barnet skulle i regeln gå i skolan i 7 år; i London inskränkes dock denna tid i medeltal till 5 och ett halft.

\* \* \*

Den 1 Augusti aftäcktes i London en staty öfver Forster, upphofsman till den första »Elementary education act», som antogs 1870. På fotställningen står följande inskrift: »William Edward Forster. Född den 11 Juli 1818, död den 5 April 1886. England har hans klokhed och mod att tacka för grundandet af ett nationellt system för den första undervisningen.»

\*  
\*  
\*

**Schweiz.** Den 12 Jan. 1890 firade kantonen Zürich för första gången med en offentlig fest årsdagen af Pestalozzis födelse, vid hvilket tillfälle tillkännagafs att filosofiska fakulteten i Zürich beslutit tilldela M. Morf doktorstitel honoris causa på grund af hans biografi öfver den store pedagogen. Liknande fester komma hädanefter att årligen firas denna dag.

Universitetet i Zürich har beslutit inrättandet af en e. o. professorsplats i pedagogikens historia och studium af det schweiziska skolväsendet, »schweizerische Schulkunde»; till dess innehafvare har utsetts d:r Otto Huziker, bekant genom sina arbeten öfver Pestalozzi. Vid det nya universitetet i Lausanne skall äfven inrättas en e. o. profession i pedagogik.

## Föreläsningar och övningar

vid Uppsala universitet vårterminen 1891.

(Huvudsakligen inom Filosofiska fakulteten.)

**Historia och statskunskap:** Prof. *Hjärne*: Allmän historia efter 1815 (3 t.), Historiografiens historia (1 t.); Doc. *Stavenow*: Englands historia fr. o. m. Tudorska husets tronbestigning till 1689; Doc. *Kjellén*: Svenska statsrådet och dess hist. förutsättningar; Sverges nu gällande regeringsform (ensk.); Doc. *Wide*: Övningar i klassisk arkeologi; Prof. *Nyblom*: Tyska poesien hist. från slutet af 1700-talet; Doc. *Meyer*: Svenska litteraturens hist. (ensk.); Doc. *Petrini*: Litteratur- och konsthistoriens propeudeutik (ensk.); Prof. *K. R. Geijer*: Filosofiens hist. (nyare tiden); Doc. *Sahlin*: Pedagogikens historia (fr. o. m. reformationsstidevarvet); — Hist. seminariet: Reformationsstidevarvet (Hjärne).

**Filosofi:** Prof. *Sahlin*: Inledning till den prakt. filosofien.

**Nordiska språk:** Prof. *Noreen*: Inledning till studiet av nysvensk grammatik; Doc. *Tamm*: Ordbildning i nuv. svenskan; Doc. *Lindgren*: Huvuddragen av dansk och norsk gramm. — I seminariet behandlas *Wadstein*: Carmina norröna (Wadstein).

**Germaniska språk:** Doc. *Erdmann*: Miltons »Paradise lost», Eng. språkets histor. gramm.; Doc. *Ljungstedt*: Forneng., fornlågtysk och fornhögtysk ljud- och formlära (ensk.); Lekt. *Johannson*: Göthe's »Götz von

Berlichingen», Skriftlig översättning till tyska; Nyhögtyisk fonetik ock Övers. till tyska av Sjögren's »Furst Bismarck och hans samtida (ensk.); Adj. *Edman*: Shakespere's Henry VIII; Lekt. *Gepp*: Övers. till eng. av A. Wahlenberg's »På vakt», Dickens' »Sketches by Boz»; Escott's »England» ock Eng. skrivövningar (ensk.). — I Seminariet: Paul Heyses »Hans Lange» (Erdmann och Johansson).

**Romanska språk:** Prof. *P. A. Geijer*: Franska medeltidslitteraturens historia; Doc. *Andersson*: Fornfransk formlära och syntax (ensk.); Doc. *Meyer*: Italienska (ensk.); Lekt. *Taverney*: Franska litteraturens hist. under 17 seklet, Översättningsövningar till franska; Franska språket under 16:de seklet jämfört med det moderna (ensk.). — I Seminariet: Fonetisk undersökning av franska ortnamn (Andersson), Praktiska övningar (Taverney).

**Klassiska språk:** Prof. *Sundén*: Horatii Satirer; Prof. *Frigell*: Ciceros De oratore; Doc. *Johansson*: Den lat. värballböjningen; Doc. *Persson*: Den lat. deklinationen; Doc. *Danielsson*: Euripides' Herakles, Valda grekiska dialektinskrifter; Doc. *Knös*: De lyr. partierna i Sofokles' Antigone; Doc. *Piehl*: Herodotos' 2:a bok. — I Seminariet: Juvenalis (Sundén), Sofokles' Trachiniæ (Danielsson).

**Övriga språk:** Doc. *Lundell*: Polska (2 t.), Dostojevski's »Fattig folk» (2 t.); Doc. *Erdmann*: Sanskrittäxter; Prof. *Abmkvist*: Talmud (2 t.), Arabiska för nybörjare (2 t.); Doc. *Nylander*: Psaltaren (2 t.), Koran (2 t.).

**Matem. ock fysiska vetenskaper:** Prof. *Falk*: Analyt. funktionernas teori; Doc. *Berger*: Differentialekvationer ock deras integration; Observ. *Charlier*: Sannolikhetskalkyl; Prof. *Lundquist*: Tillämpningar av potentialteorin; Prof. *Thalén*: Optik; Prof. *Dunér*: Teorien för beräkning av planet- ock kometbanor; Prof. *Hildebrandsson*: Väderlekslära. — Matem. sem.: Differentialekvationers integration, Seriers bestämmande med avseende på konvergens ock divergens (Söderberg, Lindskog); Fys. labor.: Mebius; Meteorolog. observ.: Hildebrandsson; Astron. observ. Charlier.

**Kemi ock Geologi:** Prof. *Cleve*: Nyare undersökningar om den oorg. ock org. kemien; prof. *Widman*: Organisk kemi; Doc. *Arrhenius*: De senare årens forskningar inom den fysikal. kemien; Prof. *Hammarsten*: Närings- ock födoämnen; Prof. *Sjögren*: Tektonisk geologi: bärgsbildningen; Kaukasiens ock Alpernas geologi; Kem. labor.: Widman: Övn. i kristallografi ock petrografi: Sjögren.

**Biologi:** Prof. *Fries*: Växternas missbildningar ock sjukdomar; Prof. *Kjellman*: Blomväxternas utveckling; Prof. *Tullberg*: Gnagarnes system; Prof. *Théel*: Organens byggnad ock utveckling hos ryggradsdjuret; Prof. *Holmgren*: Fysiologi; Lab. *Öhrvall*: Sinnesfysiologi. — Prakt. övn.: i bot.: Kjellman; Zootom. labor.: Théel, Wirén; Fysiolog. lab.: Öhrvall.



# Quousque Tandem

## Revy

N:o 10 & 11. Februari månad 1891.

### Ett besök hos d:r H. Klinghardt.

Doc. Lundell har anmodat mig att meddela något angående det besök hos d:r H. Klinghardt i Reichenbach (Schlesien), som jag hade tillfälle att göra sommaren 1890, varvid d:r Klinghardt godhetsfullt utvärkade tillstånd för mig att några timmar åhöra hans undervisning i realgymnasiet, vid vilket han är anställd.

Efter de utförliga meddelanden av Jespersen ock Klinghardt själv, som förut förekommit i Quousque tandems publikationer\* har jag emellertid egentligen intet nytt att meddela om själva d:r Klinghardts metod. Det blir då huvudsakligen det sakförhållandet, att jag varit där, som nu blir av något intresse för medlemmarna i Quousque tandem, som ett litet tecken till att intresset för föreningens grundsatser sprider sig. Ock jag är icke ensam om nöjet av ett besök hos d:r Klinghardt. Sommaren 1890 hava utom mig tre andra svenska lärare, fil. d:r Ringenson vid Kungl. högre lärarinneseminariet, fil. lic. Hjorth vid f. d. Beskowska skolan ock fil. kand. Jacobson vid Visby högre allm. läroverk vistats längre eller kortare tid hos d:r Klinghardt i Reichenbach. Därtill har jag mig bekant, att en lärare sökt ett stipendium med uppgivet syfte att på ort ock ställe studera d:r Klinghardts undervisningsmetod i dess praktiska tillämpning. Mätte alla dessa besök snart leda till att undervisningen i främmande språk även hos oss må drivas i Klinghardts anda.

Mitt eget besök hos d:r Klinghardt varade endast i två dagar; den 16 ock 17 juni. Det allmänna intryck, jag erhöi av d:r Klinghardts undervisningsmetod, var mycket gott, ock jag instämmer i allo i de omdömen, som Jespersen i Quousque tandem 4 fällt om densamma. Vad som i hög grad jämte resultatet väckte förtroende till metoden hos mig, var det brinnande intresse för undervisningen,

\* Se QT. 4: Jespersen-Klinghardt: *To års erfaringer med den ny metode.*

som lärjungarna lade i dagen, ty intresse hos lärjungen är helt visst en borgen för undervisningens framgång.

Ett vittnesbörd utom skolan, om vilka vackra resultat d:r Klinghardt's undervisning uppnått, hade jag tillfälle att erhålla. En lärjunge hade någon tid varit frånvarande från skolan på grund av smittosam sjukdom i hans familj. Han återkom till staden, då jag var där, ock besökte d:r Klinghardt i hans hem, innan han infann sig i skolan. D:r Klinghardt samtalade därvid med honom på engelska om hans sysselsättningar under frånvaron ock allehanda annat, varpå han icke var det minsta förberedd, ock gossen icke blott förstod allt vad d:r Klinghardt sade, utan besvarade ock på engelska hans frågor utan stapplande ock hackande. Denne lärjunge läste då engelska på det tredje året.

Ett brefkort från samme lärjunge till d:r Klinghardt medförde jag till Jena ock anmodade där en engelsman, som studerade vid universitetet ock nu i sitt hemland avlagt en glänsande examen, att rätta detsamma. Engelsmannen gjorde en del rättelser, men ansåg det som ett gott stilprov. Måhända kan det vara av intresse som ett motstycke till de av J. A. Afzelius avtryckta ock av infödingar rättade studentskripta (Q.T. 4). Man må härvid alltid betänka, huru mycket kortare tid denne tyska gosse sysslat med engelskan än de svenska studenterna.

De rättade uttrycken tryckas här nedan kursivt, rättelserna meddelas inom ( ) efter det rättade uttrycket. Parentes kring kursivt betyder utslutning, klammer [ ] kring antikva tillsats.

Dear Sir, *just* [on] arriving from an excursion to G., where I rode on my *bicycle* (bicycle) this morning (*to*), I find your kind letter. As for the new composition, les Vieux, I must tell you, that *I haven't it yet begun* (I have not yet begun it), but I'll try *the* (my) utmost to do it this afternoon and I shall send it to you as soon as possible. I think, that I may come [to school] [on] Tuesday afternoon. Mr. H. . . . [läkaren] *allows* (will allow) me to come (*to school*) [on] *Wednesday next* (next Wednesday), but I hope, there is no danger for my *comrades* (school fellows). *Bye-* (By) the-bye, I was very sorry, that during my holidays the weather was *so* (very) bad; nevertheless I had a fine time of it. I read (*in*) the book, you lent me, but I *don't* (do not) know, if it will *agree with* (suit) my *comrades* (school fellows). Some parts are *indeed very interesting* (very interesting indeed). Yours faithfully C. B.

Stockholm i januari 1891.

Erik Brate.

## Ett sätt att förmå lärjungarna till livligare deltagande i talövningar.\*

Undertecknad skulle härmed vilja hemställa till vännerna av en förbättrad, mera naturlig språkundervisning, om ej ett vidsträcktare bruk av imperativen skulle kunna vara av nytta vid tillämpandet av den nyfilologiska språkmetoden? I åtskilliga framstående tal-skolor för dövstumma, t. ex. de Milanesiska, inläres numera först imperativen. Härigenom har denna undervisning gått betydligt framåt och fått mera liv och intresse. Då hos de inträns värberna imperativen ensam är tillräcklig för att bilda en sats, börjas med några dylika värber i denna modus. Snart fortsättes med trans. värb. Eleverna utföra handlingen och följa vanligtvis undervisningen med uppmärksamhet och iver. Jag tillåter mig här att anföra några exempel ur en lärobok av C. Perini, lärare i ett dövstumminstitut i Milano.

Sedan medelst åskådningsundervisning lärjungarna inlärt de nödvändigaste orden, börjar läraren sålunda:

Lektion 1: Hoppa (gå, dansa, gapa, blås), Carlo! (Handlingen utföres.)

Lektion 2. Domenico, klappa (slå, knuffa, vidrör, betrakta) Attilio! Öppna (tillslut) dörren (fönstret, boken o. s. v.)!

Lektion 4. Carlo, vidrör det runda (åttkantiga) bordet! Lyft det lilla (stora) blåekhornt! Tag ett rött (svart, gult) band! Giv mig det släta (skrynkliga) papperet, den nya (gamla) boken, den korta (långa) käppen! Peka på den första (andra, ...) boken! Vad har du (vad har Carlo) gjort? (Jag har ..., han har ...).

Lektion 6. Carlo, tag ett papper! (Vad har du, han gjort?) Vik papperet! Gör en båt av papperet, tag sönder båten! Knäpp igån, knäpp upp rocken! Vad har du, han gjort? (Jag har, han har ...).

Lektion 10. Carlo, klappa händerna hårt (sakta, fort, långsamt)! Attilio, har Pietro klappat händerna? (Nej, Pietro har icke ...). Vem har klappat ...? Sätt dig bakom (på, bredvid, under) bordet (stolen)! Slå till Pietro en (två, ... säs) gånger!

---

\* Det följande är utdrag ur en brevväxling med en av QT:s förmän.

Giv Carlo den här, den där knappålen! Slå ut litet (mycket) sand på bordet! (Vad har . . . ? etc.). Carlo, befall (bed) Attilio att falla på knä! (Fall på knä, A.!) Vad har du gjort (gjorde du)? Vad skall A. göra? Vad gör A. nu? Pietro, befall Carlo ock Attilio att skriva mitt (ditt, sina) namn på svarta tafeln! — att sätta på sig (taga av sig) hatten, lägga hatten (honom) på bordet, hänga den på kroken . . . Vad skolen I göra (gören I nu, gjorden I nyss)? Carlo ock jag skola skriva (skriva nu, skrevo . . .).

I *Le cours de Langue Française de André A. Raymon* användes samma metod. Se t. ex. 13:e lektionen: M. X . . . ordonne: Paul, marche! M. X . . . demande: Louis! Paul saute-t-il? Louis répond: Non, Monsieur. Danse-t-il? Non, Monsieur. Que fait-il? Il marche. . . Pierre, as-tu dansé? Non, M., je n'ai pas dansé. Ai-je dansé? Non, M., vous n'avez. . . Louis a-t-il dansé? Non, M., il n'a pas dansé. Qui a dansé? C'est Paul qui a dansé. . .

Min mening är ej, att samma metod kan passa för hörande ock dövstumma. Men då det är fråga om ett främmande språk, behöves det väl ändå en slags *démutilisation*, ock allt som kan bidraga till densamma kunde ju vara skäl att försöka?

Jag har åtskilliga gånger haft nöjet att åhöra de lektioner, som M. Taverney givit i Nya språkkursen här i Stockholm. Dessa lektioner voro med rätta mycket omtyckta ock talrikt besökta. Jag vågar dock tro, att han ännu mer skulle kunnat fängsla, roa ock intressera sina elever ock åhörare, om de förra fått utföra åtskilliga handlingar ock sedan redogöra för dem. Trots eftersägandet blevo lektionerna en smula föreläsningsartade, enformiga ock mekaniska — tycktes det mig åtminstone.

Det torde böra starkt betonas, att lärjungarna alltid skola utföra de anbefallda handlingarna, redogöra för vad de gjort, få befalla ock utfråga varandra, så att de själva så småningom komma att bliva de handlande ock framför allt de talande personerna. För barn äro dessutom dessa övningar så roande, att man mången gång behöves stävja deras iver, tävlan ock talträngdhet; vilket väl annars sällan behöves under *konversations-timmar*.

Jag behöfer väl ingen ursäkt för att ha jämfört den nyfilologiska undervisningen i främmande språk med den *rena* (teckenfria) talmetoden för dövstumma. Den skada, som denna senare undervisningsmetod ännu har av den grammatiserande, teoretiserande, abstrakta läroformen, samt därav att huvudvikten lägges på skrivningen till förfång för talet ock läsningen, framhålles ofta av de skickligaste reformivrande pedagogerna på dövstumundervisningens område. Åtskilliga av dessa, t. ex. Dufo de Germano, förefalla mig ofta vara

värkliga quousquister »sans s'en douter», ehuru deras åsikter ock förslag endast ha avseende på dövstumundervisningen.\*

Tysta skolan i Stockholm <sup>23</sup>/<sub>10</sub> 1890.

Amy Segerstedt.

## Om den begynnande undervisningen i grekiska

med särskilt avseende på användandet av elementarbok.\*\*

Nu gällande skolstadga föreskriver såsom kurs i grekiska för öfste klassen: läsöfningar, Xenofons Anabasis, grammatik.

Den nu brukliga metoden för språkundervisningen är i huvudsak lämpad efter de grundsatser, som uttalats av den år 1865 tillsatta kommissionen för behandling av åtskilliga till språkundervisningen inom elementarlärovråken hörande frågor. Kommissionens betänkande innefattar: 1) Utlåtande rörande de grundsatser, efter vilka läroböcker till elementarlärovråkens tjänst inom språkundervisningens område lämpligen böra uppställas; 2) Granskning av förhandenvarande läroböcker.

Sedan kommissionen utdömt såväl den »grammatistiska» eller »ensidigt teoretiska» metoden, som Ratichs ock Comenii »analytiska» eller »ensidigt praktiska» metoder ock den »Hamiltonska» metoden med mellanradig översättning, förklarar den sig för den »genetiska» eller »teoretiskt-praktiska» metoden.

Dess egendomlighet består däri, att han söker lämpa språkundervisningens både innehåll ock form efter den ståndpunkt av själsutveckling, lärjungen intager på de särskilda stadierna för språkets läsning inom elementarlärovråket. I överensstämmelse härmed låter han det inhämtade språkförrådet ock de inlärdas språkformerna del för del motsvaras av tillämpliga öfningar, genom vilket förfarande varje nyförvärfvad kännedom vinner erforderlig stadga ock bestämdhet.»

\* Se t. ex. Dufo de Germano, *Du rôle de l'écriture dans l'enseignement des Sourds-muets* i *Revue internat. de l'Enseign. des Sourds-muets*, mars 1890.

\*\* Ur en avhandling för provåret i Uppsala. I en annan avdelning av sin uppsats visar förf. med citat ur äldre skolordningar ock redogörelse för äldre skolböcker, att undervisningen i grekiska (liksom öfverhuvud språkundervisningen) i våra skolor tidigare varit vida mera naturlig ock ändamålsenlig än nu.

»Då vidare varje kunnskap, särdeles för det unga sinnet, bliver lättare att inhämta ock mera fängslande för vettgirigheten, ju större fält av konkret innehåll den har till sitt förfogande, låter denna metod det formellt bildande element, som språkstudiet i grammatiken innefattar ock vilket såsom sådant är till sin natur abstrakt, städse utfyllas ock liksom förkroppsligas av den kunnskap i sak, som det studerade språkets litteratur har att meddela. Språkets kulturinnehåll kommer därigenom att giva kött ock blod åt den grammatikaliska formalkunskapens benbyggnad, varmed under själva inhämtandet av språket den fördel vinnes, att genom det sätt, varpå dessa båda sidor av språkstudiet gripa in i varandra, lärjungens minne får flera ock fastare stödjepunkter ock hans kombinationsförmåga mer osökta ock begärliga anledningar till sysselsättning» — etc.

»På grund härav anse kommitterade nödigt, att för vart ock ett av de främmande språken finnes en s. k. elementarbok. Denna bok skall avse själva inöyandet av regler ock former samt bestå av stycken för översättning från ock till det främmande språket.»

Vidare framhålles att »fullt lika stor vikt bör läggas på översättningen från modersmålet till det främmande språket som på den från detta till det förra», ock att övningsstyckena böra så ordnas, att de regelbundna formerna behandlas i början, de oregelbundna först sedan de förra blivit genomgångna. Tillämpningen på samtliga de främmande språken av den ovan angivna metoden, särskilt i fråga om elementarboken, framhålles såsom ett oeftergivligt villkor. Vidare yrkas på kort ock enkel grammatik, där huvudsak ock bisak åtskiljas ock även genom olika stilar utmärkas.

Slutligen yttras den tänkvärda sanning, att »det utan tvivel är angeläget att, så fort med fördel ske kan, införa lärjungen i det studerade språkets litteratur, som utgör det levande förråd, varur han småningom ock efter måttet såväl av egna krafter som av elementarstudiets omfång söker tillägna sig den kultur, bland vars huvudmän språkets framstående skriftställare förnämligast äro att räkna.»

Mellertid stannar man i ovisshet om huru lång tid kommissionen för sin del anser böra anslås åt elementarboken i allmänhet. Ej håller blir det klart, om ock i vad mån behandlingen av elementarboken kan kräva några modifikationer med hänsyn till lärjungarnas olika utvecklingsgrad vid de olika språkens inträdande ock hans redan vunna allmänna språkinsikter. Vad grekiskan vidkommer, inskärper kommissionen förnämligast vikten av skrivövningar ock av ett korrekt uttal, särskilt i avseende på vokalkvantitet. Här efter yttras om elementarboken, att den »bör jämte de av kortare satser bestående stycken, som avse inövande av särskilda delar av

formläran, mot slutet även innehålla sammanhängande stycken, såsom *Esopiska fabler*.»

Vid kritiken av de förhandenvarande läroböckerna fann kommissionen ingen elementarbok i grekiska fullt antaglig. Den huvudsakliga anmärkningen mot de flesta avsåg saknaden eller otillräckligheten av övningar från svenska till grekiska.

Den enda elementarbok, som blivit utarbetad med hänsyn till såväl detta kommittébetänkande som till grekiskans framflyttning till 6:te klassen, är den av A. Petersson år 1878 utgivna.\* Då denna bok tillika blivit införd vid de allra flesta lärovärk\*\*, kan den nu gängse metoden för den grundläggande undervisningen i grekiska vid våra lärovärk i huvudsak efter densamma bedömmas. Härvid måste man dock lägga märke till att den formlära, författaren utgivit att brukas jämte elementarboken, i allmänhet ej blivit uttagen, utan fått vika för Löfstedts grammatik\*\*\*.

Boken, som innehåller 158 sidor i 8:o, upptager: A) grekiska ock svenska exempel till inövning av formläran (86 läsestycken på 76 sidor); B) sammanhängande övningsstycken (6 sid.). Härtill komma vokabelförteckningar ock dubbla ordregister.

I företalet till boken yttrar författaren: »I allmänhet torde de till inövning av formläran avsedda styckena utan svårighet kunna medhinnas i sjätte klassens nedre avdelning. Skulle under ogynnsamma förhållanden detta ej låta sig göra, kan utan större olägenhet senare hälften av varje svenskt stycke under en del av läsåret, t. ex. under vårterminen, förbigås. Med raska lärjungar torde även de sammanhängande styckena kunna genomgås under första läsåret.» En blick på lärovärkens årsredogörelser för genomgångna lärokurser i klass VI:1 visar, att ej ett enda lärovärk hinner förvärfkliga författarens antydan om bokens användning. Man nöjer sig i allmänhet med ungefär hälften eller på sin höjd två tredjedelar av boken för att sedan övergå till Xenofons *Anabasis*.† De få lärovärk, nämligen de flesta skånska, som företaga sig att läsa hela boken, hinna

\* *Grekisk läsebok; till läroverkens tjänst utarbetad.* Lund, Gleerup. Pris 2: 50.

\*\* Enligt lärovärkens årsberättelser för läsåret 1888—89 användes Peterssons läsebok vid 25 lärovärk, Säves vid 5 ock Aulins vid ett.

\*\*\* Enligt ovanstående årsberättelser användes Peterssons lärobok i formlära vid 5 lärovärk.

† Under läsåret 1888—89 genomgingo: 14 lärovärk de 58 första övningsstyckena (motsvarande forml. till konjug. på - $\mu$ ), några lärovärk företogo sig en kortare kurs, ock 4 utsträckte läsningen till st. 65; dock ej alla dessa med fullständig genomgång av samtliga läseövningar inom den lästa kursen.

i klass VI:1 ej längre än till ock med st. 58, d. v. s. ungefär två tredjedelar av den kurs, som författaren ansett di allmänhet utan svårighet kunna medhinnas.» Den övriga tredjedelen behandlas vid dessa läroverk i klass VI:2.

Härav torde framgå, att boken med avseende på kursfördelning blivt i avsevärd mån felaktigt beräknad. Då det med den knappa tid, som skolskemat anvisar åt grekiska studiet, nu mera än någonsin är av vikt att så fort som möjligt förjälpa lärjungan till litteraturen — något som redan av 1865 års språkkommission erkänts — är klart, att elementarboken måste inskränka sitt omfång till det minsta möjliga. Den måste alltså starkt koncentreras på inövande av det regelbundna ock allmänna i språket, så mycket som möjligt bortse från sällsynta ord ock böjningar ock blott med stor försiktighet upptaga de allra viktigaste anomalier. Ord eller böjningar, som sällan eller aldrig under skoltiden möta, kunna väl försvara sin plats i skolgrammatiken, om denna läses med urskiljning, men ingalunda i elementarboken; ty icke kan läsning av sammanhängande text förberedas genom att visa prov på vad som där sällan eller aldrig förekommer. För böjningars inlärande kan det väl i ock för sig synas tämligen likgiltigt, vilka ord man använder såsom övningsmaterial; men säkert tjänar man lärjungens intresse bäst genom att mera uteslutande förelägga honom ett måttligt förråd av sådana ord, som genom att ofta begagnas hava utsikt att fästa sig i minnet. Ur ordförrådet i Peterssens elementarbok meddelas här nedan\* några exempel, som ej kunna sägas tillhöra det vanliga ord-

\* ἄγαμος, ἀγγεῖον, ἄγρα, ἀδοξέω, ἀηδών, ἄνυρος, ἀκριβώς, ἄλιεύς, ἀλώπηξ, ἀναβλαστάνω, ἀνδριάς, ἀνδρία, ἀξιώχρεως, ἀπαρχή, ἀποθεν, ἀποπλανάω, ἀργαλέος, ἀριστεῖον, ἀσπαίρω, ἀσύμφορος, ἀφορίζω, βάλανος, βάσανος, βαστάζω, βιβρώσκω, βύθρος, βρέφος, γενναῖος, γεννάω, γύψ, δαλός, δειπνίζω, διαθρέω, διαπορθέω, διασκάπτω, διδασκαλεῖον, δίκτυον, διοίκησις, δουλοσύνη, δράκων, δρόσος, δόσκολος, ἐγκροπύτω, εἶδωλον, εἰκών, ἐχθέρομαι, ἐκπλεω, ἐλέφας, ἐμπόριον, ἐξάπτηξ, ἐξορκίζω, ἐπαυλις, ἐπιβλαβής, ἐπιτηρέω, ἐπιχειρήσις, ἐρυθραῖός, ἐρωδιός, εὐγεω, εὐθύνω, εὐκαίρος, εὐλαβέομαι, εὐμεγέθης, εὐπάρυφος, εὐρου, εὐφραίνω, εὐφρόδιον, ζωστήρ, ἦπειρος, ἦχη, θεομορφός, θήγγω, θήρα, θητεύω, θιγγάνω, ἱλάσκομαι, ἱππάζομαι, κἀθοδος, κανοῦν, καταδαρθάνω, καταναυμαχέω, καταπύω, κενάρομαι, κενεῖν, κινέω, κίρρημι, κλάζω, κόπος, κτίζω, κύλιξ, κωκυτός, κωμάρογης, κωφός, λάλος, λάρναξ, λιτότης, λοιδορέω, λυσitelής, μάζα, μεθύσκω, μεθύω, μερίζω, μερίς, μηνύω, μαίνω, μωλός, μύρηξ, μύρον, νάπη, νησίς, ὀδύρομαι, ὄζω, ὄχημα, ὄμοιός, ὀνειδίζω, ὄρχηστρίς, οὐσία, πάππος, παρατηρέω, παρομιά, πεδίω, περματής, πέλω, πύθρος, πύθος, πυνάκιον, πυροάσκω, πών, πύγω, πολυμαθής, πρανής, πρᾶος, πρανύω, προμαχέω, προπάτω, πρόσσωπον, πτηνός, ριχός, ρώννημι, σαγήνη, σαλαμάνδρα, σάρξ, στέργω, στέρον, στόνονμι, συγγραφεύς, σωρεύω, σῶς, ταλαίπαυρος, ταρχεύω, τελεῖός, τέττιξ, τρίτηγυς, τυφύω, φαρμακεύω, φάρυγξ, φαῦλος, φυλάς, φειδύ, φιλαργυρία, φιλόζωος, φρίσσω, χάσμα, γεφύρομαι, χελιδών, χελώνη, χρηματίζω, χρυσόμαλλος, ψίχω.



förrådet, isynnerhet om man avser att börja litteraturläsningen med Xenofons Anabasis.

Till denna ordförteckning skulle ännu utan tvivel rätt mycket kunna tilläggas såsom exempel på mindre brukliga ord. Det kan invändas, att ett ock annat av de anförda orden återfinnes i Anabasis, ock att elementarboken ju icke har till uteslutande uppgift att förbereda den först lästa författaren. Ju mångsidigare det ordförråd är, som man, vare sig i elementarbok eller annorstädes, säkert inhämtat, desto större utsikt eger man naturligtvis till framgång i litteraturstudier. Men om det i allmänhet visar sig, att kunskapen om även de vanligare orden i elementarboken är i hög grad osäker, så att de flästa av dessa ord te sig som obekanta vid början av litteraturstudiet, då finnes det stark anledning att i elementarboken ej intaga sådana ord, som i lyckligaste fall först långt efter slutad skoltid möta lärjungen i litteraturen. Författaren till denna uppsats tror sig mångenstädes hava gjort den iakttagelse, att det förberedande ordförrådet är allt för osäkert, för att man därpå skulle kunna bygga. Ock måhända bör av skäl, som här nedan skola vidröras, denna omständighet ej väcka förvåning.

Ser man närmare på de urvalda orden, så finner man bland dem åtskilliga, som tydligen endast upptagits, för att exempel skulle lemnas på en eller annan avvikande böjning. Så t. ex. har *λάλος* till uppgift att giva prov på oregelbunden komparation, t. ex. *αὶ χελιδόνες λαλιόταται εἰσιν*. Huru specifikt grekisk tanken i detta exempel än är, torde en motsvarighet därtill under skolestudiet möta lärjungen lika litet, som han behöver besvara sig med den komparationsregelbundenhet, som med exemplet skulle åskådliggöras. Adjektivens ock advärbers regelbundna komparation är mycket enkel att lära sig; den oregelbundna är, praktiskt sett, tämligen oviktig utom för några särskilda fall. Det synes därför antagligt, att hela detta kapitel skulle kunna i en elementarbok behandlas nöjaktigt på en eller två sidor. I Peterssons läsebok har saken tagit i anspråk något mera än fyra sidor.

Att giva exempel på böjningen av »attiska» 2:dra deklinationen torde ej håller vara så mycket av behovet påkallat. Tvärtom kan man antaga, att införandet av denna tämligen sällsynta böjning omedelbart efter inlärandet av den vanliga deklinationen skall hos nybörjarén grumla uppfattningen av denna ock försvåra översikten.

Räkneordens böjning i grekiskan företer inga svårigheter, ock svåråtkomliga taluttryck förekomma i skollitteraturen sällan eller aldrig. Icke desto mindre erbjuder elementarboken två sidor övningsexempel på räkneordens bruk. Härpå följa två sidor om pro-

nomina, vilkas användning dock i många fall med verklig framgång först tillsammans med värben kan åskådliggöras. Vissa av dem kunna med fördel tagas tillsammans med adjektiven.

Att åt konjugationen på *-ω* egnats tjugu sidor, kan mindre beklagas, ehuru väl åtskillig avkortning även här skulle kunna befordras klarheten. Men själva uppställningen är härvidlag av större betydelse än partiets bredd. Värbalböjningen är behandlad efter böjningsstammar successive. Detta förfaringssätt medför den stora olägenhet, att lärjungen, åtminstone så vitt på elementarboken beror, kommer att sakna enhetlig översikt av värbalböjningen, något som han alltförväl behöver jämte åskådningen av enskilda former. Finge han däremot till en början långsamt ock grundligt inlära paradigmets *λω* ock härunder i elementarboken se exempel på några enkla verba pura barytona, så skulle den kunnskap, som härav flöte, bli en förträfflig utgångspunkt för all följande värbalböjning. Möjligen skulle en sådan övning ensam giva en lika god eller bättre grundläggande behållning än den, som uppstår genom att först behandla presensstammen av alla värb, så aktiva futurstammen o. s. v. Vid sistnämnda förfaringssätt uteblir som oftast t. o. m. det resultat, som man framför allt skulle vänta, nämligen insikt om vilka tempora som höra till en ock samma böjningsstam. I hög grad betänkligt måste det anses bli va att omedelbart efter presens av pura barytona bringa presens av contracta till inövning, ty denna övning kan ej gärna hava annat resultat än att straxt utplåna eller åtminstone i hög grad försvaga intrycket av den vanliga presensböjningen. Går man däremot genast från presens av *λω* till futurum, så repeterar man ju i själva verket omedelbart det nyss inlädda. Härvid kunna även verba contracta med stor fördel användas, då de genast bringa vokalförlängningen till klar åskådning. Presensstammen av dessa värb bör däremot otvivelaktigt städe tagas i nära sammanhang med konjugationen på *-μ*. Då den behandling, som elementarboken på tjugofyra sidor egnar åt *μ*-konjugationen ock verba irregularia, föga eller alls icke bliver vägledande för flertalet läroverk, må detta kapitel här förbigås, ehuru det synes otvivelaktigt, att långt mera omfattande förkortningar här än annorstädes skulle kunna företagas.

Till det, som redan anmärkts i avseende på det i elementarboken meddelade ordförrådet, må blott ytterligare tilläggas, att det grekiska ordregistret upptager ej mindre än 292 substantiviska eller adjektiviska nomina propria. Även detta tyder på en allt för stor ymnighet av material. Härvid må man ihågkomma, att ett ock samma egennamn ofta upprepas i täxten. Vi hava på måfå uttagit tre sidor i täxten (s. 6, 11, 18) ock på dessa sidor funnit

tillsammans ej mindre än 53 substantiviska eller adjektiviska egen-namn. Nu kan det visserligen icke nekas, att många nomina propria, liksom även vissa mera ovanliga tingord, under inlärandet av deklinationen på grund av sitt sammanhang med kända ord kunna vara av stort intresse att betrakta med avseende på såväl böjning som bildning. Men den lärare, som ej av sig själv finner anledning att t. ex. vid böjningen av sigmastammar jämföra *χράτος*, *κλέος* m. fl. med *Πολυχράτης*, *Σοφοκλῆς* ock en mängd andra ur historien kända egennamn, den föranledes icke till sådan jämförelse, även om varje mening i elementarboken innehåller ett egen-namn. Ock att blott ock bart såsom exempel på deklination upptaga en mängd nomina propria, det är i många avseenden opraktiskt.

Troligen föranledes det ymniga bruket av egennamn av den synbara svårigheten att med användande huvudsakligen av tingord kunna en hel bok igenom åstadkomma dessa korta, lösrykta meningar, som bilda det egendomliga innehållet i de flesta av våra elementarböcker. Betrakta vi något närmare detta innehåll, så resa sig de allvarligaste betänkligheter. *Οἱ παῖδες στέργουσι τὴν γράβν* — det är tämligen påtagligt, att hela skälet till denna mening med dess ganska ovanliga värb är önskan att framjälpa den icke så särdeles viktiga formen *τὴν γράβν*. Det torde ej kunna förnekas, att en av de gängse elementarböckernas största brister ligger i deras nästan fullständiga saknad av ett tankeinnehåll, som i någon mån kan intressera lärjungen. Genom att oupphörligt föras fram genom en mängd ord, som blott ega ett formellt sammanhang, kan han ej gärna undgå att känna en viss trötthet ock leda, som måste menligt invärka på hans studier ock utveckling i allmänhet. Han vänjer sig att läsa med sovande sinne. Ock häri ligger otvivelaktigt huvudanledningen till att elementarböckernas ordförråd i regeln bliver en så osäker egendom för lärjungen. Orden framkalla ej några livliga föreställningar eller associationer därav, utan stå på det hela tämligen isolerade ock bortfalla därför lika hastigt ur minnet, som de ditjagas. Det får emellertid icke förnekas, att ifrågakärande elementarbok gör ett ock annat försök att meddela en innehållsrik sats. Men olyckan är då den, att tanken dels förkväves av det triviala grannskapet, dels i ock för sig ofta är mindre åtkomlig för lärjungen. Vi syfta härmed på de sentenser, som i värbsform här ock där möta. Vi hava i de 58 första lässtyckena vid ett flyktigt genomläsande funnit omkring ett 40-tal värser, mest senarer, som med eller utan förändring hämtats från de grekiska skalderna. Rätt många av dessa värser äro ganska lättfattliga både till innehåll ock form, t. ex. *ἀνθρωπὸς ἐστὶ πνεῦμα καὶ σὰθ μόνον* (st. 19) eller

*βραχεῖα τέρεφς ἐστὶν ἡδονῆς κακῆς* (st. 27). Många äro däremot till innehållet hårdsmälta eller rent av olämpliga. *Κρεῖττον τὸ μὴ εἶναι ἢ εἶναι ἀθλίως* (st. 42) är en lärdom, som vår tid tycks kunna taga till sig, även utan att den finner plats i en elementarbok.

I avseende på språkförmen äro dock dessa sätser i allmänhet mäst betänkliga. Den som ännu icke anses kunna få sig förelagd en enkel prosaberättelse, bör ej invigas i skaldernas uttryckssätt. Man må härvid mindre tänka på ordförråd ock fraseologi än t. ex. ordföljd, bruk av artikeln ock dylikt. Men praktiskt taget torde olägenheten ej bliva så farlig, ty lärjungen vänjer sig ändock som sagt att betrakta alltsammans ungefär som vokabler. Ock det är ju i själva verket hans lycka, om han ej tager alltför starkt intryck av elementarbokens »framställning», vartill motstycke aldrig möter honom vare sig i livet eller litteraturen.

Denna sällsamma, av poetiska ock prosaiska, högtravande ock platta, genuina ock »tillvärkade» språkbitar bestående hopgyttring, som i sin helhet ganska litet påminner om språklig framställning, må ju förr dess hällre lemnas åt glömskan. Men genom sitt anspråk på att användas till »läsning» hindrar elementarboken ofta en viktig sak, nämligen en tillräckligt ihållande böjning av såväl paradigmen som vokabler. Energiska deklinations- ock konjugationsövningar med korrekt, raskt ock tydligt uttal, då ock då föresagt av läraren, ock med flitiga skrivövningar såväl å svarta tavlan som ock i särskilda skrivhäften höra till de sysselsättningar, varpå vid början av det grekiska studiet ligger en synnerlig vikt. Men för att sådana övningar i tillbörlig omfattning skola kunna företagas, fordras, att man ej skall bindas vid alltför långa elementarbokskurser.

Elementarboken bör alltså vara så kort som möjligt ock undvika allt, som är sällsynt eller oväsentligt. Den bör vidare endast eller så gott som uteslutande innehålla sammanhängande, enkla berättelser, dels för att lärjungen ej måtte tvingas till ouppmärksamhet, dels ock i synnerhet på det han måtte ända från början erhålla åskådningsmateriel till det, som han skall ledas att inhämta, nämligen grekiska språket som framställningsmedel för mänskliga tankar.

Boethii latinska elementarbok visar ju prov på att det kan gå för sig att tidigt nog förelägga nybörjaren sammanhängande småstycken. Skulle lärjungens förmåga att tillgodogöra sig sådana vara mindre efter två års skolstudier?

Elementarböoksfrågan är väl mer än de flästa andra pedagogiska spörsmål en fråga på dagordningen. Må man hoppas, att den snart

skall finna en lycklig lösning, som förmår hålla medelvägen ock undvika ej mindre de fel, som i tillämpningen småningom kommo att vidlåda äldre tiders berömvärda strävan att tillhandahålla lärjungen »plenum succi libellum», än den sterila formalism, som sedan gjort sig gällande såsom reaktion mot dessa fel. Utan möda infördes ingen i det grekiska språkets studium, men lärjungens möda bör genom lämpligt förfaringssätt underlättas så mycket som möjligt, på det han med lust ock iver må arbeta på att tillägna sig elementerna av ett språk, som i så hög grad är egnat att förmedla de rikaste inlägg i hans bildning.

C. O. Lundgren.

### Nya språkkursen

är namnet på en i Stockholm i september förlidet år av jur. kand. P. Dahlander ock fil. d:r J. Bergman grundad läroanstalt för främmande språk. Till en början undervisades endast i tyska, franska ock engelska; men tid efter annan har, i den mån anstalten vunnit allmänhetens uppmuntran, programmet utvidgats, så att kursen för närvarande jämte de nämnda språken upptager även italienska, samt klassiska ock nordiska språk med jämförande språkforskning (i de sistnämnda ämnena äro kurserna lämpade efter fordringarna i universitetsexamina), ävensom slutligen svenska språkets riktiga behandling i tal ock skrift. Vinner företaget fortfarande samma växande framgång som hittills, är meningen att utvidga detsamma till att omfatta, så vitt möjligt, alla språk, vilkas inhämtande i vårt land i allmänhet kan ifrågakomma. Närmast torde då i övrigt ligga spanska (för utvandrare till Sydamerika), ryska ock semitiska språk.

Öfvertygade om riktigheten av de nyare principer för språkundervisningen, vilka gjorts gällande företrädesvis av sällskapet »Quousque Tandem», införde Nya språkkursens föreståndare redan från början moderna metoder i sin anstalt. I prospektet för läroverket uttryckes detta bl. a. på följande sätt: »Grundsatsen är: lär dig det främmande språket på samma sätt som du lärt modersmålet: först *förstå*, så *tala*, sedan *läsa* ock *skriva*.» I överensstämmelse härmed är undervisningen i vartdera av de moderna språken fördelad på tre till fyra successiva kurser, vardera om-

fattande en nära 3 månaders termin med 4 timmar i veckan (50 timmar). Första lektionsserien avser att bibringa den i språket okunniga eleven förmåga att utan svårighet *förstå* det talade ock lästa språket. Lektionerna försiggå på det främmande språket redan från början; de första timmarna enligt den Berlitzska åskådningemetoden: föremålen förevisas ock ställas i olika förhållanden till varandra, varvid namnen på föremålen ock förhållandena meddelas på det språk, som skall inhämtas. Som stöd för uppfattningen brukar läraren flitigt den svarta taflan, där alla nya ord uppskrivas. I vissa fall brukas fonetisk transskription; där sådan icke brukas, inläres omsorgsfullt det nya ordets ljud, *innan* dess skrivna form får framträda för ögat.

Av de inhämtade orden bildas redan från första timmen enkla frågor, som få besvaras på det främmande språket av eleverna. T. ex. läraren i tyska pekar på en förut på tyska namngiven blyertspenna ock frågar »Was ist das?» Eleven (eller eleverna i korus) svara: »Das ist der bleistift». Han pekar därefter på bläckhornet ock frågar: »Ist das der bleistift?» varpå han får till svar: »Nein, das ist nicht der bleistift, sondern das tintenfass.» Naturligtvis bliva så väl frågorna som svaren med varje lektion mera utvecklade än dessa allra första ock enklaste. Men elevernas förmåga blir också i samma mån mer utvecklad, vadan till sist även mycket svåra frågor av dem kunna besvaras på tyska med samma lätthet som de nu anfingna.

Så snart ordförrådet blir tillräckligt rikhaltigt, börjar läraren (redan i 4:de eller 5:te lektionen) krydda sin framställning med kortare intresseväckande berättelser ock anekdoter, vilka efter hans föresägning upprepas i *korus* av hela auditoriet. För varje nytt ord stannar han ock meddelar dess ljud, dess betydelse ock dess form.

I 10—12:e lektionen införes en enkel läse- ock övningsbok (vanligen »Methode Berlitz», första delen). Under omväxlande fråge- ock svarsövningar, sammanhängande berättelse från lärarens ock upprepning från elevernas sida samt läseövningar fortgår den första kursen. Vid dess slut ha normala elever i allmänhet inhämtat så stort ordförråd, att de utan svårighet *förstå* vilken enklare sammanhängande framställning som helst på det främmande språket.

Andra kursen koncentrerar sig på *läsning* (varvid översättningen i allmänhet ersättes av frågor ock svar över det lästa på det språk, som inläres). I denna kurs meddelas även en systematisk grammatik (medan grammatik förut meddelats endast praktiskt). För detta ändamål har åtminstone i tyska språket ingen av de hit-

tills utgivna läroböckerna befunnits fullt lämplig, utan dikteras den grammatiska framställningen av läraren ock upptecknas ordagrant av eleverna, naturligtvis på det främmande språket.

Såsom stoff för läsningen användes dels »Methode Berlitz», andra delen, dels någon modern humoresk (t. ex. av v. Wildenbruch), eller annan på det språk som är i fråga utgiven intressant skrift. I en kurs läses t. ex. Bellamys »Återblick» i tysk översättning.

*Skrifningar* av annan art än upptecknande av ord ock fraser samt den nyss nämnda diktamensskrivningen äro uppskjutna till *tredje* ock *fjärde* kursen. Dessa avse dessutom att giva en grundlig repetition av det förut genomgångna samt genom täta talövningar ock kursorisk litteraturläsning meddela den ledighet i språkets behandling, som är kännetecknet på det fulla väldet däröver.

Då Nya språkkursen varit i värksamhet endast halvannan termin, saknas f. n. all erfarenhet om dessa slutkurser.

Det hittills sagda rör, vad exemplen beträffar, egentligen tyska språket. I huvudsak tillämpas emellertid samma metod även i de övriga, med de modifikationer som vartdera språkets egendomliga karakter föranleder. I fråga om de antika språken har naturligtvis icke talmetoden blivit använd, enär man ju svävar i ovisshet om dessa språks riktiga uttal ock enär undervisningen i desamma haft väsentligen andra ändamål, än den som gäller de moderna.

Som lärare hava fungerat: i *engelska*: e. o. amanuensen P. Dahlander, i *tyska*: fil. d:r J. Bergman ock fil. kand. O. Hoppe, i *franska*: universitetslektorn A. Taverney ock pastorn i Eglise reformée française R. Ostermann, i *italienska*: fröken Caroline Dietrichson, i *modersmålet*: folkskolläraren Gust. Bergman, i *Nordiska språk*: docenten d:r K. Ljungstedt, i *klassiska språk*: fil. d:r J. Bergman. Samtliga lärare i moderna främmande språk hava under vistelse i utlandet speciellt utbildat sig för sitt kall.

Elevernas antal utgjorde under höstterminen 195 ock uppgår innevarande termin till öfver 250; därav omkr. 95 i engelska, 80 i tyska, 50 i franska, 12 i italienska, 8 i latin, 7 i nordiska språk, 2 i grekiska. Naturligtvis ha i tyska, engelska ock franska flera parallellafdelningar varit anordnade. Antalet i varje sådan har varierat mellan 10 ock 30.

Eleverna ha utgjorts av äldre ock yngre herrar ock damer, i förmiddags- ock de tidigare eftermiddagskurserna mästadels ur ämbetsmänna- ock den bildade medelklassen, i kvällskurserna vanligen ur handels- ock handtvärksvärlden.

**Förslag till stadga för rikets allmänna läroverk,**  
afgifvet den 13 januari 1891 af utsedde kommitterade.  
Stockholm 1891.

I fråga om språkundervisningen vid Sveriges allmänna läroverk föreslår kommittén bl. a. följande:

Rör. latinet: att i kl. 6 ock 7 (= 6: 1, 2) varannan vecka en skriftlig översättning till latin skall utföras på lärorummet (nu: varje vecka ett tema på tid utom lärotimmarne); att varannan vecka i kl. 8 (= 7: 1) en skriftlig övers. till latin eller till svenska, i kl. 9 (= 7: 2) en skriftlig övers. till svenska skall utföras omväxlande i hemmet ock på lärorummet; att i mogenhetsexamen skall fordras en övers. från latin till svenska; att i kl. 4 ock 5 latintimmarnes antal skall minskas från 8 till 7 i veckan, i kl. 6 ock 7 (= 6: 1, 2) från 8 till 6, i kl. 9 B (= 7: 2 utan grek.) från 8 till 7.

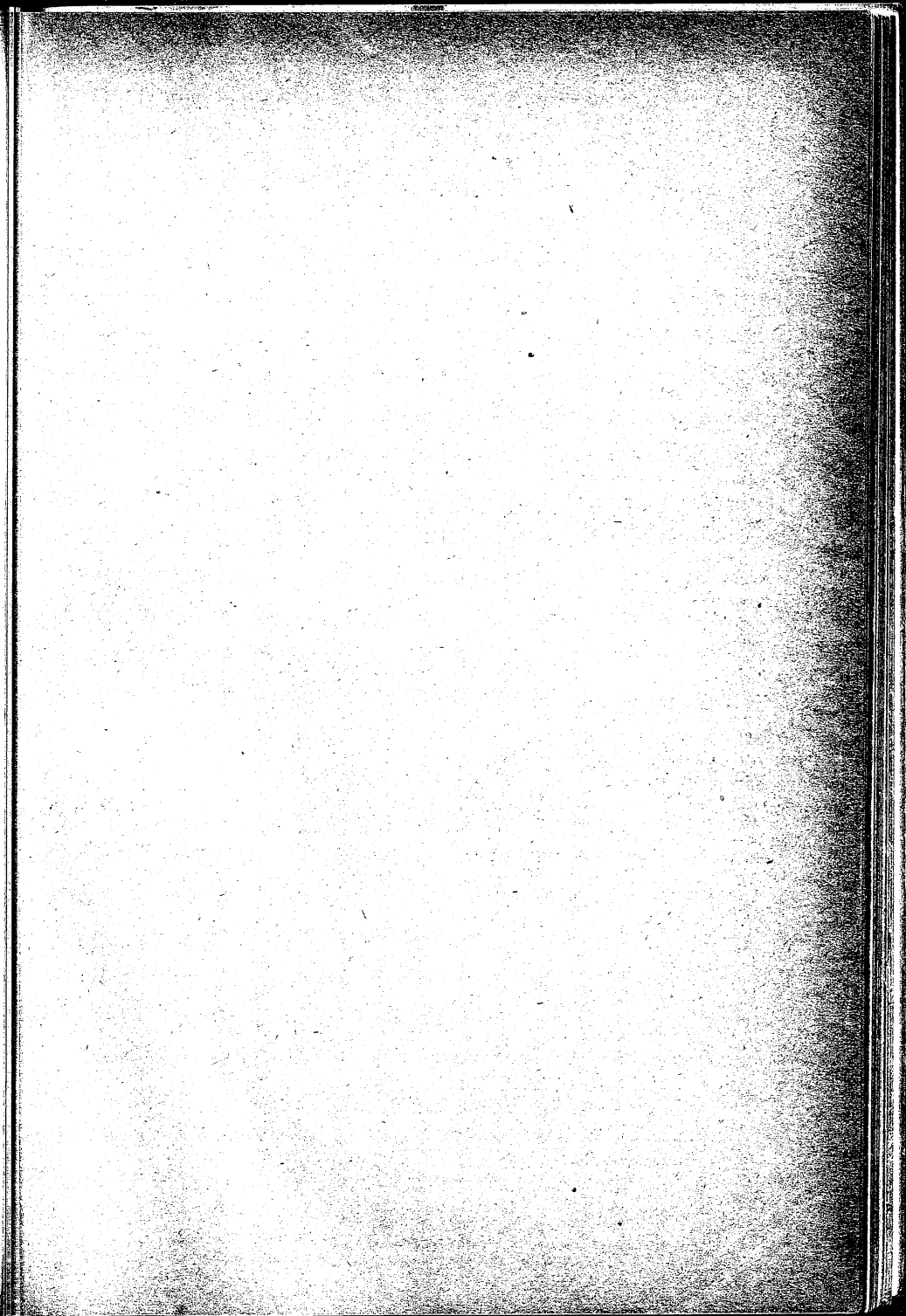
Rör. de levande språken: att talöfningar skola förekomma i alla tre språken i alla klasser, i vilka dessa språk äro föremål för undervisning; att i kl. 5 (där franskan börjar) »läsning av lättare sammanhängande stycken» i franska skall förekomma ock likaså i engelskan i 6 B (icke-greker), där detta språk börjar; att i kl. 6 ock 7 (= 6: 1, 2) ock i kl. 8—9 A (med grek.) varannan vecka en övers. till tyska skall utföras omväxlande på lärorummet ock i hemmet; att övers. till franska i kl. 8—9 (= 7: 1, 2) skola utföras omväxlande på lärorummet ock i hemmet; att i mogenhetsexamen skall fordras på A-linjen en övers. till tyska ock en till franska, för B-linjen ettdera av dessa prov; att tyskans timmar i kl. 2 ock 3 minskas från 7 till 6 ock tyska fortsättes även i kl. 8—9 (= 7: 1—2) med 2 veckotimmar för A-linjen, en d:o för B-linjen; att franskan i kl. 6 ock 7 (= 6: 1, 2) reduceras från 4 till 3 timmar men i kl. 8 (= 7: 1) får 4 timmar; att engelskan i kl. 6—7 skall få blott 3 timmar (nu 4).

Slutligen att vid mogenhetsskrivningarna endast ordbok (icke grammatik) må av lärjungen få användas och att kurserna i de särskilda språken i det hela skola bli oförändrade.

Som framsteg anteckna vi särskilt: utbytet av övers. till latin mot en sådan till svenska i mogenhetsexamen samt att grammatik ej får användas i skrivningarna; ock att skrivningarna till stor del förlagts till lärorummet.

L:ll.





# VERDANDI,

Tidskrift för ungdomens målsmän och vänner  
i hem och skola,

utgifven af

Uffe (Anna-Sandström) och Lars Hökerberg.

## Anmälan.

Verdandi, som härmed till prenumeration anmäler sin 9:de årgång, skall fortfarande vara ett frisinnadt organ för undervisning och uppfostran samt söka behandla dithörande frågor på ett sådant sätt, att de kunna tillvinna sig intresse, icke blott af de undervisande, utan äfven af hemmen, hvilka ungdomens väl ju bör ligga varmt om hjärtat.

Då ett verkligt framåtskridande alltid är i hög grad beroende därpå, att olika åsikter få i allvarlig diskussion bryta sig mot hvarandra, skola vi fortfarande, och i öfverensstämmelse med vår hittills följda princip, upptaga uttalanden från skilda pedagogiska läger. Liksom hittills skola vi äfven söka att bringa lättnad i de undervisandes arbete dels genom att gifva anvisning på lämplig preparationslitteratur inom olika ämnen, dels äfven genom att då och då meddela, bland annat, s. k. »geografiska kurser», m. m. d. Af dessa sistnämnda börjas en ny serie i det första häftet af nästkommande årgång.

Vid redaktionen hafva vi fortfarande förmånen att påräkna stöd och medverkan af: hrr professor Theodor Hagberg, rektor Sixten von Friesen, lektor Sigfrid Almquist, folkhögskoleföreståndaren doktor Leonard Holmström samt folkskoleläraren Fridtjuv Berg.

Prenumerationspriset är för 1891 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 erbjüdes.

Stockholm i december 1890.

Utgifvarne.

Äfven af Verdandis föreg. årgångar (1883—1890) kunna ännu några fullständiga exemplar erhållas, till 3 kr. 75 öre årg., vare sig genom bokhandel eller direkt hos utgifvaren Hökerberg.

Köpas de sex senaste årgångarna (1885—1890) på en gång direkt hos utgifvaren, lemnas de till endast 2 kr. 50 öre stycket. På de två första årgångarna, hvaraf endast några få ex. f. n. finnas i behåll, kan däremot ingen rabatt medgifvas.

Arspis (för 6 häften) 3.75. — Lösa häften a. 75 öre.



# VERDANDI

TIDSKRIFT

FÖR

UNGDOMENS MÅLSMÄN OCH VÄNNER

I

HEM OCH SKOLA

NIONDE ÄRGÅNGEN

1891

Andra häftet.

*Häftets innehåll:*

Är skollagskommitténs förslag rörande den matematiskt-naturvetenskapliga undervisningen tidsenligt. Af <i>P. G. Laurin</i> .....	57
Uppfostran i skola. Af <i>Uffe</i> (slutet).....	78
Själamorden i skolorna. Af <i>Ellen Key</i> .....	86
Första innanläsningen. Af <i>Fredrique Werner</i> .....	99
Beriktigande af <i>H. Sohlberg</i> , med svaromål af <i>N. G. W. Lagerstedt</i> .....	104
Om gäendet såsom gymnastiköfning. Af <i>G. Nyblæus</i> .....	106
Bokanmälan:	
Nystävaren. — Nordiskt forntidslif. — Åskådningsmetoden (Berjtz).....	113
Böcker och tidskrifter införda till Verdandis redaktion.....	120



STOCKHOLM 1891

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.

## Till premier och uppmuntran.

De välkända barn- och ungdomsböckerna Vetenskapens sago-land (af A. Buckley å 2: 40 å 3: —), Experimentboken (af Hector å 3: —), Fågelsagor (af Baldamus å 1: 50), En liten värld bland fjällen (af Eitinghoff å 2: 50), samt Forntida vise (af G. Bergström å 3: 25 å 4: —) — samtliga utgifna på *Lars Hökerbergs* förlag och tillgängliga i rikets flesta boklädor — anbefallas i all synnerhet såsom särdeles lämpliga premieböcker.

### Lämpliga premieböcker!

**Svenska Bilder** af Carl Snoilsky. Häft.

I: 50, inbunden 2: 50.

**Lifvets Fröjder** af Sir John Lubbock. Två delar. I: 50, II: 2: 25. Båda inb. tills. 5 kr.

**Robinson Crusoe** af Gräbner-Humble. Ny, omarbetad upplaga. Eleg. kart. 3: 50.

**Ur nyare tidens diktning**, poetisk läsebok af Amanda Leffler. Häft. 65 öre.

**I Lifvets vår** af C. D. af Wirsén. Häft. 5 kr., kart. 6 kr., i praktband 7: 50.

**Sveriges skönaste Folkvisor**, utgifna af Em. von Qvanten. Häft. I: 50. inb. 3 kr.

**Nials Saga** och **Egil Skallegrimssons**

**Saga**, öfvers. från fornisländskan af A. U. Bååth.

Pris för den förra: häft. 4 kr., inb. 5: 50; den senare: häft. 3: 25, inb. 4: 75.

**Romerska Dagar** af Viktor Rydberg. Häft. 4 kr., inb. 5: 50.

**De bildande konsternas historia** af

Professor L. Dietrichson. Med 115 bilder. Häft. 9: 50, eleg. inb. 12 kr.

**Lifvet på Island under Sagotiden**

af H. O. Hildebrand. Häft. 3: 75.

**Sagor af Bröderna Grimm** öfversatta af

Julius Humble, med teckningar af V. Andréan. Två delar å häft. 2 kr., inb. 2: 75.

**Nyttiga och praktiska uppslagsböcker:**

**Svensk-historisk Handbok**. Häft. 2 kr., inb. 3 kr.

**Politiskt Handlexikon**. Häft. I: 50, inb. 2: 50.

**Kemiskt Handlexikon**. Häft. 2: 25, kart. 2: 75, inb. 3: 25.

**Svenskt Literatur-Lexikon**. Häft. 2: 25, inb. 3: 25.

**Jordbrukärens Handlexikon**. Häft. 2: 50, kart. 3 kr., inb. 3: 50.

**HUGO GEBERS FÖRLAG.**

Från  
Aktiebolaget  
Hiertas-Bokförlag  
i 6 häften å 50 öre:

Huru barn  
icke  
böra uppfostas.

Af  
F. NICOLAY.

BEARB. ÖFVERSÄTTNING

af  
O. A. STRIDSBERG,  
Fil. Doktor.

»En verklig målning och icke en efter kammarstudier konstruerad schablon.»

Sv. Läraretidn.

»Lättläst. — En praktisk ande utmärkande för hela arbetet.»

Ny Ecklesiastik-tidn.

## Är skollagskommitténs förslag rörande den matematiskt-naturvetenskapliga undervisningen tidsenligt?

### Klasserna I—V.

Då en af de viktigaste förändringar, som det nya förslaget afser att införa, är att gifva åt de fem nedre klasserna en utpräglad karaktär af bottenskola, genom en afgangsexamen skild från den högre skolan, så blir det lämpligt att först undersöka den matematiskt-naturvetenskapliga undervisningen i de fem nedre klasserna och därefter öfvergå till den högre afdelningen af skolan. Härvid skall jag uteslutande tala om de båda latinlinjerna, ehuru mycket af det som därom säges med samma rätt låter tillämpa sig på den reala linjen.

Mot de fem nedre klassernas kurser i aritmetik och algebra, som i allt väsentligt lämnats oförändrade, torde ej mycket med fog kunna invändas, men väl mot det sätt, på hvilket de nu i skolan genomgås. Kommitterade hafva ej antydt de reformer, som de häri möjligen anse nödiga. Det må likväl ej anses ur vägen att i detta sammanhang framställa några anmärkningar rörande denna fråga. Tyvärr kan jag, af åtskilliga tecken att döma, ej hoppas att mina åsikter skola öfverensstämma med kommitterades, om dessa framställt några.

En hufvudanledning till det af alla beklagade faktum att de flesta, som genomgått skolans fem lägre klasser, visa sig så osäkra och okunniga i räkning torde vara *arten af de uppgifter man valt till öfvningsexempel.*

Utän tvifvel är det välbetänkt att man ej vill införa ekvationer för tidigt i undervisningen, då ju en stor mängd, för att ej säga det ojämförligt största antalet af det praktiska livets räknefrågor löses lika enkelt utan användning af ekvationer. Och lär man barnen en så generell metod i otid, så är det visserligen fara värdt att de vänja sig vid att helt mekaniskt använda

den, utan att söka förstå den förelagda uppgiftens innebörd, hur enkelt detta än är. Ekvationen bör ej komma till användning, förr än barnen genom flitig öfning nått en viss färdighet att utan dess hjälp öfverskåda och behärska en enkel uppgift. Därpå få de först vid lösande af liknande enkla uppgifter se att ekvationen och dess mekaniska behandling utför ett godt stycke af deras förra tankearbete. Sedan de så vunnit tillit till metoden, få de använda den på uppgifter, som utan ekvationens hjälp blefve öfverskådliga.

Ifrån den nu angifna ståndpunkten kan man ej annat än gilla att man bortåt fyra år sysselsätter barnen med räkneuppgifter utan användning af ekvationer. Tyvärr har man ej uppmärksammat den oeftergifliga fordran att dessa uppgifter skola vara så enkla, att de lösas *lika* lätt utan, som med ekvationer. Äro de ej det, så förnöter man ju en dyrbar tid på att inlära en opraktisk metod att lösa dem. En granskning af de nu använda räkneböckerna torde till fullo ådagalägga att en stor mängd af exemplen är af den beskaffenhet, att de lösas betydligt enklare med ekvation än utan. Men den visar äfven att dessa exempel antingen äro sådana som aldrig kunna förekomma i det praktiska lifvet eller ock tillhöra områden, som ligga af lägsna från barnens erfarenhetssfer. Redan af dessa skäl borde de därför strykas ur dessa klassers kurs. Att de kommit in beror väl därpå att man velat visa hela omfånget af de räkne-metoders tillämplighet som man uppställt.

Vid val af praktiska uppgifter såsom räkneexempel böra följande grundsatser strängt fasthållas: uppgiften får ej beröra förhållanden som äro främmande för barnen, den får ej göra opraktiska eller onödigtvis invecklade antaganden, hvilka endast undantagsvis kunna förekomma i verkligheten, den skall lösas lika lätt utan, som med ekvation. Härigenom skulle mycken tid, som nu förspilles på långa resonemanger och sakliga förklaringar, kunna egnas åt verkliga räkneöfningar. Ofta äro nu exemplen så anordnade, att när de äntligen efter mycket famlande och med lärarens hjälp uppställts, så utföres räkningen helt hastigt efter några förkortningar. Valde man nu exempel af enkelt sakligt innehåll, så kunde och borde deras beräkning ställa större kraf på sifferbehandlingen. Med det rikliga antal timmar, som räkneundervisningen här förfogar öfver, vore det lätt att i tredje klass inöfva afkortad räkning med decimaltal. För att förbereda härför borde redan i första och andra klassen positionsprincipens betydelse vida mer än nu framhävas. Äfven

förvandlingen af vanliga bråk till decimalbråk och uppkomsten af periodiska decimalbråk därvid är en punkt, som i räkneskicklighetens intresse är väl värd att uppmärksammas redan nu.

I fjärde klassen börjar den algebraiska undervisningen. Kommitterade mena att denna bör i femte klassen mer fullständigt än nu kunna medhinnas ekvationer af första graden. Man bedrar sig likväl, om man tror att detta innebär ett medgifvande att den rent algebraiska kursen bör inskränkas till det minimum, som är nödvändigt för ett rätt begripande af ekvationsläran. Motiveringen är helt enkelt den, att matematiken under dessa fem år fått en ökning af 37 timmar i undervisningstid. Men är detta det enda skälet, så kan med fog invändas, att dessa timmar måhända bättre kunna behövas på annat håll (se t. ex. kommitterades uttalande om franska språkets behof), så länge det ej uppvisas att den matematiska kursens ökning är nödig.

Då i femte klassen en avslutningskurs bör vara genomgången, bör, synes det, ingen tid bortspillas på inöfvande af algebraiska uttrycks transformationer. Den enda användning, de som sluta i denna klass få se häraf, blir ju lösning af ekvationer. Och därtill behöfs ju som bekant bra litet algebra, så litet att ekvationsläran gärna kunde komma i IV såsom omedelbar fortsättning af den aritmetiska kursen. Såsom redan antydts, borde man då till en början medelst ekvationer lösa sådana uppgifter, som barnen redan förut lärt att behandla. Och aldrig bör man välja svårare ekvationer än sådana som förekomma i de problem, som till lösning här kunna framställas, ej heller problem, som vore det meningen att öfva i lösningen af gåtor. Problemen böra fortfarande ha reellt innehåll. Antingen hämtas de, såsom i de föregående klasserna, ur det praktiska lifvets enklare förhållanden, eller ock beröra de frågor från naturvetenskaperna. Man skall visserligen då ej kunna uppställa så trassliga uppgifter som nu, men det är ej undervisningens skull. Det är lifvets och naturens fel att deras uppgifter äro enkla.

Den enda förändring, som kommitterade föreslå i fråga om den geometriska undervisningen, är den att den geometriska åskådningsläran utgår ur andra klassens kurs. De yttra härom i sin motivering följande: »Nu gällande skolstadga föreskrifver att geometrisk åskådningslära skall förekomma redan i andra klassen. Kommitterade, som villigt erkänna att en kurs i åskådningslära bör föregå det strängare geometriska studiet, hafva dock ansett att densamma bör uppskjutas till tredje klassen, för att däri-genom inom andra klassen ökad tid må vinnas för aritmetiken.»

Dessa ord antyda endast ett uppskof, då likväl ur läsplanen åskådningsläran strukits i andra klassen, utan att det an gifves att mera tid än nu skall ägnas densamma i tredje klassen. Den vidtagna förändringen synes därför vittna om att kommitterade ej skatta en förberedande åskådningsundervisning i geometri synnerligen högt.

Det torde vara väl bekant att denna undervisning aldrig fått riktigt fotfäste inom våra högre läroverk. Och detta är ej underligt, då den är så motsatt den formalistiska metod, som hos oss ensam hedrats med namnet »sträng» och »vetenskaplig» och som ensam ansetts värdig våra lärda skolor. Man har aldrig rätt kommit på det klara med hvad åskådningsundervisningen skulle meddela för kunskaper eller färdigheter. Somliga ha inskränkt den till ett ytligt betraktande och beskrifvande af vissa solida figurer och af densamma gjort ett ytterst torrt och ledsamt studium, med inpluggande af en massa namn, som sedan aldrig kommit till användning och därför genast i följande klass varit förgätta. Andra åter ha hufvudsakligen lagt an på teckning af plana figurer och ett planlöst iakttagande af de egenskaper, som därvid händelsevis falla i ögonen. Långt ifrån att tänka på att genom denna undervisning meddela verklig kunskap, ha de i densamma sett endast en osjälfständig kurs, utan värde annat än som förberedelse för det vetenskapliga studiet. Slutligen ha några genomgått en kortfattad kurs efter någon för folkskolor afsedd lärobok, hvars mål egentligen varit ytors beräkning. I följd af tidens knapphet och barnens oomogenhet har det då ej kunnat undvikas att bra litet blifvit smält. Behållningen torde ha inskränkt sig till några formler, som oförtöfvadt glömdes, då de ej vidare kommo till användning under de närmaste åren.

Så har i själfva verket denna åskådningsundervisning ej kunnat lotsa sig fram mellan de motsatta faror, som hota henne, å ena sidan från den vetenskapliga formalism, som i princip ställer sig fientligt mot henne och menar att hon intet verkligt vetande kan eller bör gifva, å andra sidan från den alltför tränga utilism, som så skyndsamt som möjligt vill meddela barnen de resultat, som praktiskt kunna användas, utan att gifva dem den djupare insikt i ämnet, som ensam kan väcka deras intresse och sätta dem i stånd att rätt fatta dessa resultatets innebörd och betydelse.

Därför har ock åskådningsundervisningen på de flesta ställen ej kunnat annat än föra ett tynande och föga gagnande lif.



Mångenstädes har man till minimum inskränkt den däråt ägnade tiden: några timmar under andra terminen af andra klassen, det har ofta varit allt. Det är därför att förmoda, att den nu föreslagna förändringen, som nog i själfva verket skulle taga bort detta sorgebarn ur skolan, skall hälsas med bifall från många håll.

Och dock vore det ett tidens barn som därmed afifvades. Det vore en reform bakåt af det slag, att reformvännerna antagligen finge arbeta i många år för att reparera skadan.

En viktig uppgift för den moderna reformrörelsen på skolans område är att utrota allt sysslande med begrepp, som för barnen äro tomma, enär de genom ingen art af erfarenhet gjort bekantskap med deras innehåll. I hvarje ämne skall skolan meddela empirisk undervisning. Lyckligtvis blir denna uppgift allt lättare för skolan, därför att vetenskaperna själfva allt mer upptaga och tillämpa naturvetenskapernas empiriska undersökningsmetoder.

Det empiriska studiet af geometrien bör stärkas och utvecklas, ej inskränkas.

Ingenting bör under nuvarande förhållanden vara lättare, då vi ändtligen kommit så långt, att vi i principen erkänna det riktiga i att de många, som stadna i skolan endast 5 å 6 år, därunder skola ha fått en grundlig och gagnelig bildning. Dit hör kunskap i geometrien, därom råder en lycklig enighet. Men ej gör den det i följd af den form, som geometrien en gång i forntiden fick! Ej är det dess definitioners och axioms, teorems och problems konstfulla byggnad, som gör den så nödig för en hvar bildad medborgare och medborgarinna! Vore det så, bedröfligt stode det då i sanning till med vår geometriska bildning! Lyckligtvis bevaras dock från geometriens studium en reell kunskap om de där undersökta ting. Äfven den, som länge sedan glömt kvasidefinitionerna af punkt, rät linje, vinkel m. m., har dock i behåll en viss bekantskap med dessa bilders egenskaper. Och enär de enkla geometriska bilderna återfinnas öfverallt i naturen och deras egenskaper förklara mera sammansatta företeelser, så har den som grundligen lärt känna geometriens element därmed lagt en bättre grundval för sin uppfattning af naturen än han därför utan kunnat.

Vid sidan om denna reella behållning af geometriens studium må man visserligen ej skatta ringa den vinst, lärjungarna af detsamma draga genom därvid vunnen öfning i ordnad tän-

kande. Denna vinst blir desto större, ju självständigare barnens tankearbete kan blifva. Ett enkelt bevis, som de själfva finna, är af vida större värde för deras själsutveckling än ett utförligt »strängt» bevis, som förelägges dem färdigt. De geometriska bilderna äro så enkla, att de inbjuda barnen att kombinera deras egenskaper och draga slutsatser från den ena till den andra; de öfverträffa häri hvarje annat ämne, som kan blifva föremål för barnens arbete. Dessa kombinationer blifva väl till en början bristfälliga, i det mera aflägsset liggande omständigheter kunna förbises, ehuru ett allsidigt begrundande måste upptaga dem till skärskådande. Och det blir en ej alltid lätt uppgift för läraren eller läroboken att träffa det rätta måttet i sin fordran på bevisens vetenskapliga noggrannhet. Man torde därvid på detta stadium alltid kunna följa den principen, att man bevisar endast för att göra satsens fulla innebörd klar. Beviset är till för satsens skull och får därför ej vara svårare än satsen. Och enär naturligtvis undervisningens karaktär måste rätta sig efter barnens fortgående utveckling, så har man ej att söka det i vetenskapligt hänseende bästa uttrycket för sanningen, utan det som fullast och klarast kan fattas af barnen. Den finaste vetenskaplighet är af intet värde, då den ej begripes.

Det torde vara tydligt att den, som hyllar förestående uppfattning af denna undervisning, gör front såväl mot öfverdrifven vetenskaplighet som mot ensidig utilism. Han nekar den förras påstående att ett fruktbart studium af geometrien ej är möjligt annat än efter vetenskapens strängaste metoder, men han påstår äfven gentemot den senare att det ej är nog att känna forskningens praktiska resultat, utan man måste arbeta sig fram till dem för att kunna använda dem rätt och förstå dem rätt. Geometrien försvarar enligt honom sin plats i hvarje skola endast på grund af sin stora, i vidsträckt mening praktiska betydelse, men han underskattar därför ej dess stora värde som formellt bildningsmedel. Han tror att den undervisning, som noga aktar på barnens utveckling och vid hvarje tidpunkt söker fordra af dem det tankearbete, hvaraf de då äro mäktiga, skall gifva de bästa resultat, såväl i verklig, grundlig insikt som i praktisk kunskap.

Enligt dessa principer bortfaller den skarpa gräns mellan åskådningsläran och den vetenskapliga geometrien, som våra skolstiftare i likhet med sina tyska mästare varit måna om att noga bestämma. Till en början studeras de geometriska bilderna hufvudsakligen genom teckning och mätning. Genom en talrik

mängd af öfningar göres lärjungen så småningom förtrogen med bilderna. Dessa öfningar göras så omväxlande som möjligt, så att undervisningen kan dröja länge vid de första grunderna utan att blifva tröttande. Så till vida spela de alltså samma roll som åskådningläran hittills skolat hafva. Men under det den senare afsett blott att vänja barnen vid de geometriska begreppen, ej att meddela en ordnad kunskap, så vilja dessa öfningar fullfölja båda dessa mål. För det ändamålet ordnas öfningarna metodiskt och ansluta sig till läroboken, som klart framhåller hvad hvarje grupp af öfningar särskildt är ämnad att åskådliggöra. Så väl i fråga om öfningarna som i fråga om läroboken gäller att så snart en sats erbjuder tillfälle till ett enkelt bevis, så utföres det. Det hela anordnas för öfrigt så att ingen sats, som skulle vinna i klarhet genom ett bevis, behöfver sakna bevis, därför att detta skulle vara för svårt. I mån som undervisningen skrider framåt, inskränkas de öfningar som blott genom teckning och mätning undersökte bilderna, ehuru väl de geometriska bevisen alltjämt åskådliggöras genom noggrann teckning och mätning.

Det torde vara lämpligt att börja denna undervisning redan i andra klassen, hvarvid sådana öfningar väljas, som afse att klargöra räta linjens och cirkelns grundegenskaper. Kommitterade anse att hela tiden i andra klassen bör ägnas åt aritmetiken. Men fem timmars räkning i veckan blir lätt tröttande enformigt. Och undervisningen i aritmetik får en god hjälp af undervisningen i geometri, i det att denna ger barnen en klar uppfattning af måttenheter och uppmätning.

I andra klassen bör man komma så långt, att lärjungarna någorlunda kunna använda linjalen och måttstocken, passaren och gradskifvan. Äfven om man uppskjuter geometrien till tredje klassen, kan man där, såsom erfarenheten ger vid handen, med lätthet genomgå läran om vinklar, parallella linjer, trianglar och symmetri. Fjärde klassens kurs bör behandla parallellogrammer, cirkeln samt in- och omskrifna figurer. I femte klassen genomgås beräkning af rätliniga figurers ytor och cirkeln, hvarefter en rundlig tid finnes dels till repetition, dels till en enkel kurs i stereometri.

Det må särskildt betonas hvilken stor vinst det är att så lunda tid vinnes åt stereometrien. Vi se hurusom både den nu gällande och den föreslagna läsordningen i femte klassen föreskrifva stereometriska räkneuppgifter. Fåfångt söka vi likväl på hela läsplanen någon kurs i stereometri! Här är så-

lunda den vetenskapliga formalismen besegrad af utilismen. Att kunna beräkna kroppars ytor och rymder anses så nyttigt, att en lärjunge i femte klassen måste ha lärt sig det, innan han lämnar skolan. Man lär honom därför de nakna formlerna, utan att närmare undersöka eller bevisa dem. Ty man vill ej medgifva att ett studium, som ej är strängt vetenskapligt, har sin plats i skolan, ej ens om det gifver lärjungen all den insikt i ämnet, som han på det stadiet kan få och som han öfverhufvud någonsin kommer att behöfva.

Dock må man ej tro att intet annat skäl än förvärfvandet af dessa formler finnes för införandet af en enkel kurs i stereometri (af samma karaktär som den föregående planimetriska, alltså med utelämnande af alla formella bevis för genom åskådning fullt klara satsar). Målet för geometriundervisningen är att meddela en grundlig kunskap om de geometriska lagar, som behärska naturen. Dit hör kännedomen om ytors och rymders beräkning, men hur viktig och oundgänglig den än är, så är den dock endast ett moment i nyssnämnda kunskap. Nu bör det väl vara tydligt att det är en mycket ensidig geometrisk kunskap man har, då man känner endast planimetrien. För att kunna tillämpa detta vetande måste man kunna i en bild i rummet särskilja de däri ingående plana figurerna och urskilja deras inbördes beroende. Det är därför onaturligt att så detaljrikt studera plana figurer och ingen kännedom taga om figurer i rummet.

Sannolikt skulle det vara af gagn att redan tidigt sammanmälta den plana geometrien med rymdgeometrien. Det vore helt visst ej omöjligt (intressanta försök äro redan gjorda) att lämpligen ordna en följd af öfningar, så att lärjungen ungefär samtidigt gjorde rön i planets och rummets geometri. Därigenom skulle den viktiga fördelen vinnas, att han finge tillräcklig tid att så småningom utbilda sina föreställningar om relationer i rummet och göra sig lika förtrogen därmed som med dem i planet. Det säger sig själf, att likväl alltid den plana geometrien blir den, som kräfer det mest inträngande studiet.

Kursfördelningen i de fem nedre klasserna skulle enligt ofvan antydda principer kunna blifva ungefär följande:

- I. *Aritmetik.* De fyra räknesätten med hela tal (hvarvid positionsprincipen så mycket som möjligt lägges till grund); läran om bråk påbörjad; tillämpning på sorter; hufvudräkning.
- II. *Aritmetik.* Läran om bråk fullständigare behandlad; tillämpning på sorter; hufvudräkning.

*Geometri.* Teckning och mätning af geometriska figurer, afseende att göra lärjungarna bekanta med linjalens, måttstockens, passarens och gradskifvans användning. Nödig förklaring genom enkla bevis lämnas.

- III. *Aritmetik.* Lärnan om bråk och dess tillämpning på sorter repeterad och utvidgad; afkortad räkning med ofullständiga tal utan diskussion af felgränsen; periodiska decimalbråks uppkomst ur vanliga bråk; enkla uppgifter hämtade från det praktiska livets förhållanden; hufvudräkning.

*Geometriens* studium förtsättes under flitig öfning i bruket af instrumenten och i enkel geometrisk bevisföring.

- IV. *Aritmetik.* Enkla uppgifter, jämväl af fysikaliskt innehåll, behandlade dels med, dels utan ekvationer; af bokstafsräkningens grunder genomgås endast så mycket som behöfs för uppgifternas lösande medelst ekvationer; afkortad räkning; periodiska decimalbråks förvandling till vanliga bråk; hufvudräkning.

*Geometri.* Kursen repeteras och utvidgas, så att den omfattar: trianglar, parallelogrammer, cirkeln, in- och omskrifna figurer.

- V. *Aritmetik.* Enkla uppgifter dels af samma art som under de föregående åren, dels äfven planimetriska, stereometriska och kemiska räkneexempel; i mån af behof utvidgas läran om bokstafsräkning och ekvationer; beräkning af kvadrat- och kubikrötter; afkortad räkning.

*Geometri.* Ytors uppmätning. Stereometri. Repetition.

Rörande undervisningen i fjärde och femte klasserna i fysik, kemi och astronomi finns märkvärdigt nog i kommitterades motivering ingenting direkt yttradt. Till kommitterades uppfattning af densamma skulle man måhända ha rätt att sluta sig ur följande, äfven i annat afseende märkliga ord.

»Å latinlinjen A, inom hvilken de klassiska språken ansetts fortfarande böra intaga en central och betryggad ställning, och där den åt matematik och naturvetenskap anslagna tiden bort inskränkas, har utrymme ej kunnat beredas för fysikens studium. Undervisning i detta ämne torde ej heller med framgång på denna linje kunna bedrivas, då lärjungarna här sakna nödiga matematiska förkunskaper. Härtill kommer dessutom att saknaden af specialinsikter i fysik torde blifva mindre kännbar, alldenstund naturläran genom det föreslagna ökadet af läro-

timmarnas antal i fjärde och femte klasserna erhållit en fastare ställning, något som för öfrigt varit af behovet påkalladt, för så vidt de redan nu i gällande skolstadga för dessa klasser bestämda kurser inom naturvetenskapens skilda områden nöjaktigt skulle kunna genomgås.»

Dessa ord få väl tolkas så, att kommitterade anse att de fysikaliska vetenskaperna böra erhålla den ökning i undervisningstid, som nu i IV och V mera obestämdt anslås åt »naturläran». Alltså  $1\frac{1}{2}$  å 2 timmar i veckan under dessa båda år.

Jag återkommer till frågan om fysikens studium på A-linjen, men vill nu påpeka den underliga motsägelse kommitterade göra sig skyldiga till, då de å ena sidan förklara att undervisningen i detta ämne ej ens på denna linjes högre stadier kan med framgång bedrivas, å andra sidan vilja göra troligt att denna undervisning utan saknad kan vara borta, därför att lärjungan redan i IV och V lärt sig tillräckligt af samma ämne! Konsekventare hade väl varit om fysiken (och besläktade naturvetenskaper) helt strukits ur läsplanen, ty blir behållningen ringa i VIII och IX, så blir den väl ingen i IV och V.

Många äro ju också de, som anse att dessa ämnen alldeles ej passa för dessa klasser. För att styrka detta behöfva de ej fästa uppmärksamheten på lärjungarnas kläna matematiska kunskaper, ty dessa kunde nog vara tillräckliga för ett verklig fruktbringande studium. Utan de kunna blott påpeka att dessa vetenskapers experimenterande metod, som synes oss så naturlig, dock är en frukt af många seklers arbete och alldeles ej naturlig för barnen. För dem blir experimentet lätt ett obegripligt, om än roande konststykke utan djupare betydelse. Det är i allmänhet mycket svårt för dem att genom slutsatser förbinda ett experiments olika delar, det är äfven stundom svårt att i experimentet igenkänna naturen.

Men just därför att det är svårt, behöfver man vända barnens uppmärksamhet däråt, så snart deras vaknande intresse visar att en lämplig tidpunkt kommit. Af detta skäl är det ej för tidigt att låta denna undervisning börja redan i fjärde klassen, där den i allmänhet mottåges med lifligt intresse. Inser läraren hvilka svårigheter han har att öfvervinna, så skall han taga sig till vara för att med en massa död minneskunskap förkväfvat detta intresse. Resultatet måste blifva ringa i anseende till inhämtadt ordnad vetande. Kursen bör i främsta rummet gifva en förberedelse för fortsatta studier i ämnet, dessa må nu komma i skolan eller utom skolan. Den hvarken bör eller

kan söka bringa dessa studier till någon afslutning, den skall visa ut öfver sig själf och sporra lärjungarnas intresse för de hemligheter, som de ej lärt känna, men hvilkas utforskande de börjat förstå.

Af hithörande ämnen borde astronomien börja först, därför att denna, som väl använder enkla instrument för sina iakttagelser, men ej anställer experiment, till sin metod är minst främmande för barnen, som redan sysslat med de rent beskrivande naturvetenskaperna. Men naturligtvis ej den astronomi, som nu på många ställen läses i femte klassen och som afser att på kortaste väg, med tillhjälp af ett tellurium, bibringa lärjungarna kunskap om det kopernikanska systemet. Vinsten häraf torde oftast blifva blott en del namn och tomma ord. Ty det är svårt att från telluriebegreppen höja sig till en klar uppfattning af naturens storartade fenomen. Den astronomiska undervisningen bör här inskränka sig till ett förutsättningslöst iakttagande och beskrifvande af solens, månens, planeternas och stjärnornas skenbara rörelser. Vetenskapliga teorier höra ej hit och få ej skymma bort naturens eget framställningssätt, hvilket det framför allt kommer an på att lära känna.

Oaktadt all naturvetenskaplig undervisning här bör vara uteslutande naturbeskrifning, så kan genom densamma den samtidiga matematiska undervisningen få ett intressant stoff att behandla. När nämligen en enkel matematisk lag liksom af sig själf erbjuder sig, så bör den framhållas, lika väl som man från början af geometriundervisningen användt bevis, där de bidra till att göra saken klar. Men på det naturbeskrifningen i ingen mån häraf må inskränkas, så böra dessa beräkningar höra till den matematiska kursen. T. ex. på tal om kroppars vikt, har man naturligtvis visat att lika volymer af olika kroppar väga olika. Redan de tal som experimenten gifvit användas på räknemått till mångfaldiga enkla uppgifter rörande specifik vikt o. d. Och de kemiska föreningarna gifva upphof till blandningsproblem af helt annat intresse än de s. k. alligationsproblemen. Och hvilka äro svårast, de rörelseproblem, som stå i våra algebraiska exempelsamlingar, eller de, som hämtas från t. ex. det fria fallets lagar? Det är ej den minsta fördelen med alla dessa uppgifter att de äro enkla, i den mening att ekvationen omedelbart gifver sig själf, enär sambandet mellan de i frågan ingående storheterna är gifvet. Någon öfning i räknegåtors lösande vinnes väl ej, desto mer i sifferbehandlingen, särskildt i afkortad multiplikation och division.

## Klasserna VI—IX.

Det springer i ögonen att så godt som inga förändringar gjorts i de matematiska kurserna i dessa klasser på A-liujen. Har än timantalet blifvit ej litet förminskadt (från 9,7 % till 9 % af hela undervisningstiden under dessa år); så är det nog fortfarande fullt tillräckligt för noggrant inlärande af »två grader algebra» och »sex böcker i Euklid». Någon reform af undervisningen har därför ej varit af nöden för att detta mål fortfarande må nås, om än en dylik kan blifva en följd af kommitterades förslag att stryka fysiken ur läsplanen. Ty om hittills en och annan lärare vid sin matematiska undervisning tagit hänsyn till fysikens behof af matematikens hjälp och därför sökt betona de delar af kursen, som i detta afseende äro tjänligast, på bekostnad af dem som sakna tillämpning, så bör den faran nu vara undanröjd.

Nu bör all möjlighet vara afskuren för läraren att förspilla tid på tillämpningar af hvad slag de vara må, och lärjungarna böra kunna ägna odelad uppmärksamhet åt den abstrakta vetenskapen. Ingenting har behöft ändras i kurserna för att starkare betona denna fordran på undervisningen, ty redan förut utgjordes dessa af just de delar af elementarmatematiken, hvilka lämpade sig bäst för öfningar i abstrakt tänkande, minst för praktiska tillämpningar.

Fysikens borttagande och de matematiska kursernas bibehållande är en triumf för den åsikt om den matematiska undervisningens mål och medel, som under senare tider varit den härskande hos oss.

Skolmatematiken betraktas i främsta rummet som en rik samling af exempel till logiken. Enda värde-mätaren för en matematisk disciplins betydelse för skolan är den logiska skärpan i dess behandling. Om den ger någon reell behållning är af ingen vikt, ej håller om allt det inlärdas glömmas några veckor efter examen. Ty arbetet med matematiken är en utmärkt tankegymnastik, som stärker och utvecklar själens krafter: därefter må gärna öfningsredskapen kastas bort såsom ej längre nödiga.

Då nu matematiken skall verka uppfostrande framför allt genom sin form, genom den logiska följdriktigheten i alla bevis, genom den mönstergillt systematiska ordningen mellan satsarna, så skulle hon alldeles förfela sin uppgift, om hon ej fram-



ställdes strängt vetenskapligt. Från första början måste den fordran upprätthållas att undervisningen framställer satserna under en form, som är oantastelig för vetenskapen. Om än det då ej kan undvikas att lärjungarna ej genast kunna fullt förstå och uppskatta det inhämtade, så skärpes likväl så småningom deras omdöme genom att ständigt bilda sig efter fullgoda mönster. Det behof af logisk klarhet och den förmåga af följdriktigt tänkande, som så skapas, kunna ej på någon annan väg vinnas.

I nära samband med denna fordran på undervisningens vetenskaplighet står krafvet på hennes uttömmande grundlighet. Det är ej nog att framställa en sats fullt riktigt, man måste äfven undersöka alla dess konsekvenser, alla de olika modifikationer, under hvilka den i enskilda fall kan uppträda. Det är ej nog att taga noggrann reda på en geometrisk bilds väsentliga egenskaper, man får ej lämna honom, förr än han i detalj och så vidt möjligt på ett uttömmande sätt blifvit studerad. Ingenting är oviktigt, ty det gäller att vänja lärjungarna vid grundlighet och omsorgsfullhet i arbetet och låta dem erfara den tillfredsställelse, som alltid följer medvetandet att fullt behärska ett om än begränsadt område för vetandet.

Men skall lärjungen komma därhän, så måste han ej blott kunna förstå ett bevis som framställes, han måste själf kunna finna bevisen. Denna praktiska färdighet vinner han genom flitig öfning i att lösa uppgifter. Dessas värde får ej bedömas efter den betydelse de kunna hafva för matematikens tillämpning, utan endast efter den större bekantskap lärjungen får med den redan inhämtade matematiska kursen.

Vetenskaplig form och uttömmande grundlighet äro alltså de kraf man ställer på undervisningen. Att utveckla logisk skärpa och fyndighet är målet för densamma.

Så riktigt allt detta i viss mån må vara, så ensidigt är det.

Man vill göra framställningen vetenskaplig, men uteslutande i formellt hänseende. Att t. ex. geometriens moderna framsteg åstadkommit en revolution äfven i elementargeometriens vetenskapliga behandling; vill man ej se — måhända därför att man måste medgifva att så stränga fordringar på vetenskaplighet, som från modern ståndpunkt framställas, aldrig kunna uppfyllas af skolgeometrien. Man koncentrerar därför sin kärlek på den gamla geometriens formella sida, hennes tunga och omständliga bevisning. Denna blir hufvudsak, det sakliga innehållet bisak. Vill undervisningen heta vetenskaplig, så må den nämna sin vetenskap ej matematik, möjligen logik.

Man vill göra behandlingen grundlig. Men fordrar grundlighet nödvändigt detaljrikedom? Undervisningen är grundlig, om hon aldrig nöjer sig med till hälften förstådda grunder och stadnar så länge vid hvarje sak, till dess den vederbörligen inpräglad sig i lärjungens minne. Men det är fåfång möda att sträfva därefter att aldrig ett område må lämnas, förr än lärjungarna fullt behärska detsamma. Ty för att de det må, måste de ha öfvergått till ett annat och högre område. Dels kunna ju många frågor ej behandlas annat än genom metoder, som egentligen tillhöra andra delar af vetenskapen. Dels hör väl till ett rätt begripande af en sats äfven att förstå satsens värde för och sammanhang med andra, och det får man först vid fortsatt studium af vetenskapen. Med ett ord: ingen kan säga att han fullt känner och behärskar ett visst område, ty det finns ej några bestämda gränser mellan vetenskapens olika delar. Långt ifrån att en grundlig undervisning bör hos lärjungen väcka den tro att han i grunden känner det han studerat, så bör den fastmer bringa honom till liflig insikt om hur mycket äfven af detta ännu är för honom en gåta, hvars lösning han kan finna endast genom fortsatt arbete.

Men ej nog med att ett öfverdrifvet hopande af detaljer icke är nödvändigt för en verklig grundlig undervisning, det är rent af skadligt och hinderligt. Ty genom dem drages lärjungens uppmärksamhet från det väsentliga till det oväsentliga. Att vissa saker äro framför andra viktiga, får han väl då och då höra af läraren. Men då han skall kunna allt lika väl, så kräver det mindre viktiga mera tid och arbete dels i följd af sin större mängd, dels enär det vanligen är mera inveckladt. Och själf får han ej se hvarför det ena är viktigare än det andra, ty hans matematiska kurs är för inskränkt för att visa honom det, och af tillämpningar ser han inga.

Att undervisningen ej koncentrerar uppmärksamheten på hufvudsaken blir dock mest ödesdigert, i det att därigenom intresset för ämnet dödas. Det kan ej vara mer än några få som kunna intressera sig för alla de petitesseer, hvilka upptaga så bred plats. Detta gäller alldeles särskildt om de geometriska öfningsuppgifterna. Ingenting visar sig så fruktansvärdt förödande för allt matematiskt intresse som att göra dem till hufvudsak.

Där intresset är borta, måste resultatet blifva klen. I intet annat ämne finnes ett sådant missförhållande mellan använd tid och möda samt vunnen kunskap och färdighet. Af

logisk skärpa och blick för det verkligen beviskraftiga finner man litet hos flertalet, men väl öfvernog af slafviskt begagnande af formler och bevisskemata. Detta faktum är orsak till den misskredit, hvari matematiken såsom skolämne på många håll råkat. Ty en undervisning, som sätter som sitt mål att uppfostra till klarhet och skärpa i tänkandet, men misslyckas att göra det på sitt eget område, den har väl dömt sig själf, dess värde för uppfostran i sin helhet må väl anses utomordentligt ringa. Ja, äfven om dettå mål mera än nu sker blefve förverkligadt, så skulle dock matematiken ej längre på den grunden kunna försvara sin plats i skolan, där nu så många ämnen trängas. Ty detta samma mål fullföljes ju af hvarje undervisning. Ingen kan väl neka till att man utan allt studium af matematiken, utan att känna en enda matematisk formel, utan att kunna bevisa en enda geometrisk sats kan vara mäktig af det mest logiska och vetenskapliga tänkande på alla andra områden. Det vore en dårskap att läsa matematik blott därför att tankearbetet vid dess studium i någon mån kan vara af samma art som vid andra vetenskapers studium och därför matematiken förbereda för dessa. Strökes matematiken ur skolan, så skulle blott de öfriga ämnena, i hvilka kunskapen själf har värde för lifvet, få så mycket mera tid och lärjungarna alltså kunna uppfostras till så mycket framgångsrikare arbete på deras områden.

Lyckligtvis har den matematiska undervisningen en vida större betydelse än vare sig dess målsmän eller dess vedersakare i allmänhet velat tillerkänna densamma. Hon afser väl, liksom hvarje undervisning, att gifva formell bildning d. v. s. utveckla själens krafter. Men hon fullföljer detta allmänna mål, liksom hvarje annan undervisning, genom att arbeta för sitt speciella: matematisk bildning. Den matematiskt bildade äger en i visst afseende större och rikare formell bildning, just därför att det så ofta behöfs att kunna tänka matematiskt, ej blott logiskt. Det värde matematikens studium har står i direkt förhållande till det mått af matematik, som kommer till användning i andra vetenskaper och i lifvet.

Målet skall alltså vara matematisk bildning, d. ä. förmåga att använda matematiska metoder vid besvarande af frågor, som därpå kunna vinna klarhet. Värdet af en matematisk disciplin för undervisningen beror omedelbart af den tillämpning, som därpå kan göras. Och naturligtvis måste då tillräcklig tid ägnas åt tillämpningarna; och detta desto mer ju rikare dessa blifva.

Nu skulle möjligen någon kunna tro att en så realistisk uppfattning af den matematiska undervisningens mål måste konsekvent föra därhän, att man inskränker sig till att inlära vissa praktiska regler, hvilka mekaniskt skulle inövas. Denna ensidighet skulle för visso vara lika ödesdiger som den nuvarande, hvilken offrar den praktiska tillämpningen. Så kan man gå till väga i fackskolor, ty den, som ständigt i följd af sitt yrke eller ställning måste använda samma matematiska formler eller satsar, kan göra det lika bra, vare sig han förstår dem eller ej. Men den, som endast då och då ställes inför en matematisk fråga, behöfver en grundligare teoretisk insikt till ersättning för fackmannens praktiska öfning.

Att ej praktisk matematisk bildning kan förvärfvas utan grundliga teoretiska studier, blir äfven tydligt för oss, om vi betrakta arten af de tillämpningar, som böra blifva föremål för skolans uppmärksamhet. Dessa beröra å ena sidan rent praktiska frågor, å andra sidan naturvetenskaperna, i båda fallen med utslutande af allt, som blott ur facksynpunkt kan vara intressant. De flesta människor mötas aldrig af praktiska frågor, som kräfva annan matematisk kunskap än den om räkning med decimaltal, enkla ekvationer af första och andra graden, ytors och rymders beräkning. Och allt detta inhämtas med lätthet under de fem första åren af skolan. För en högre allmänbildning blifva de naturvetenskapliga tillämpningarna af större vikt och omfattning och fordringarna på den matematiska bildningen växa, då den skall vara grundvalen för en naturvetenskaplig bildning.

Man har likväl att tillse att den matematiska undervisningen ej onödigtvis går längre än den öfriga naturvetenskapliga undervisningen kräfver. Och då tillämpningarna blifva allt flera, ju längre framåt man kommer i matematiken, så bör under de sista skolåren allt mera af den åt den matematiskt-naturvetenskapliga undervisningen anslagna tiden ägnas åt hithörande naturvetenskaper (fysik, astronomi, kemi).

Om man därför anser att den matematiskt-naturvetenskapliga undervisningen måste inskränkas på A-linjen, så borde det vara ej fysiken, utan matematiken som skulle maka åt sig. Att läsa matematik utan att läsa fysik är snarlikt det att läsa ett språks grammatika utan att läsa dess litteratur. Om skollagskommittén anser att fysik ej med fördel kan studeras på denna linje, så visar detta endast att den offrat en betydande del af den disponibla tiden åt sådana delar af matematiken som ej i fysiken (eller annorstädes) få någon användning. Men detta

bevisar alldeles ej att icke till och med på kortare tid en matematisk kurs kan genomgås, som är fullt tillräcklig för en god och framgångsrik undervisning i fysik.

Vi behöfva endast afstå från de orimliga fordringarna på en vetenskaplig och uttömmande behandling. Vi kasta alltså ej bort ett helt år i VI på »öfningsuppgifter i geometrien ägnade att repetera och utvidga den föregående geometriska kursen». Det nya, som genom sådana uppgifter inhämtas, rör gemenligen alldeles värdelösa detaljer. Det väsentliga i den redan genomgångna kursen kan naturligtvis på mycket kortare tid repeteras och kommer för öfrigt till oupphörlig användning vid studiets fortsättning. Till VI hör därför läran om likformiga bilder utan användning af trigonometri, till VII såsom omedelbar fortsättning däraf trigonometrisk beräkning af trianglar och tillämpning däraf. I algebran förlora vi ej någon dyrbar tid på för lärjungarna obegripliga och onödiga spekulationer i funktionsteori (irrationella tals räknelarag), utan öfva i stället praktisk approximationsräkning med bestämning af felgränsen. Och när lärjungarna lärt sig att fermt lösa andra grads ekvationer, så jaga vi ej bort deras intresse genom gagnlösa undersökningar i ekvationsteori (diskussion af rötterna, rötternas samband med koefficienterna, härledning af ekvationer hvilkas rötter skola ha bestämda egenskaper, rotekvationers diskussion m. m.). Äfven i fråga om de algebraiska problemen bör en vinstgivande reduktion göras. De äro vanligen onödigtvis svåra och onaturliga. Särskildt må erinras om att så godt som alla problemen till andra grads ekvationerna äro inverterade: i ett naturligt problem har man antagit det sökta vara bekant och i stället satt någon bekant storhet som sökt.

Den som af erfarenhet vet hur mycken tid det kräfver, som enligt detta förslag skulle antingen strykas eller betydligt förenklas, skall utan tvifvel medgifva att tre timmar i veckan i VI och VII rundligen förslå till en grundlig behandling af den föreslagna kursen. Är nu denna tillräcklig för fysikens studium? Ja, både tillräcklig och alldeles särskildt lämplig, i det nära nog hvarje del af densamma kommer till användning. Den matematiska undervisningen må därför under de två sista åren uppgå i den fysikaliska. Dock synes det alldeles nödvändigt att den sistnämnda får behålla den timme, som den nu har i VI och VII och att i VIII och IX matematiken får en timme, fysiken två timmar. Under det i VI och VII hufvudvikten legat på matematiken och den matematiska undervis-

ningen endast i mån af sina egna behof af exempel (till approximationsräkningen och ekvationsläran) lånat stoff från fysiken, så skulle i VIII och IX fysiken blifva hufvudämnet, matematiken dess tjänarinna.

A-linjen skall ju meddela en helklassisk och omodern bildning, därför må denna starka inskränkning af det matematiskt-naturvetenskapliga studiet där vara på sin plats.\* På B-linjen vill äfven kommittén gifva detta studium en mera framskjuten

\* I Tyskland, där de klassiska språken ännu ha en vida mer »central och betryggad ställning» än de på länge haft hos oss, äro dess vänner ej så blinda som här för den matematiskt-naturvetenskapliga undervisningens höga ideella uppgift. Denna undervisnings rent humanistiska betydelse framhölls vid skolkonferensen i Berlin d. 4—17 dec. 1890 af den store Helmholtz, som är en ifrig försvarare särskildt af grekiskans plats i skolan. Jag anför ur hans märkeliga tal följande ord.

»Genom en god språkundervisning kan väl språkkänslan utbildas, smaken förfinas och en mängd själskrafter väckas och öfvas, men den egentliga, rena förståndsverksamheten blir däri genom ej tillräckligt och ej skarpt nog utvecklad. Detta beror till stor del därpå, att i fråga om de gamla språken bristen på kunskap om naturen ger sig tillkänna i språket själf. Mången gång måste de gamle använda omogna metafysiska eller bildliga föreställningar. De sakna den stora metodiska utveckling af det rena förståndsarbetet, som har utbildats i främsta rummet vid det naturvetenskapliga studiet af naturen. De sakna ej blott faktiska kunskaper, utan äfven insikt i de vetenskapliga metodernas kraft och säkerhet, då de användas på lämpligt stoff.

Att man just i satsen som röra naturen kan uppnå den högsta grad af fulländning är bevisadt först genom de nyare tidernas forskning, och de gamle hafva intet att uppvisa, hvilket såsom logiskt arbete kan ens i ringaste mån jämföras med t. ex. den nyare astronomiens system. Jag känner det som ett behof för vår tids bildade att åtminstone begripa hur man kommit till sådana resultat. Hur ofta händer det mig ej att jag försöker framställa en enkel naturvetenskaplig sats för en litterärt bildad man och att jag därvid gör den erfarenheten: han förstår mig alls icke. Min framställning erbjuder alls ingen hållpunkt för honom. Det beror ej blott på okunnighet i ämnet, han har ej heller lärt att erkänna fakta såsom sådana i deras ovillkorliga visshet och att räkna med dem. Hela tiden till början af detta århundrade led ju mycket af en falsk rationalism, de mera obildade göra det än. Ofta är det ingenting annat än namn och bevisskemata, hvarmed äfven sådana, som åtnjuta stor aktning och spela en stor rol i vårt samhälle, låta sig nöja och hvila de se en förklaring. De känna ej skillnaden mellan ordförklaringar och den insikt i orsakssammanhanget, hvarpå all förklaring beror. Det är därför här, såsom jag tror, fråga ej blott om att meddela en mängd materiella kunskaper, utan äfven om att för våra bildade medborgare, som sträfva efter den bästa bildningen, öppna möjligheten att förstå användningen af de själskrafter och de metoder, som hafva fört till de faktiskt enormt viktiga resultat, hvilkas inflytande sträcker sig öfver hela den moderna kulturen.»

ställning och har därför ej obetydligt ökat den däråt anslagna tiden. Men att denna ökning kommit endast den rena matematiken till godo och ej den tillämpade, visar att äfven här den formalistiska uppfattningen af matematikundervisningen varit den bestämmande. Också se vi hurusom de rent teoretiska delarna af algebran fått en bredare plats, och då nära två år anslås åt »analytiska expressioners konstruktioner» samt »trigonometri», så är det tydligt att kommitterade tänkt sig en trigonometrisk kurs, vimlande af formler och fördjupande sig i allehanda detaljer. Äfven här borde inskränkningar göras och endast det läsas, som vore nödigt för klar insikt och säker tillämpning. Vida viktigare än att visa alla de former, i hvilka sinus- och cosinussatserna kunna förekomma, är att göra lärjungens bekant med deras mångfaldiga användningar. Och hellre än att föra honom in i de goniometriska formlernas labyrint, må vi föra honom vidare in på den analytiska geometriens så intresseväckande område, så snart han förvärfvat en säker, om än begränsad kunskap i trigonometrien. Får matematiken så många veckotimmar som kommitterade föreslagit, så torde den analytiska geometrien böra utgöra ett hufvudföremål för undervisningen under de två sista åren. I algebra tillkomma utöver A-linjens kurs hufvudsakligen logaritmer, aritmetiska och geometriska serier. De förra införas i sjunde klassen, de senare i åttonde.

Kommitterade ha ej ansett sig kunna tillmötesgå en af inspektören för militärläroverken uttalad önskan att stereometri och den räta linjens analytiska geometri skulle upptagas i B-linjens kurs. Hvad nu stereometri beträffar, så är enligt det i denna uppsats framställda förslaget redan i femte klassen det genomgåendet, som är af nöden för de viktigare kropparnas beräkning. En högre kurs borde väl ganska nära ansluta sig till den beskrifvande geometriens metoder, hvilka stå den praktiska användningen nära och mäktigt utveckla förmågan att klart uppfatta relationer i rummet. En sådan kurs i VIII och IX skulle, på det utmärktaste vis komplettera den samtida kursen i analytisk geometri. Riklig tid synes finnas för dem båda enligt kommitténs timplan.

Se vi nu till den samtida naturvetenskapliga undervisningen, så finna vi att den ej på långt när kunnat hålla jämna steg med den matematiska. För fysiken, som fått behålla de timmar den nu har, må det anses någorlunda väl sörjdt. Men kemien! Hvad är den naturvetenskapliga bildning värd, som

ej omfattar ens de första grunderna af kemien! Endast fysiken kan göra kemien rangen stridig i omskapande betydelse för hela vårt tidevarfs kultur. I en modern skolordning har det sin gifna plats. Om man ej anser sig kunna anslå mera tid åt den matematiskt-naturvetenskapliga undervisningen, så får t. ex. den analytiska geometrien vika för den viktigare kemien. På detta sätt kunde man vinna åt kemien en timme i VIII och två timmar i IX.

Kursfördelningen för klasserna VI—IX skulle kunna på A-linjen blifva följande:

- VI.  $\left\{ \begin{array}{l} \text{Aritmetik. Afkortad räkning med bestämning af felgränsen.} \\ \text{Algebra. Utförligare behandling af bokstafsräkningen.} \\ \text{Ekvationer af första graden med flera obekanta;} \\ \text{ekvationer af andra graden.} \\ \text{Geometri. Likformiga bilder (utan trigonometri).} \end{array} \right.$
- 3 tr.
- 1 t. *Fysik.* Värmelära.
- VII.
- 3 tr.  $\left\{ \begin{array}{l} \text{Aritmetik och algebra såsom i föregående klass.} \\ \text{Geometri. Trigonometri.} \end{array} \right.$
- 1 t. *Fysik.* Optik.
- VIII.
- 2 tr. *Fysik.* Elektricitetslära; repetition af värmeläran.
- 1 t.  $\left\{ \begin{array}{l} \text{Matematik. Matematisk behandling af den fysikaliska} \\ \text{kursen.} \end{array} \right.$
- IX.
- 2 tr. *Fysik.* Mekanik; repetition af optiken; kosmografi.
- 1 t.  $\left\{ \begin{array}{l} \text{Matematik. Matematisk behandling af den fysikaliska} \\ \text{kursen.} \end{array} \right.$

Sedan jag nu sökt att belysa några ledande principer för en reformering af den matematiska undervisningen, vill jag till sist betona att endast erfarenheten kan döma därom huruvida dessa principer i hufvudsak äro riktiga eller ej. Erfarenheten synes ha tillräckligt tydligt utdömt det nu följda systemet, endast efter praktisk tillämpning kan ett nytt rättvist bedömas. Därför borde — det är nära nog allt hvad reformvännerna nu kunna begära åtminstone i fråga om den högre undervisningen — lagen ej lägga hinder i vägen för den enskilde läraren att göra sina experiment. Dessa försvaras redan genom de onödigt



detaljerade kursfördelningarna. I den af inspektionen och censorsinstitutionen utöfvade kontrollen har ju skolstyrelsen tillräcklig garanti för att friheten ej missbrukas. Men allra mest hämmande för den fria och jämna utvecklingen är dock en matematisk skrifning, till hvilken departementet uppger samma ämnen för alla läroverk. Däraf blir en nödvändig följd att läraren framför allt måste öfva lärjungarna i det, som af departementet anses som det viktigaste. Och äfven om man i departementet ej skulle vara oblidt stämd mot reformer, så kan man vid ämnenas uppsättande ej annat än välja sådana, som motsvara undervisningens ståndpunkt vid flertalet af läroverken. Så tvingas en hvar lärare in på slentrianens stråt.

Det är också egendomligt att då man i allmänhet vill inskränka skrifningarna i språken, så äflas man att öka de matematiska. Hur ofta hör och läser man ej att en språklärare gärna skulle vilja ändra sin undervisningsmetod, men ej kan det, därför att studentskrifningens fordringar framför allt måste tillgodoses!

Anser man emellertid att de matematiska skrifningarna äro så utomordentligt nyttiga, så borde läraren själf få gifva förslag till ämnen. Så gör man vid studentexamen i Tyskland och i Österrike. Af de föreslagna ämnena väljer censorn ut ett lämpligt antal, som förelägges examinanderna. Ämnena blifva alltså olika vid olika läroverk. Härigenom komma skrifningarna att rätta sig efter undervisningen och ej tvärt om. Man känner därför ej i allmänhet där till detta dresserande för studentskrifningen, som florerar, i synnerhet under sista året, på vår reallinje och som ej undgår att falla främmande iakttagare i ögonen.

*P. G. Laurin.*

## Uppfostran i skola.

(Forts. från sid. 20.)

I allmänhet kan man säga, att barn äro otroligt känsliga och tacksamma för allt som röjer ett särskildt intresse å lärarens sida gent emot dem. De flästa barn bli vunna, när de märka att läraren underkastat sig ett litet extra arbete för deras skull. Säkert ha många med mig märkt hur mycket bättre stämning det blir emellan lärare och elever efter en utfärd, en skolfest, ett museibesök. Troligtvis beror detta även därpå att barnen då känna på sig, att lärarne *offrat* något av sin tid för dem — endast för dem. Och all vänskap befastes ju genom uppoffringar. Med den märkvärdigaste skarpsynthet förstå barn att skilja på hvad läraren gör å ämbetets vägnar och hvad han gör därutöver, av fritt intresse. Det händer t. o. m. att en räkneuppgift mottages med större intresse när lärarinnan själv har tänkt ut den och skrivit upp den, än när den står i boken.

Man bör alltid komma ihåg, att huru mycket än skolbarn må hacka på sina lärare och lärarinnor, så stå dessa i alla fall för dem som ett slags högre väsen, och hvarje direkt uppmärksamhet från deras sida innebär något som på en gång smickrar och rör lärjungarne.

Det umgänge mellan lärare och lärjungar som vi förut framhållit som så viktigt, kan och bör ega rum icke minst under själva undervisningen. Men då måste man också offra något av den styva, militäriska hållning under lektionerna; som av mången anses som skoldisciplinens a och o.

Umgänge kan det ju aldrig bli, när lärjungarne ej våga komma fram med en fråga, eller uttala en uppfattning. Umgänge förutsätter ömsesidighet, inte bara *en* som talar. Vill man att själva lektionerna skola värka uppfostrande, måste de vara något annat än ett förhörande av lexor. Läraren måste lägga något av *sitt* jag i undervisningen och tillåta lärjungarne att visa något av *deras* värkliga jag. Långt ifrån att avskräcka

från frågor, bör han t. o. m. med flit söka att ställa sin undervisning så, att den inbjuder till frågor eller anmärkningar av lärjungarne.

Hur man än vänder och vrider på problemet, kommer man alltid därhän, att uppfostraren endast genom samvaro och umgänge kan öva ett stort inflytande över sina lärjungar, Icke minst kommer man därhän, om man särskildt tar hänsyn till det inflytande, som gäller de *högsta moraliska känslorna*. Allt det ädlaste hos en människa, allt det verkligt vitala i hennes innersta hjärteliv övar ett djupt inflytande först då, när det sakta, stilla får omedvetet stråla ut i det dagliga umgänget. Den som tror att det sedliga inflytandet bäst koncentreras i förmaningarnas tarvliga och avskydda pilleraskar, han känner icke människonaturen.

Den som är van vid ren luft kan nog i framtiden bli utsatt för en förskämd atmosfär, men det är troligt, det är åtminstone att hoppas, att han då skyndar ut eller slår upp fönstret. Det vore icke föga vunnet, om skolan kunde utträtta något motsvarande i moraliskt avseende.

\* \* \*

Att med *små medel* vinna *stora verkningar* är något som på alla områden utmärker den skicklige arbetaren. Så ock inom uppfostran. Det är endast tafattheten som tar till med stora kraftgester, där det vore nog med ett lätt handgrepp. I allmänhet kan man säga, att ju skickligare uppfostraren är, dess mindre behöver han våldsamma medel, och tvärtom: ju mer obildad — som uppfostrare — dess mer använder han sådana.

Barn nu för tiden få mindre tukt än förr, säger man, och detta skyller man på den »moderna uppfostrans» vecklighet. Detta påstående, som till sin första del är sant, får man dock icke fatta så att den moderna uppfostringsmetoden skulle vara vecklig. De bortskämda barnens föräldrar ha i regeln ingen metod alls. Snarare torde det förhålla sig så, att den forna, våldsamma, stränga, nästan kroppsliga metoden, som med slag och snäsor tvingade barnen att hålla sig på mattan, nu har mistat sitt anseende, oförenlig som den är med våra levnadsvanor för övrigt, men att den dess värre ännu icke efterträds av någon förnuftigare, tidsenligare régime. Det härskar därför ett interregnum, hvad uppfostringsmetod beträffar. Och när, såsom ofta nu för tiden är fallet i hemmen, *ingenting* träder i stället för den gamla hårdhändta tukten, då måste ju tillståndet bli försämradt. Man glömmer

att den forna strängheten, stryket och de häftiga bannorna nu måste ersättas av en så mycket större *moralisk fasthet*.

Den verkligt moderna uppfostran är icke veklig, ehuru den ej gärna använder våldsamma medel. Den har för princip att börja tidigt, medan barnet är som bildbarast, och att sedan arbeta i *lugn* och med *planmässighet*.

Angående den tidiga början vilja vi endast nämna, att de nog ha alldeles rätt som påstå att i en lyckad uppfostran bör den kroppsliga agan vara undangjord före det 3:e året.

Kännetecknet på en obildad uppfostrare är omväxling mellan spasmodiska kraftåtgärder och slapphet; den ena överdriften får bota den andra. En mild, lugn, rationel uppfostran däremot förutsätter inga enstaka kraftyttringar, utan kraft alltigenom, kraft att på hvarenda punkt uppehålla den en gång fastställda planen.

Denna nya metod håller, också den, mycket på tukt. Karan i tukten är barnets erkännande av uppfostrarens överlägsenhet. Denna överlägsenhet brukade förr och måste kanske ännu undantagsvis — för ovanligt råa barn — te sig som en överlägsenhet i fysisk kraft, men egentligen bör den vara en den bestämda viljans och det planmässiga handlandets överlägsenhet. Barnet visar sin lägre ståndpunkt framför allt däri att det är så nyckfullt, ombytligt, så bundet vid ögonblicket. Men därför känner det också att uppfostraren är en varelse av högre ordning, så snart det fått en aning om hans viljekraft och orubbligheten i hans beslut. Men det är också därför som respekten undergräves så snart ett en gång utfärdadt påbud ostraffadt får överträdas. Då sjunker uppfostraren till barnets nivå. Ack, huru många mödrar sjunka ej många gånger om dagen på det sättet!

Det hälsosamma i tukten ligger ju däri att barnet får forsaka sin egen vilja för tillfället och lära att böja sig för en vilja, som är mer upplyst och fjärrskådande. Där detta element fins; där kan man ej säga att tukten saknas. Ett är visst: detta mer andliga sätt att utöva tukt kräver mer självbehärskning å uppfostrarens sida än forna tiders berömda, men ytliga uppfostringsbedrifter som att låta barnen stå och äta, icke tala i föräldrars närvaro o. s. v.

I de fall då hemmens uppfostran i våra dagar blir förfelad, beror det oftast på brist på plan och brist på tukt, och det är denna brist vi ha att tacka för rikedomerna på bortskämda barn. Sådana barn vålla en oerhörd svårighet för skolan, ty de komma dit med inbitet förakt för lärarens — liksom förut för föräldrars-

nes — tillsägelser, oftast med motvilja för allt som icke är njutning, slapphet, då det gäller att övervinna svårigheter, och ett för blaseradt sinne för att finna någon glädje i kunskap och arbete. För barn, som blivit försummade i sina hem, kan skolan utträtta ganska mycket, men inför dessa bortskämda, i sin viljelöshet och intresselöshet svampartade varelser står hon nästan redlös.

Hvad beträffar *straffen*, som man ju gärna tänker på i sammanhang med tukten, så tror jag att de flesta barn kuvas icke så mycket av straffens beskaffenhet, som därav att uppfostraren — vare sig med milda eller hårda straff — möter dem *alltid*, orubbligt *hvarje gång* som de vågat sig utom det tillåtnas gränser. De märka till sist att det ej lönar sig att trotsa något som i sin orubblighet liknar en naturlag. Låt oss som exempel ta en förbrytelse, som i skolan är mycket vanlig: lätja vid lexöverläsning. Jag tror att det bästa man kan göra, om barnet på grund av lätja — ej oförmåga — försummat sin lexa, är att utan mycket ordande ge omlexa, med omutlig noggrannhet förhöra denna, helst på en tid utom den vanliga lektionstiden, och hålla i med detta tills barnet säger sig själv: »jag kommer inte ifrån saken, har jag inte läst till torsdagen, så måste jag läsa till fredagen». Männe icke detta i längden imponerar mer än bannor och anmärkningar, ehuru väl även sådana stundom icke kunna undvaras?

Skolans uppfostran kan icke sträcka sig till alla områden av det sedliga livet. Men ett område, som alldeles särskildt hör skolan till; är barnets förhållande till *arbetet*. Det som man här skulle söka framkalla voré en rätt *arbetsglädje*.

Hvarje trogen arbetare, han må nu vara handverkare eller en erkänd storhet på det andliga arbetsfältet, känner en ilning af glädje, när han lägger ifrån sig sitt avslutade arbete. Denna så naturliga och så rent mänskliga känsla skall man taga vara på, och den skall man bygga på, ända från den första skrivboken. Och man skall försöka att hålla den så ren som möjligt. Den rätta arbetsglädjen är slägt med moderns spontana, av alla yttre hänsyn oberoende kärlek till sitt barn; inte behöver hon andra människors omdöme för att se och känna och glädja sig åt att hennes barn frodas och trives. Hör hon också andra prisa hennes barn, så är det nog en glädje, men en glädje i andra hand. Därför bör man undvika att grumla barnens arbetsglädje genom för mycket belöningar, för mycket straff och framför allt undvika allt hetsande av deras fåfånga.

Allt detta leder ifrån själva arbetet och riktar blicken åt sidan, vänjer dem att längre fram i livet sköta sitt arbete under ett ideligt skelande på nästan för att vinna hans aktning eller för att upphinna och överträffa honom. Och lägger man an på att utveckla ambitionen, så har man också flyttat det moderna livets hela tärande nervositet och konkurrens in bland barnen, och ändå äro vi väl alla överens om, att är det något som är av nöden för barn i allmänhet och för barnen av vår nervslitna generation i synnerhet, så är det *lugn*. Hvad ärelystnaden dessutom fördärvar kamratskapet, och hvad den lätt hos somliga individer kan utveckla den infernaliska, sedan kvarlevande instinkten att i talangen och förmågan icke se något annat än den fruktade rivalen!

Men hvad blir det då av spänningen? Jo, spänning bör det vara, men jag skulle önska att den åstadkommes genom ett vädjande till människonaturens perfektibilitet. Det är inte alldeles detsamma som en hänvisning på de stora idealen. Väl hör det enligt min tanke, oundgängligt till en god uppfostran att rikta uppmärksamheten på dessa, där de trona ovan molnen på förklaringens berg; men det är lika nödvändigt att med ögonen riktade på marken visa, att just ovanför det ställe där jag står fins ett trappsteg litet högre upp, där ovanför ett annat o s. v., men att jag nu först skall använda all min kraft att komma upp till det närmaste. Utvecklingen är icke en flykt på örningar, utan ett mödosamt klättrande på en brant fjällstig. Man skulle kunna hålla barnens intresse bra mycket mer vid makt om man ständigt tänkte på att gradera deras uppgifter på ett sådant sätt, att de vid hvarje fullbordadt arbete kände sig ha gjort en erövring, ha kommit högre upp. Det är ett sundt sätt att spanna musklerna.

Denna metod kan tillämpas på de tarvligaste uppgifter, en lexa, en skrivning, ett handarbete. »Detta är inte illa, men nästa gång undviker du de och de felen och gör det bättre.» »Nästa gång gör du det bestämdt alldeles felfritt.» Det är rättare att säga så än att säga: »denna gången gjorde du ditt arbete sämre än din kamrat, låt se att du blir den bästa nästa gång». Är det inte det rätta att jämföra det man åstadkommer med samvetets röst om ens egen naturs möjligheter, och är det inte den sämsta världslighet att ständigt jämföra sig med andra? Lyder icke hvarje ärlig arbetares syndabekännelse så: »jag har icke gjort hvad jag *kunnat* göra?»

Den rationela uppfostran, sade vi nyss, vill arbeta i *lugn* och med *planmässighet*. I många fall är det samma skillnad mellan den och den gamla uppfostran som mellan den föråldrade och den moderna läkarevetenskapen. Liksom man nu inser, att hygienien är betydelsefullare än medikamenten, så vet också uppfostraren att i första rummet bör man sörja för att barnets andliga livsvilkor i allmänhet äro sådana att utvecklingen kan försiggå normalt. Men inträder en sjuklighet, så använder man inte hästkurer, som bringa hela organismen i omvältning, utan sådana medel som t. ex. gymnastiken, hvilka genom svaga, men under lång tid upprepade inflytelser värka omdanande och förnyande. Vi ha förut talat om pedagogisk sjukbehandling; i den borde också ingå andlig sjukgymnastik. Liksom man genom lämpliga, i ett par år upprepade rörelser kan skänka en svag arm normal styrka, så borde man också genom att leda barnet till en serie av vissa handlingar kunna så småningom stärka och utveckla vissa grupper av sedliga instinkter och krafter, som visat sig vara sjukligt ovärksamma och likna domnade nerver och muskler. Giv det egoistiska barnet så mycket som möjligt anledning att bevisa andra små tjänster, så skall det kanske till sist erfaras den glädje, som ligger i hjälpsamheten. Låt det ombytliga, nyckfulla barnet få alldeles särskildt sådana uppgifter, som gå ut på att utveckla ihärdighet. Gör dessa försök så fint och grannliga, att avsikten blir för barnet omärklig, håll i med dem en lång, lång tid, ty så rationela botemedel som gymnastiken värka ej på ett ögonblick. Och för all del använd sådana medel endast mot verkliga *fel*, icke mot *egendomligheter*.

Detta leder oss över till ett par allvarliga anmärkningar mot den uppfostran, som oftast meddelas i skolan. Skolan som med så föga framgång arbetar på att utrota verkliga *fel*, arbetar nitiskt och med en framgång som ofta är sorglig på utrotandet av *egendomligheter*. Det är hvad man skulle kunna kalla för skoluppfostrans *fariseism*. När ryggen är rak, betendet vördnadsfullt och svaren korrekta, tycker man gärna att allt är välbestäldt, utan att bry sig om hvad man mycket väl vet, att bakom denna korrekta yta ligger ett ganska mörkt område, dit skolan aldrig trängt med en enda stråle av omdanande inflytelser. Däremot visar man ofta sitt missnöje med ett barn, hvars själ jäser av rika, men ännu oharmoniska krafter, som tillegnar sig vissa delar av undervisningen långt mera innerligt än de andra barnen, men som just på grund av sitt rika

själsliv har svårt att rätta sig efter skoldisciplinens alla små bud.

Ett sådant barn har ofta skenet mycket emot sig. Det kan t. ex. förefalla mycket ouppmärksamt under en lektion. Ytlighet och slarv naturligtvis, tänker läraren. Nej, förlåt, icke hos denna individ, tvärtom grundlighet och intensitet. Den föregående lektionen har hos honom väckt ett tankearbete till liv, som han icke kan avbryta, och som nu pågår som bäst. Kamraten bredvid, som aldrig generas av några egna tankar, har ingen svårighet att samla sin lilla hvardagssjäl kring det ämne, som för ögonblicket är å bane. Om han vore ouppmärksam, så vore det bara för att kasta papperslappar.

Naturligtvis behöva sådana naturer också tukt, men läraren måste besinna att deras knaggligheter och egendomligheter sitta så djupt, att man icke kan hyvla bort dem utan att ta trädets innersta kärna med. Svart som ett spöke står ändå den varnande tanken för oss: tänk om vi lärare och lärarinnor med ansträngning, ja överansträngning av alla själs- och kroppskrafter skulle nå det briljanta resultatet att dana en generation av fullkomligt korrekta, regelbundna, idélösa, från alla andliga impulser, från alla överdrivna intressen befriade män och kvinnor! Må vi komma ihåg, att de stora begåvningarna, de storslagna karaktärerna nästan alltid varit mer eller mindre »underliga barn».

\* \* \*

Avsigten med denna i förhållande till det viktiga ämnet mycket ofullständiga uppsats har endast varit att gentemot den allmänna skepticismen framhålla, att uppfostran kan även i skolan uträtta ofantligt mycket. Livet och vetenskapen lämna visserligen ständigt nya intyg om anlagens ärftlighet och därmed om en åt hvarje individ från början given riktning, men dessa auktoriteter hava lyckligtvis på samma gång börjat allt mer och mer avslöja en annan sida i det mänskliga väsendet: dess oerhörda bildbarhet och mottaglighet för intryck.

Denna andra egenskap gör uppfostran till en makt av oberäknelig omfattning. Men ingen annan tar denna makt i sin hand än den som inser att uppfostran består ej i den eller den yttre åtgärden, utan i en *invärkan av en själ på en annan själ*. Villkoret för att vara en inflytelserik uppfostrare är framför allt det att *sätta till något av sitt eget själsliv*.



Vi sammanfatta till sist våra påståenden på följande sätt:  
Läraren skulle kunna även i uppfostran vinna stora resultat, om han ville  
giva så mycken frihet, att utvecklingen kan bli rik, kraftig och individuell,  
giva sitt personliga intresse åt hvarje individ särskildt och sitt umgänge åt alla,  
ej rygga tillbaka för att någon gång på sitt uppfostringsarbete offra en del av den tid som tillhör honom själv,  
egna de i intellektuellt eller moraliskt avseende svaga barnen en verklig andlig sjukvård, egna deras fel en så att säga lokal behandling,  
låta hela uppfostringsarbetet försiggå med lugn och planmässighet,  
undvika alla hetsande element,  
lära barnen att böja sig för uppfostrarens överlägsenhet, och slutligen  
undvika ett fariseiskt överskattande av de yttre åthävnas betydelse.

Uffe.

---

## Själamorden i skolorna.

Den, som ställes inför uppgiften att med en pennknif falla en urskog, erfore troligen samma vanmaktens förtviflan, hvilken griper reformifraren inför det bestående skolsystemet — detta ogenomträngliga kaos af fåvitskhet, fördom och misstag, där hvarje punkt egnar sig till angrepp, men hvarje angrepp blir lönlöst med de tillgängliga medlen.

Dessa rader äro intet annat än ett sådant utbrott af förtviflan, riktadt mot en punkt, där angreppet kanske skulle kunna visa sig *något* mindre lönlöst än gent emot de öfriga.

Nutidens skola har lyckats i det, som enligt naturlagarne lär vara omöjligt, tillintetgörelsen af ett en gång befintligt stoff. Den kunskapshåg, själfverksamhet och iakttagelseförmåga barnen dit medföra, hafva efter skoltidens slut i regeln försvunnit, utan att ha blifvit omsatta vare sig i insikter eller intressen. Detta är resultatet af att de på skolbänkarne tillbragt sitt lif från omkring det sjette till omkring det adertonde året och tillbragt det med att timme efter timme, månad efter månad, termin efter termin intaga kunskap först i teskeds- sedan i dessert-skeds, slutligen i matskeds-portioner af flera olika mixturer om dagen, mixturer, ofta preparerade af läraren efter fjärde-, femte-hands framställningar. Mixturen blir således lik de homeopatiska, där droppen först hålles i ett glas vatten, en droppe af detta i ett andra glas och så allt vidare intill — som jag tror — femtionde glaset.

Och efter skolan kommer — för flickorna — nu mera ofta seminarium eller studentkursen, där enda skilnaden i »metod» är att mixturen nu mätes med sopplesf.

När de slippa från denna régime, har den andliga matlusten och matsmältningsförmågan hos somliga blifvit så ödelagd, att de för alltid sakna förmåga att mottaga verklig näring; andra åter rädda sig från alla dessa överkligheter in på verklighetens

område genom att kasta böckerna och egna sig åt någon det praktiska lifvets uppgift; i båda fallen äro studieåren i det närmaste förspilda. Hos dem, som gå vidare, har kunskapen vanligen stannat kvar på bekostnad af det personliga: tillignelsen, reflexionsförmågan, iakttagelsen, fantasien. Och har någon lyckats bevara allt detta, då har det vanligen skett på bekostnad af kunskapens grundlighet. En ringare intelligens, eller en ringare arbetskraft, eller en ringare tillignelseförmåga, än naturen ämnat dem att ega — detta är vanligen resultatet af skolans tio—tolf år, med tillägg af seminariets eller studentkursens tre eller fyra!

De fall, då de sist nämnda icke göra skada utan tvärtom delvis kunna gagna, äro de, då *icke* en regelbunden skoltid ligger bakom eleven, utan långa hvilotider, eller tider med enskild undervisning, eller ingen undervisning alls, utan blott själfstudium, hafva föregått mixtursystemet. Snart sagt hvarje mera framstående kvinnlig personlighet i vårt land under de sista femtio åren har varit en sådan autodidakt eller oregelbunden undervisad flicka, som därför i sina kunskaper ofta kanske haft stora luckor, men i stället dess mera friskhet och fullhet i sin fortsatta kunskapstillignelse och i sitt sätt att bruka det tillignade.\*

Det är emellertid ännu så, att huru högt hemmen klaga på skolorna, hafva de förra ännu ej insett att de måste ändra sina kraf på »allmänbildning», innan ett förnuftigt skolsystem (d. v. s. ett i allt väsentligt olikt det nuvarande) kan komma till stånd. De mycket få enskilda skolor, som i viss mån skilja sig från systemet, äro svalor, hvilka, långt ifrån att göra någon sommar, dela de för tidigt komna foglarnes öde.

Så länge »skolan» anses representera en idé, utgöra ett abstrakt begrepp, liksom »familjen», »staten» o. s. v., så länge kommer den — alldeles som familjen och staten — att förtrycka de densamma tillhörande individerna. Först när man inser att »skolan» lika litet som »familjen» och »staten» representerar någon högre idé eller något större än just det antal individer,

\* För att åtminstone nämna ett exempel, vill jag påminna om, att professor Sonja Kovalewsky ansåg som sin lycka, att hon aldrig blifvit inpressad i en skolas »myckna mångahanda», utan att hon som barn fick lära mycket af somligt, föga eller intet af annat; att hon tidigt fick egna sig åt sitt hufvudämne, matematiken; aldrig läste till eller aflade någon examen, och sålunda för sin vetenskap bevarade en obruten, personlig kraft.

hvaraf hon utgöres, och att hon — lika litet som familjen eller staten — har någon annan »pligt», »rätt» eller »uppgift» än att skaffa hvar enda en af dessa individer så mycket utveckling och lycka som möjligt, utan att de andra individernas utveckling och lycka offras — först då kan det *hörja* komma förnuft i skolfrågan. Skolan blir då helt enkelt den andliga matinträttning, där föräldrar och lärare uppgöra den för hvart barn lämpliga spisordningen. Skolan bör ega rätten att bestämma *hvad* den kan upptaga på sin matsedel, men föräldrarne rätten att för sina barn välja bland de af skolan upptagna andliga näringsämnen.

Innan »allmänbildningens» fantom jagas bort ur skolplaner och ur föräldrahufvuden, samt *individens bildning* blir den realitet, som kommer i stället, skall man fåfångt uppgöra reformplaner.

Men liksom vissa enkla grundämnena finnas i all föda, finnas vissa enkla kunskapsämnen, som måste ingå i all högre kunskap. Modersmålets läsande och skrivande, de enklaste grunderna i räkning, geografi, naturkunnighet och historia måste skolan kräfvä som obligatoriskt grundlag för fortsatt studium på mera självständigt sätt. Kring 12:te året torde tidpunkten vara inne för detta slags självständigare och, i vissa fall, valfria arbete — om hvilket mera här nedan.

Med afseende å dessa förkunskaper skulle det vara önskvärdt om åtminstone hela »småskolan» alldeles fölle bort ur skolan, och modern eller någon kvinlig anförvandt i hemmet undervisade en liten grupp af syskon eller kamrater.\* När hemmen bli sådana, att de kunna lämna en *god, förberedande* undervisning, då skola mycken tid och spänstighet, som nu gå förlorade, vara sparade för de fortsatta studierna.

Den egentliga, vid 9—10 år börjande, skolan tänker jag mig som en verklig *samskola*, gemensam för gosse och flicka, rik och fattig. Med afseende å denna skolas organisation hoppas jag att den grundsats skall komma att göra sig gällande, hvilken småningom humaniserar sed och lag på familjens och statens område. Det är den grundsatsen att sed och lag skola taga hänsyn till de mångfaldigt skiftande individernas olika kraf och olika art, så, att det minsta möjliga hinder lägges i vägen för den personliga friheten, där ingen

\* En ypperlig »metodik» för en dylik undervisning finnes antydd i artikeln: *Mors hemskola*, Dagny, 1887.

annans rätt trädes för nära, men skrankor behållas, eller t. o. m. ökas, där andras rätt kan kränkas.

När denna humanitet gjort sitt intåg i skolorna; när eleverna icke mer betraktas som »klass», utan hvar för sig, då skall skolan börja fylla *ett* af de många villkoren för att ge verklig näring och därigenom utveckling och därigenom lycka åt ungdomen.

Framtidens skola skall söka fylla detta villkor för det första genom sträfvan att tidigt upptäcka och på specialstudier rikta de *ovanliga* anlagen.

För det andra skall den göra det, genom att också åt dem, som sakna utpräglade anlag, ordna ett sådant studiesätt, att äfven deras individualitet utbildas och deras själsspänstighet ökas. Och detta villkor är om möjligt viktigare än det första, ty de *ovanliga* anlagen medföra ock en större självbevarelseenergi, medan de mera jämt eller ringa begåfvade — som ju utgöra flertalet — mycket mera förvirras genom mångfalden och mycket lättare utplånas genom likformigheten i det nu rådande systemet.

Både de *ovanligt* begåfvades och de öfrigas rätt skall kunna tillgodosas genom att ordna skolplanen så, att vissa ämnen läsas under *en del af läsåret*, andra under en annan del; samt vissa ämnen under *somliga år af skoltiden*, andra under en annan tid, men aldrig alla på en gång.

Vidare genom att planlägga undervisningen så, att det lifaktiga *själfstudiet* under lärares ledning blir det vanliga, men lärarens föredrag det *ovanliga*, högtidsstunden, icke hvardagslaget.

Slutligen genom att vid all undervisning föra lärjungen så vidt möjligt till *verkligheten själf*, icke till ett referat af densamma.

Framtidens skola skall således absolut bryta med hela det i koncentriskt cirklar ordnade kursläsningssystemet och i visst fall återgå till den gamla skolans system, det kring de »humanistiska» studierna koncentrerade, ehuru de »svenska» ämnena, icke de döda språken, skulle bli de ämnen, kring hvilka man samlade sig.

Tidig *specialisering* där utpräglade individuella anlag finnas;

*koncentrering* kring vissa ämnen under vissa tidpunkter;

*själfarbete* under hela skoltiden;

*verklighetsberöring* under alla skolstudier — detta skulle således varda den nya skolans fyra hörnstenar!

Med den i vårt land vanliga reformsnabbheten blir det väl någon vacker dag under 2000-talets senare hälft som statens folk- och elementarskolor m. fl. skola börja bygga på den grunden. Hvad som här nedan yttras afser därför icke den ofvan antydda stora omorganisationen af skolväsendet, utan endast de förbättringar, som redan nu skulle kunna ega rum i de enskilda läroverken.

De enskilda skolorna, särskildt flickskolorna och fortsättningskurserna (som *ej* afse studentexamen eller seminarierna), hafva som sagdt redan börjat i någon mån arbeta i den antydda riktningen — ehuru bundna af alla slags tvingande hänsyn till statsskolorna, till föräldrarnes bildningsideal o. s. v. Under detta de enskilda skolornas reformarbete vore det önskligt om vissa af de metoder, som brukas i det på undervisningens område nu så storartadt offervilliga och verksamma Frankrike, blefve tillämpade i våra skolplaner, med den modifikation som våra säregna förhållanden och vårt folklynne betinga. Om dessa metoder och de resultat de gifva har fröken Ellen Fries lämnat en sakrik och intressant redogörelse i sin broschyr: *Den kvinnliga undervisningen i Frankrike*.

Men det finnes i detta franska undervisningssystem en länk, som fröken Fries — hvars uppgift egentligen *ej* sträckte sig till detta område — endast kunnat i förbigående vidröra och hon har om densamma intet godt att säga. Det är de *Cours* — undervisningskurser — som finnas upprättade öfverallt i Paris och landsorten. De utgöra en kombination af skol- och hemstudier, som i de fall, då endera eller kanske båda *icke* skötas väl, naturligen måste komma att lämna sämre resultat än skolan med dess regelbundna, alltid noga öfvervakade arbete.

Men sådana kurser finnas äfven, som äro utmärkt väl och allvarligt organiserade, och som, då de i hemmet metodiskt understödås, lämna de yppersta resultat, så väl med afseende å grundliga kunskaper som själfständig utveckling af individens personlighet.

Dessa kurser börja redan på småskolans stadium och fortsätta sedan med en elementarskolan motsvarande 9-årig kurs. Där förekomma alla skolämnen utom främmande språk, musik och teckning. Eleven besöker kursen 2 gr i veckan mellan 9—11 eller 9—12 f. m. Ena dagen egnas då hufvudsakligen åt *les lettres*, den andra åt *les sciences*. Eleverna redogöra dels muntligt för sina uppgifter, och dels få de sina skriftliga redo-

görelser (för nästföregående lektion, eller för något hemarbete) rättade tillbaka. Är eleven af någon anledning hindrad att bevisa kursen, erhåller hon per post tryckta blanketter, med hvar veckas uppgifter ifyllda, och kan på samma sätt skicka, samt rättade återfå, sina skriftliga uppsatser, så att ingen lucka i kursen behöfver uppstå.

Eleven kan välja att studera några vissa eller alla ämnen, men måste följa kursen i det valda ämnet; hvar tredje månad kommer en utanför kursen stående *professeur* för att examinera eleverna i de under mellantiden genomgångna kurserna.

För att ge en föreställning om arbetssättet i en dylik »cours», se här några exempel.

På tisdagen afgåvo eleverna (det var i 14-åringarnes afdelning) först muntligt sina historiska redogörelser, till hvilka de blott gjort några »notes» på ett papper; hvardera hade 10 minuter åt sig anslagna. Läraren hade förut anvisat dem några historiska arbeten öfver direktoriet och ur denna period hade de haft valfrihet att taga sitt ämne. Som alltid i de franska skolorna påpekade läraren sedan feLEN i uttryckssätt, i logik och i uppgifter — en metod, som ofantligt utvecklar förmågan att muntligt uttrycka sig med klarhet och precision.

Därefter erhöLO eleverna, rättade, sina förra fredagen inlämnade skriftliga redogörelser för en tidigare botaniklektion; feLEN, så väl i uppgifter som i språk och definitioner, påpekades helt kort, och anvisning gafs på ett populärt vetenskapligt verk, där en utförligare kunskap stod att vinna om den förut inlärdas botaniska familj, som uppsatsen gälde.

Sedan kom själfva *historielektionen*, då läraren i sina hufvuddrag framstälde konsulatet samt gaf nya litteraturanvisningar; inom detta område skulle nu eleverna till nästa gång välja sitt ämne för muntlig eller skriftlig framställning.

Slutligen upplästes några utantill lärdas poem och en kort litterär analys gjordes af det lästa.

En annan dag (hos 15-åringarne) började med franska språket (grammatik, analys etc. etc.). Därpå fysiklektion med experiment, för hvilka nästa gång (efter hemläsning i en lämplig bok) muntlig eller skriftlig redogörelse borde lämnas; därpå följde rättelse af hemuppgifterna i räkning, hvarvid eleven själf fick utleta feLEN, och slutligen räknelektion med nya hemuppgifter.

Därefter kom rättelse af hemritade kartor. Hvarannan gång måste eleven hafva ritat en fullständig karta; hvarannan gång ur minnet utfyllt en blindkarta.

Så följde själfva geografilektionen, rikt försedd med naturhistoriska och historiska upplysningar. När eleven sedan skall återberätta, sker detta i form af en muntlig eller skriftlig *rese-skildring*, men då utan karta, som eleven antages ega i hufvudet.

En annan dag (hos samma 15-åringar) började med recitation af poesi samt en analys af handlingen i Corneilles' *Cinna* och *Polyeucte*.

Därpå skildrades dessa styckens litteraturhistoria; hvarderas historiska bakgrund; Corneilles personlighet och teatern på hans tid. Som hemuppgift erhöles: att till nästa gång hafva *läst* båda dramerna och dessutom en utförligare historisk framställning af Corneille och af tiden för handlingen i båda styckena; läraren ger för detta ändamål anvisning på några lämpliga böcker. — Därtill kommer en skriftlig analys af endera stycket och af eleverna själfva valda delar att utantill recitera.

Till samma dag hörde äfven en fransk språklektion.

För att följa *alla* ämnena i en sådan kurs brukar eleven minst 2, högst 5 timmars dagligt hemarbete. Och detta sker i regeln under en lärarinneas uppsikt och, om så behöfves, ledning. Det är när en dylik samvetsgrann kontroll på hemarbetet saknas, som resultatet ofta bli dåliga. Och som ändast de rika ega tillfälle att hafva dylika hemlärarinnor, skickar medelklassen i regeln sina döttrar i klosterskolan eller i de af staten upprättade skolorna, där eleverna *också* själfständigt utföra en del af sitt arbete, men alltsammans i skolan och under öfvervakande af lärarinnorna därstädes.

Att arbetet vid kurserna blir ändå mer själfständigt, personligt och eggande till fri läsning i olika ämnen, det ligger i sakens natur. För dem, som hafva tillfälle att både hålla flickorna i en god kurs och åt dem hafva en samvetsgrann lärarinna i hemmet, torde detta system således verkligen lyckas förena allt det bästa som skollif, hemarbete, lagom kontroll och fritt studium tillsammans kunna medföra.\*

I våra förhållanden torde det väl i regeln för stadsbarn vara skolan ensam som till 15, 16 års åldern kommer att få ledningen af undervisningen, ty de hem, där en mor eller lärarinna skulle kunna ge plan och grundlighet åt hemarbetet i

\* Hvilket gagn, de enskilda lärarinnorna på landet skulle ega genom förbindelse med någon dylik kurs i en stad, och hvilken hjälp för själfstudier landsbygdens unga flickor därigenom kunde hafva, förtjänar ock att påpekas.



och för en dylik kurs, torde väl vara än mer ovanliga hos oss än i Frankrike.

Men om man här som i Frankrike förlade öfverläsningen till skolan och gäfve barnen en hel fridag i veckan, skulle man åtminstone kunna begära af hemmen att där egde rum någon läsning af vittra arbeten, reseskildringar o. d., som lärarne anbefalde i samband med de i skolan idkade studierna.

Läxläsningen i hemmen förstör hemtrefnaden *utan* att främja självverksamheten, ty den sker i regeln med allt för frikostig — och ofta oklok — hjälp från föräldrarnes sida. I skolan skulle läxläsningen i regeln bli utan all hjälp, bli ett självverksamt och raskt skött arbete — icke detta långhängande, under förströddhet och gnäll om hjälp, som läxläsningen så lätt blir i hemmet. Därvid måste dock läxtiden i skolan tilltagas så riklig, att icke ett oroligt jäktande träder in som ett nytt störande element vid tilllegnelsen.

I skolan skulle därjämte tid afsättas för valfritt självstudium, t. ex. på följande sätt: I en klass af omkring 12 elever — och med större klasser är ingen förnuftig eller personlig undervisningsmetod möjlig — tänka vi oss 3 elever med utpräglad håg, den ena för historia, den andra för matematik, den tredje för språk; 2 med utpräglad *svårighet*, den ena för matematik, den andra för språk; de 7 däremot som jämt begåfvade. De 3 första finge då under *hela terminen* på vissa åt självständiga studier anslagna timmar gå djupare i hvardera sitt valda ämne; den första läsa några historiska verk om den period, som historielektionerna behandlade; den andra egna tiden åt lösning af problem o. d., den tredje läsa några utländska böcker, som berörts i språklektionen; de 7 öfriga, mera jämt begåfvade, bruka tiden till lättare högläsning och handarbete. Sålunda erhöle *alla* sin del af både historia, matematik och språk — men de särskildt intresserade ett ökad tillfälle att gå djupare in i ämnet. Skulle åter bland de 3 begåfvade *en* ha stor håg och lätthet för *alla* 3 ämnena, måste denna läsa för sig själf i hemmet, ifall hon icke, än bättre, kunde öfvertygas om lämpligheten att låta det grundligare studiet af ett ämne aflösa det andra. De 2 däremot, som hade särskildt svårt för matematik eller språk, skulle antingen få helt utbyta ämnet mot något annat, eller helt vara fria från skolan de timmarne; eller slutligen få bruka de timmar, som de mest begåfvade hade anslagna till självstudium, *utöfver* den gemensamma kursens

kraf, till att med lärarens hjälp bättre sätta sig in i den för hela klassen gemensamma kursen.

För att möjliggöra en sådan plan kräfvades bland annat den koncentrerings af ämnena, om hvilken jag förut talat, så att t. ex. aldrig mer än *ett* eller högst två af de mest omfattande svenska ämnena — historia, geografi, naturvetenskap\* — studeras under samma tid; samt aldrig mer än *ett* språk *läres* åt gången, men de redan lärda underhållas genom litteraturläsning, skriftliga redogörelser för denna och samtal.

En annan slags koncentrerings är också nödvändig, den af denna tidskrifts utg. »Uffe» ofta förordade: nämligen att icke splittra hvarje ämne i underafdelningar, utan att låta historien i sig innefatta också litteraturhistoria, kyrkohistoria o. s. v., liksom att låta geografin, under tidigare stadier, upptaga en del af naturkunnigheten. Och en annan, ej mindre viktig koncentrerings, är att, vid de för alla gemensamma kurserna, samla sig kring *hufvudsakerna*, med öfrande af en mängd bisaker, som — med kunskapens oupphörligt växande innehåll — icke kunna släpas med från generation till generation, som »oumbärliga för en bildad människa».

Med afseende å undervisningen skulle också den nu blomstrande metodiken få maka åt sig. De hittills obligatoriska 2 tempona: det omsorgsfulla muntliga förhöret och den omsorgsfulla preparationen af nästa läxa, skulle komma att omväxla med också andra metoder, allt efter elevernas ålder, ämnets och elevernas säregna art, eller den och den särskilda *delen* af ämnet. Ena gången skulle läraren ge en väckande, åskådlig framställning af en tid, en personlighet, ett land, en naturföreteelse; andra gången skulle han nöja sig med en blott orienterande anvisning till läsning, i skolan eller hemmet, af det eller det arbetet i ämnet; ena gången skulle han kräfvat referatet af sitt föredrag eller af det lästa muntligt, andra gången skriftligt. Under en lektion, fylld af meddelade fakta, skulle eleven få anteckna under timmen; en annan gång referera blott ur minnet. Ena gången skulle ett pensum, som gafs till inlärande, noga förklarande genomgås af läraren; en annan

\* Naturvetenskapen skulle beherska höst och vår och läras ute i det fria; historia skulle läsas (fast på alldeles olika sätt) i de lägre och i de högsta men *icke* i mellanklasserna. Att språken skulle läras praktiskt efter de nya språkmetoderna, och naturkunnigheten likaså genom *egna* iakttagelser och experiment, ej genom *lärarens*, följer själfklart af det redan sagda.

gång skulle ett pensum lämnas, som alls icke varit genomgången, men som eleverna dock skulle kunna på egen hand genomtränga och tillägna sig. Stundom skulle uppgiften vara kort, från ena dagen till den andra; stundom utsträckt öfver en längre tid.

Inom skolan skulle, som sagdt, i regeln allt detta arbete ega rum. Endast läsningen af skönlitteratur och därmed jämförliga böcker borde göras till hemuppgift och inom vida tidsbestämningar. Ty vi veta alla, att hvad som i detta afseende på oss gjort *djupa* intryck, det har endast varit det fritt lästa, det, till hvilket vi kunnat välja vår egen tid, plats och stämning. Och som det ju i detta afseende kommer an på *intrycket*, ej på kunskapen, torde friheten här mer än annars vara väsentlig. Själfverksamheten i detta fall kan understödås genom att läraren, som det sker i Frankrike, ger en föregående förklaring öfver de ord o. d., som i diktverket kunna bli svårförståeliga, och genom att läraren då och då, genom uppläsning af en dikt, väcker lusten att känna mera af samme skald. Mäst verkar en dikt, liksom en upplysning, när den *icke* kommer väntad. Då en historiektion t. ex. afslutas genom en af Snöilskys *Svenska bilder*, glömma eleverna icke dikten och sällan håller den historiska episod dikten behandlat — om de så ock glömma allt annat. Men de i en »litteraturlektion» meddelade diktproven flyta bort ur minnet som stickor och strån vid vårloden.

För att återkomma till det land, hvares föredöme ofvan åberopats, så har Frankrike visserligen oerhörda fördelar framför oss vid tillämpningen af ett mera förnuftigt system. Det är ett stort kulturland, med en oerhördt rik litteratur på alla områden; med en mångfald af, ur olika synpunkter, skrifna, populära historiska, litteraturhistoriska, vetenskapliga arbeten; där författas de yppersta, af klarhet strålande och af innehållsrikedom svällande, läroböcker. Därjämte finnes ett naturligt hufvudämne — franska språket, historien och litteraturen — kring hvilket, både ur patriotismens och kulturens synpunkt, en koncentration själfklart bör ega rum. Därtill äro de franska barnen tidigare utvecklade, mer ifriga, mer uthålliga än nordens — ehuru skilnaden helt visst icke *behöfde* vara så stor som den är, ifall vår metod vore lika lämpad efter *vår* ungdoms individualitet, som den franska skolans efter dess ungdoms.

Men äfven med våra ringare hjälpmedel skulle vi kunna åstadkomma något i den antydda riktningen, ifall vi för det

första blefve riktigt grundligt öfvertygade om nödvändigheten däraf. Och denna öfvertygelse skulle åtminstone *lärarne* snart kunna vinna, ifall de studerade äfven de *rikt begåfvade* barnens med hvarje skolår minskade *receptivitet för intryck* och *öfvermåga af själfverksamhet*.

Huru en sålunda öfvertygad lärare sedan i detalj skulle sköta denna slags koncentrerade och hos eleven själfverksammas undervisning, skulle naturligtvis bero på lärarens egen personlighet, på den tid han kunde få egna åt sitt ämne för att allt bättre utbilda sig själf o. s. v. Några antydningar vill jag dock lämna.

Historieläraren — för att nu taga det mig närmast liggande exemplet — skulle sålunda icke för 14—15-åringar sitta och skildra den förhistoriska tiden. Utan han skulle ge dem att läsa Montelii lilla arbete: *Lifvet i nordén under hednatiden*; till hjälpmedel lämna dem samme förf:s *Atlas* och låta dem göra några museibesök under sin ledning. Sedan skulle han begära en skriftlig redogörelse, hvilken de elever, som kunde rita, borde illustrera med några karaktäristiska typer af fornsaker. Därefter skulle han själf ge en jämförande öfversikt af samma period *hos andra folk* och slutligen, ifall en särskildt intresserad elev fans, som valt historia till sitt ämne, ge denna t. ex. Lubbocks: *Människans urtillstånd* att läsa på de extra studie-timmarne i skolan.

Hvarje lärare och lärarinna, hvilken icke anser allt det ofvan sagda som rena vanvettet — dessa senare bli nog tyvärr flertalet —, kan lätt inom *sitt* ämne tänka ut analogier till detta förfaringssätt. Geografilärarinnan, som t. ex. läser om Sibirien, gifve alla eleverna till själfstudium någon god läseboksskildring; men till den eller de särskildt intresserade anbefalde hon Kennan's bok om *Sibirien* och Dostojevskis *Ur döda huset* till extra läsning. . . . Men jag afbryter, ty en bok skulle kunna skrivas med dylika planer för själfverksamhetens bruk; med förslag huru de olika kunskapsområdena skulle kunna fylla ut hvarandra; huru historia, geografi, litteratur och konst kunde flätas in i hvarandra — liksom, å andra sidan, geografi och naturvetenskap; huru de olika lärarne skulle kunna hjälpa hvarandra att ge lärjungen mera fyllighet i bilden. Framstälde t. ex. historieläraren Napoleon I, skulle under franska språklektionerna kunna läsas ett arbete som De Vigny's *Servitude et grandeur militaire*; under nederländska frihetskriget

Göthes *Egmont* och Schillers *Don Carlos* — o. s. v. i oändlighet!

Om redan skolan oförsvarligt slösar med ungdomens andliga krafter genom sin brist på specialisering, koncentrerings, självverksamhet och verklighetsberöring, så äro studentkurserna och seminarierna riktiga storätare af personligheter. Här, där läxuppläsning aldrig borde förekomma, endast periodiska tentamina; där alla studier borde ega självverksamhetens kynne; där tillmötesgås knapt i något afseende lärjungarnes hunger efter verkligheter, deras törst efter att själfva se, läsa, döma, efter att få intryck i första hand, ej genom andras referat.

Äfven här behöfves lärarens vägledning; än för att spara ett *onödigt* arbete genom en klargörande öfversikt; än för att påpeka någon ensidig framställning, eller för att utfylla någon ofullständig bild. Stundom skulle läraren elda genom en liffull framställning af egna synpunkter, eller genom att göra en fin psykologisk studie, en färgrik tidsmålning; en annan gång genom att hjälpa lärjungen finna de lagar, som beherska de företeelser, dem han genom egna rön lärt känna; eller att göra de jämförelser, till hvilka rönen erbjuda tillfälle. Äfven här skulle det muntliga och skriftliga referatet få en stor betydelse.

Men hela undervisningens mål här, likaväl som i skolan, skulle *icke* vara examen och betyg (hvilka hälst borde afskaffas från jorden!), utan målet skulle vara: att lärjungarne själfva i första hand hemtade sin kunskap, erhöles sina intryck, danade sina åsikter, arbetade sig till sina andliga njutningar — i stället för att som nu få dem utan all möda genom lärarnes »intressanta», ofta slappt åhörda och snabbt glömda föredrag — öfver fem ämnen hvar förmiddag!!

Fakta halka ur allas minne — och fortast ur deras, som läst efter mixtur- och teskedssystemet. Men bildning är lyckligtvis icke blott kunskap om fakta, utan — enligt en ypperlig paradox: »det, som är kvar, sedan vi glömt allt, hvad vi lärt».

Ju större rikedom af dylikt kvarstannande gods, ju större är behållningen af ett studium; ju flera inre bilder, vibrerande känslor och tanke-förbindelser; ju flera likt suggestion verkande intryck, som vi blifvit fyllda af, ju mera utveckling hafva vi af ett studium vunnit för vår personlighet. Och att lärjungarne i detta afseende vinna så föga, fast de kunna genomgå både skola och studentkurs eller seminarium med »högsta betyg», detta är den lifsskada de vanligen få behålla. Examens väl ordnade, etiketterade burkvetande går däremot snart förloradt.

Den åter, som genom valfrihet och själfarbete bibehållit kunskaphåg och arbetsduglighet, skall sedan lätt kunna fylla de luckor, hvilka denna studiemetod kan hafva lämnat i fråga om insikter.

Endast den, som genom kunskapen fått syn på det stora sammanhanget i tillvaron, sammanhanget mellan naturen och människolifvet, mellan nutiden och forntiden, mellan folken och mellan idéerna, den kan ej *mista* sin »bildning». Endast den, som genom den andliga näring, han erhållit, ser mera klart, känner mera eldigt, griper lifvets rikedom mera helt, har verkligen *fått* »bildning». Denna bildning kan vara vunnen på det mest regel-lösa sätt; kanske vid aftonbrasan eller på ången; vid hafsstranden eller i skogen; kan vara hemtad ur gamla luntor eller ur naturen själf; den kan hafva stora luckor och mycken ensidighet — men huru lefvande, personlig, själfagd, rik är den icke mot deras, som i 15-åriga lärokursers cirkelgång med tillbunden mun tröskat axen från andras åkrar!

Tiden ropar efter »personligheter», men den skall ropa förgäfvets, till dess vi låta barnen lefva och lära som personligheter; låta dem hafva en egen vilja, låta dem tänka egna tankar, arbeta sig till egna kunskaper, bilda sig egna omdömen; till dess vi, med ett ord, upphöra att i skolorna mörda de ämnen till personligheter, som vi sedan förgäfvets skola vänta oss att finna i lifvet.

Ellen Key.

## Första innanläsningen.

Den tid, då barnet sysselsättes med inlärandet af bokstäfverna, är en mödosam tid, och den framkallar ofta svettperlor såväl på barnets som lärarinnans panna. Det är att timme efter timme börja samma äfventyr på nytt. Den ena dagen är bestämd lik hvarje dag och ofta fåfång. Med bokstafven kan äfven den mest begåfvade lärare ej undervisa i barnets innersta, ty i den spritter ingen lifspuls, den kan ej ens göra anspråk på, att kallas kallt förständig, den blir endast en yttre minnessak något helt och hållet mekaniskt. Barnasjälén ger ogerna efter för mekaniskt tryck. Det är ej heller den första innanläsningens lott att berga gyllene skördar, den får hålla till godo med att tröska torra halmén.

Låt om oss endast kasta en blick på bokstafsmaterialet för att orientera oss häri. Vi möta 28 bokstafsljud i 4 olika stilsorter. Summa 112 bokstäfver. I denna ingå ej alla de s. k. stora bokstäfverna, hvilka öfver hufvud taget äro väsentligt olika de små, och hvilka äfven bestå af 4 särskilda stilar. Vi komma sålunda till den enorma skaran af 224 bokstafstecken.

Uppför denna bråddjupsbrant hafva barnén att sträfvat timme efter timme. Ej underligt att toppén ej hinnes förr än efter ett år — ett helt år minst — krafterna äro späda och bokstafsmaterialet en trög massa i virrvarr, hvilken det är i högsta grad besvärligt att bringa reda uti och sätta i gång. Den lifliga, nyfikna och fantasirika barnasjälén drar sig för att tömma ut sig i de stela, kalla och afmätta bokstafformerna. Redan i lärdomens förstuga afkyles den eldiga håg, som plägar medfölja nyhetens behag, af de tomma genjudén. Enformigheten försätter sinnet i slummer, det rent mekaniska i systemet ger tankeförmågan till spillo, det färglösa i anläggningen verkar osympatiskt, och arbetets bredd hindrar barnet att ryckas med af framgångens trollkraft. Med ett ord: det är otacksamt att ruska upp sig till ansträngning.

När man betänker, att det ej är mindre än hela skolarbetets drifhjul, sjelfva innanläsningen, hvarom frågan vrider sig, kan man ju ej vara nog allvarlig och kritisk i tankegång äfven vid de allra

blygsammaste försök att underlätta metoden i ämnet, lemnadt så i sticket på grund af inneboende svårigheter och därför särskildt skapadt för modfällande intryck.

Vi föreställa oss, att om något gagnarikt skall kunna göras, ligger vikt vid att söka draga stor vinst af liten fördel och att med fin klipskhet göra godt bruk af alla pund. Framför allt bör man försöka få barnet att arbeta i gladt humör.

Vi hafva förr klagat öfver, att den fantasirika barnasjälen pinas af bokstäfvernas torrhet. Första botemedlet synes oss då vara att försöka få barnets inbillningskraft att fira triumf öfver verkligheten. Vi hafva iakttagit att primitivt tillverkade leksaker som t. ex. en bark med ett papperssegel kunna sysselsätta och roa ett barn flera timmar, under det t. ex. en elegant inredd lustjakt såsom leksak snart sättes undan. Anledningen? Jo, antagligt är, att den i minsta detalj rikt utsmyckade speljakten ej lemnar barnets fantasi minsta spelrum, den öfvermåttar, då deremot den primitiva barken tillåter inbillningen att af alla krafter slösa med sina frön.

Vi hafva ju att göra med en varelse, som råkar i förtjusning, när stenar och fiskar tala, och som visserligen kan hitta på »att sträcka handen gråtande efter månen, men som dock lätt tröstas med ett stycke bröstsocker».

Upphjelpandet af metoden beror på en vaken tankekombination hos lärarinnan. Vi måste fördjupa oss i bokstafvens enskildheter och försöka upptäcka om ej möjligtvis de streck, hvaraf densamma består, skulle kunna bilda några figurer, som sammanställda kunna utgöra en för barnet tilltalande situation, och hvilken senare blott kan accepteras i så fall, att den ger uppslag till det ljud, för hvilket bokstafven är representant.

Det gäller att låta slumpens ynnest knyta förening med vår ärliga sträfvan.

Att figurerna och situationen aldrig kunna komma fram annat än fragmentariskt, infogade som de äro inom bokstafvens trånga gräns, är naturligt, men med vår gamla kännedom om barken och pappersseglet tro vi, att saken just i dessa ögonskenliga brister har sin fördel. Öfver bokstafven kommer att hvila något hemlighetsfullt, som utöfvar dragningskraft — något halfärdigt, som barnet kan älska att på egen hand fylla ut.

Lärarinnan bör ge aningen, den fullständiga bilden och stämningen hålla af sig sjelfva intåg.

Vi vilja i det följande gifva en sammanträngd bild af det förfaringssätt, vi funnit med sakens fördel förenadt att begagna.



Hvilket är första ljudet i ordet *ringa*? Nu skall jag visa, huru

tecknet ser ut: **r r R r** Högst upp se ni en liten *ringklocka*, som med en fin sträng sitter fästad i dörren. Hör, hur det *ringer!* Huru heter nu första ljudet i *ringer*? Huru känna igen r? Jo, på ringklockan, strängen och dörren.

Hvilket är första ljudet i *äl*? Tecknet ser ut så här:

**ä å ä ä** Se, huru *älen* ligger ofvanför i en ringel och biter sig sjelf i stjärten. Hvarpå kännen I igen ä?

Första ljudet i *Mamma*? Bokstafven ser sålunda ut:

**m m m m** Tre små sammanställda bord. Veta vi någon, som har 3 små bord? Ja, mamma. Huru heter första ljudet i *mamma*?

Första ljudet i *väska*? Bokstafven ser ut så här:

**V v v v** Ni se, huru lik den är en väska. Men vi

hafva ännu ett tecken för v-ljudet. Så ser det ut: **w** Ni tro visst, att det är m, men det är icke m, fast de äro mycket lika. Nu skall jag säkert visa, att det ej är m. Först ser man en liten gosse, han måste vara ute i bläst, luggen står rätt upp i vädret, kanske mössan bläst af. I en rem på ryggen bär han en stor, lång väska, den går ända ner till hälen, den är lik en vedbärare. Jag kan just undra, hvad han är ute i för ärende i ett sådant väder? Kanske skall han till skogen och hemta hem ved åt mor? Första ljudet i väska? I väder? I ved? I vedbärare?

En dag talade vi om, att Abraham fick befallning offra *Isak*. Huru heter första ljudet i *Isak*? Ni skola nu få se, huru tecknet

ser ut: *i i i i* Se, lilla *Isak* har tagit en sten från vägen, och den kastar han högt i luften.

Första ljudet i *snodd*? I *snöre*? Så ser tecknet ut:

*S S s S* Alla hafva någon gång sett ett *snöre* ligga på golfvet i den fasonen. Se, huru tilltrassladt det sista snöret ligger. Men vi hafva ännu ett tecken för s-ljudet. Det är mycket olika de andra. Första ljudet i *sabel*? I *svärd*? Så ser det tecknet ut:

*ſ* Huru likt en *sabel*, ett *svärd*!

Första ljudet i *fin*? Tecknet:

*f f f f*

Hvad

den bokstafven tycker sig vara *fin*, han har knutit en halsduk omkring halsen. Huru känna igen *f*? Se nu noga på *ſ* och *f*. De äro bra lika, men det senare tror sig vara mycket finare, det har ju en halsdukssnibb, som tittar fram.

Första ljudet i *glugg*? Ett så märkvärdigt tecken. (Lärarinnan talar under det hon textar). Först se vi en *glugg*. Något rör sig i gluggen: en katt sticker ut sin tass och nedanför hänger svan-

sen. Ha ni någonsin sett en katt i en *glugg*?

*g g g g*

Första ljudet i *knä*? Bokstafven:

*k k k*

Den har

ett böjdt knä? Den tredje har sitt knä rakt. Men vi hafva ännu ett tecken för *k*-ljudet. Har någon sett en dag ute på gatan någon fin herre i svart trekantig hatt med gula och blå plymer i toppen alldeles som en stor fjäderbuske? Ja, det hafva alla sett. Kanske någon mins en hög och förnäm herre, som brukar hafva sådan hatt?

Ja, *kungen*. Första ljudet i *kung*? Nu skola ni få ännu ett

*k*

Det är kungen bland bokstäfverna i trekantig hatt med stor, svajande fjäderbuske.

Första ljudet i *ek*? Nu ritar jag upp en *ek*. Bredvid den

sätter jag tecknet för e-ljudet: *e e e e* Det måste ha varit någon gosse uppe i *eken* och brutit af en gren och deraf täljt en pinne, ty, som ni se, går en pinne tvärt igenom *e*. Hvaraf är pinnen täljd? Af *ek*. Huru kännen I igen *e*? (Vid uppritandet af *eken* låter man en gren vara afbruten.)

Första ljudet i *té*? Så ser tecknet ut:

*t t t t*

Tvårt öfver går en liten bordskifva, på hvilken vi kunna ställa 2 små, små *tekoppar*.

\* \* \*

Vi hafva med ofvanstående sökt gifva en antydning om det undervisnings sätt, vi vilja rekommendera. Att i denna uppsats genomgå alla de särskilda bokstäfverna i hela alfabetet skulle naturligtvis blifva allt för omständligt, dessutom kan af det sagda en uppfinningsrik lärarinna lätt på egen hand draga konklusioner till förmån för behandlingen af de återstående bokstafstecknen.

Att en person med blicken skarp för hindren, men skum för det framgångsrika resultatet, måhända skall draga sig för att beträda denna väg och skylla på godtycklighet och ytlighet i sättet, eller att i det hela kan komma att smyga sig in något krystadt och sökt, kan ju hända. Men vi tro, att om bokstafven, inlärdd som vi proponerat, ögonblickligen fastnar i minnet och sätter der orubbligt kvar, har metoden bestått det första och viktigaste proffvet för sin användbarhet. Lärarinnan har vunnit seger genom sin förmåga att göra intryck, och betänkligheterna och invändningarna stå vid sidan af framgången så småfnaskiga, att horr utan minsta skrupler kan skudda det stoftet af sig.

Fredrique Werner.

## Beriktigande.

Med anledning af en af N. G. W. Lagerstedt undertecknad uppsats i sista häftet af Verdandi, i hvilken författaren, med åberopande af undertecknads reseberättelse från norska skolor, anställer en jmförelse mellan undervisningstidens längd i Sverige och Norge, anhåller undertecknad att få fasta uppmärksamheten på att den ärade författaren ej tagit i beräkning »lärjungarnes repetitioner på egen hand under mellemdagene» (Verdandi 1889 sid. 273).

»Examensdage og mellemdage» utgöra för medelskolans 1:sta—3:dje klass cirka 9, för 4:e och 5:te samt gymnasiets 1:sta och 2:dra klass cirka 14, för medelskolans 6:te klass 23 och för abiturienterna från gymnasiet 39 à 40 dagar.

Om man också icke kan utan vidare uppföra hela denna för Norge (och Danmark) egendomliga och långa examensperiod under den verkliga undervisningstiden eller hänföra den till »dagar under hvilka undervisning meddelas i enlighet med den fastställda läsordningen» (att döma af samtal med f. d. skolelever i Norge användas »mellemdagene» ej sällan på ingenting mindre än studier), så kan man likväl vid här ifrågavarande jmförelse ej alldeles negligera »mellemdagene», då de åtminstone till någon del, i all synnerhet hvad artianerna beträffar, ersätta våra på ordinarie timmar fortgående repetitioner. Upptager man i studietiden »mellemdagene», som inom medelskolans 6 klasser af norsk sakkunnig uppgifvits respektive till 5, 4, 3, 6, 6, 8 à 10 samt inom gymnasiets 2:ne lägsta klasser till 6 à 8 och inom dess högsta till 26 à 27, så skulle lästiden inom samma klasser kunna sättas till resp. 226, 225, 224, 222, 222, 221 à 223, 222 à 224, 222 à 224, 223 à 224 dagar.

Skulle man äfven tillägga de talrika »examensdagene» — hvilket likväl uppenbarligen icke vore riktigt, så länge (de visserligen långt färre) examensdagarne i Sverige frånräknas från lästiden derstädes — erhöle man följande antal läsdagar för de resp. klasserna: 230, 230, 230, 230, 230, 236, 230, 230, 236 à 237.

Enligt uppgift från rektor Petersen i Odense, mig godhetsfullt meddelad hösten 1889, beräknas i *Danmark*: Lovbestemte Ferier og Fridage, andre Fridage, Søndage og Helligdage omtrent 120. Examina og hvad dertil hörer omt. 30. Alltså Læsedage omt. 215.

\* \* \*

Tacksam för samme artikelförfattares välvilliga intresse för min finska reseberättelse, bör jag kanske äfven tillägga, att jag icke vågar för egen del underskrifva hans, med anledning af samma be-

rättelse fälda totalomdöme, att de finska skolorna »stå ej så litet öfver vårt lands», ehuru jag visserligen obetingadt ger företrädet åt den finska statsskolans mera enhetliga organisation. D:r Lagerstedts egen ifrågavarande uppsats visar i sjelfva verket, att mängden enskild lärare (och ännu mer det privata läroverket) kan, oberoende af all statsorganisation och den för mängden så nödvändiga yttre eggelsen, fatta sitt mål och ställa det idealiskt högt. På samma gång stiger mäktigt i enstaka höjningar uppfostringsväsendets allmänna nivå, så att någon allmän uppskattning eller verklig jämförelse mellan olika land utan en ytterst detaljerad personalkännedom icke låter sig göra.

För min del tror jag, att den svenska skolan, tack vare isynnerhet de privata initiativen, på sin egen nationela grund besitter rika förutsättningar för en sjelfständig och nationel utveckling af den praktiska pedagogikens svåra konst och att vi därför ändtligen böra höra upp att ideligen, osjelfständigt och okritiskt, blicka efter undervisningsmönster från den stora kulturstaten i söder, för hvars skull vi äro så benägna förgäta det goda vi sjelfva ha.

H. Sohlberg.

För de upplysningar D:r Sohlberg meddelat äfvensom det understöd i sak, jag af honom erhållit, är jag tacksam och vill här blott tillägga ett par ord om jämförelsen mellan lästiden i Sverige och Norge. Äfven om man skulle inräkna alla »mellemdagene» i den egentliga lästiden för Norge, så upphäfves därigenom ingalunda giltigheten af det påstående, till hvars stöd jag hade anfört siffror ur D:r S:s uppsats. Denna lästid skulle på sådant sätt komma att uppgå till i medeltal något mer än 37 veckor; i den Kongl. propositionen af 1890 uppges öfver 40 veckor. Emellertid, ehuru jag medger, att det anförda skälet, hvarför »mellemdagene» ej alldeles böra förbises, kan hafva grund, torde de dock ej mycket böra tagas hänsyn till vid den här i fråga varande jämförelsen. För Sverige beräknas nämligen i den Kongl. propositionen (sid. 47 och 48) »den effektiva lästiden» med afdrag bland annat af månadslofven, hvilka där uppskattas till 9 dagar i sjetten klassen och 27 i den sjunde. Men dessa dagar äro ju enligt skollagen afsedda »för enskilda studier och för de skriftliga arbetena». Till utförande af skriftliga arbeten på lärorummet bruka de ju delvis användas, och nog lär man kunna antaga, att äfven hos oss abiturienterna vanligen använda den ledigtid, de genom dem kunna erhålla, till repetitioner eller annat studium för examen.

N. G. W. Lagerstedt.

## Om gåendet såsom gymnastisk öfning.

Vill man med ett enda ord besvara den frågan, huru människan rör sig, så måste man svara att hon går. Detta är hennes rörelsesätt; hon flyger icke såsom fågeln, hon krälar icke såsom masken, hon simmar icke såsom fisken i vattnet, om hon också undantagsvis häri kan röra sig, hon går. Gåendet måste väl då i sann rörelsekonst, d. v. s. den rätta gymnastiken, blifva en hufvudsak. Att icke vilja se detta, vittnar om den slags förkonstling, som försmär det väsentliga för dess enkelhets skull, ty gåendet är ju en mycket enkel sak; det kunna ju alla människor, som icke äro beröfvade sina lemmars bruk, och följaktligen lönar det väl — så tänka många af de konstlärde — icke mödan att med detta såsom öfning uppehålla sig. Nej, svärare, konstigare måste öfningen vara, om den skall vara något värd. Ja, här är samma förhållande som med talandet på den intellektuella sidan. Tala kunna alla människor — utom de döfstumma förstås — och därför behöfver man icke dervid mycket uppehålla sig, utan framför allt använda tiden på att skriva. Men hur är det i sjelfva verket med talandet, äfven hos dem, som fått en vårdad uppfostran? Huru mången kan, när som helst, med full klarhet, omfattning och bestämdhet säga hvad han vet och förstår? Huru mången snubblar ej på en småsak, ja kommer af sig för rakt ingenting? Det förhåller sig ungefär på samma sätt med gåendet. En fullt fri och vacker gång med tillräcklig, men ej öfverdrifven, styrka samt ädel och okonstlad hållning ser man ej så ofta, och hvad förmågan af uthållighet i gåendet, af framkomlighet i ovägd mark beträffar, så är därvid hos de bildade klasserna visserligen mycket öfrigt att önska.

På båda områdena, så väl det andliga som det kroppsliga, måste man söka göra gällande en kraftigare enkelhet såsom grund för en mera lefvande utveckling. Man måste principiellt helt och hållet öfvergifva hvad som med ett ord kan kallas dresserandet, d. v. s. bemödandet att likasom utifrån påtvinga lärjungen den ena

eller andra kunskapen eller färdigheten, ty hvad som sålunda vinnes, blifver dock endast skenbart och faller bort af sig sjelft, så snart det ej längre med konst fasthållles. Dock är det ingen lätt sak att alltid med säkerhet kunna bestämma den gräns, der den naturliga utveckligen öfvergår till konstlad dressur, emedan båda måste begagna sig af hufvudsakligen samma medel.

Med varsamhet bör man förelägga barnet några få allmängligtiga uppgifter att lösa, och dervid låta det bete sig så godt det kan på sitt, må hända någon gång ganska egna sätt, och endast efter hand genom uppgifternas mångfald och rätta anordning söka gradvis framkalla en i alla hänseenden riktig och efter förhållandena fullständig d. ä. en harmonisk utbildning.

På den kroppsliga sidan är gåendet tydligen det som först erbjuder sig, ty gå kan ju redan det späda barnet och än mera skolbarnet, men något ordnande af denna så enkla och naturliga rörelse har väl för det i skolan inträdande barnet vanligen icke kommit i fråga, den har ju gifvit sig så af sig sjelf, att dervid, då barnet varit friskt och välbildadt, ingenting varit att göra. Ja, med talandet är det på samma sätt, men dervid får dock skolan mycket att göra, alldenstund dess undervisning och intellektuella öfningar för det mesta måste ske muntligen. Med innanläsning får man därför börja att ordna den saken.

Vill man på likuande sätt taga vara på gåendet, så bör man, då det karakteristiska för gåendet är å ena sidan det redan inhemtade sättet att förflytta sig med hjälp af ben och fötter, och å den andra dess, hittills mycket oklara, rytmiskt repeditoriska beskaffenhet, dess takt, med fullt skäl häruti nu söka någon bestämdhet, hvilket då kan ske med marsch *på stället*, hvarvid en, hvad rörelsens form och inverkan vidkommer, ingalunda föraktlig ansträngning uppkommer, helst bålens och hufvudets uppräta hållning utan vackling och vridning härvid, för rörelseformens renhets skull, bör och kan iakttagas. Rörelsen innehåller, så framt man ingenting vill lägga till, endast ett fötternas taktmessiga upplyftande och nedsättande.

Sedan taktens sålunda blifvit bestämd, hvilket är nödigt för att någon ordning på saken skall blifva möjlig, kunde det, utifrån sedt, tyckas såsom marsch med små steg skulle vara den art af gåendet, som härpå närmast borde följa, men detta vore att genast slå in på den mekaniskt formela vägen i stället för den organiska, och det är just detta man från början till slut bör söka undvika. Barnet kan ju redan gå i *vanlig*, efter dess ålder och storlek afpassad gång, och man bör då till en början låta denna galla, endast med tillägg af taktens fulla bestämdhet, hvilket det med kamrater ge-

mensamma gåendet i trupp eller afdelning påkallar, och af stegets för alla gemensamma längd. Denna blifver vid det raska, lifliga, men ej derför hastiga gåendet naturligen något mer än två, och kan bestämmas till ungefär två och en half fotlängder. Vid denna fria obesvärade marsch inträffar lätt, om barnen äro friska och vid godt lynne, att de vilja stampa takten med tämligen krokiga knän, hvarvid steget äfven vill blifva längre. Mot denna klumpiga marsch hjälper allra bäst marsch *på tå*, hvarvid stampandet blifver omöjligt och både knä och fotled vinna i spänstighet, hvarjämte stegets otidiga förlängande förekommes, äfvensom den mycket vanliga benägenheten att vid fotens framflyttande föra tån för mycket uppåt. Denna gångart har, för hvad dermed kan vinnas, icke ringa gymnastiskt värde och medför likasom en finare stämning i lynnet. Men då härvid knäet aldrig blifver fullt sträckt — hvilket det icke heller vid det vanliga, raska gåendet bör blifva — men denna sträckning dock har gymnastiskt värde, så motsvaras marschen på tå icke illa af hvad man kan kalla den *sträckta* marschen, vid hvilken foten, med till två fotlängder förkortadt steg och med fullt sträckt både knä och fotled skall kraftigt sättas platt i marken, och härvid böra då äfven armarne vara sträckta och stadigt slutna till lifvet, i motsats till den fria svängning, med hvilken de vid den vanliga marschen böra åtfölja benens rörelser, hvarjämte bål och hufvud, med sträng hållning, böra väl uppbäras. Denna gångart är paradmarschen och väcker känsla af stolthet och själförtroende.

Men då den något stela paradmarschen naturligen, till följd af knäets fulla sträckning, innebär ett hejdande af den framfart, hvilken tillhör den vanliga marschen och det fria gåendet, så kan såsom dess motsats rätteligen följa marsch *med förlängda steg*, hvarvid stegets utsträckning blifver minst tre fotlängder och armarnes åtföljande rörelser större och kraftigare, hvarjämte bälen får en starkare fällning, men icke böjning framåt med hufvudet fullt uppburet. Denna gångart har, för sin kraftiga och ganska jämnt fördelade ansträngning, stort gymnastiskt värde. I förening med en ganska betydande muskelansträngning, hvilken icke inskränker sig till blott benens och armarnes egentliga rörelsemuskler, utan äfven sträcker sig till de bälen och hufvudet uppbärande muskelpartierna, har den vida mera betydande inverkan på både respiration och cirkulation än någon annan gångart kan hafva. Den väcker känsla af kraft och mod, och bör, såsom man lätt kan finna, icke försummas. Den likasom lossar på banden och man vinner dermed mera frihet i hela sättet att röra sig. Men då den ofvan omtalade klumpig-



heten här lätt framträder, och då bristerna i den allmänna utbildningen för ett uppmärksamt öga svårligen med någon slags tillgjordhet här kunna döljas, så behagar denna gångart i början vanligen icke den mer eller mindre formalistiska blicken. Den ser för grof och själfsväldig ut — ehuru detta vid den uthållande öfningen af sig sjelft utjämnar sig — och man går därför mindre gerna till den, i synnerhet om man fått för sig, att knäets fulla sträckning just utgör det vackra i gåendet, ty här måste knäet kraftigt arbeta i både böjning och sträckning. Men man kan trösta sig med att, såsom motsvarighet, öfva marsch *med förkortade steg*, hvarvid återhåll och själfbeherskning samt den på en gång finaste och friaste hållning blifver möjlig, och hvarvid knäet naturligen i hvarje steg får sin fulla sträckning.

Andra arter af marsch än dessa, de hufvudsakligaste, kunna, både för den jämnare utbildningens och för omvexlings skull, med fördel öfvas. Sådana äro marsch med *taktsteg (appell)*, marsch i *udda takt*, marsch *med knäuppböjning*, *hastig marsch* och *långsam marsch*, marsch *till sida*, marsch *till sida-framåt* och *till sidabakåt*, marsch *bakåt*, *sakta marsch* och den, så att säga, *knälände* krypmarschen. Lägges härtill *balansmarschen* och *vändningarna* under marsch, så har man ju redan här ett rikt och omvexlande förråd af rörelser, som, då de alla äro former af själfva grundrörelsen, *gåendet*, icke kunna vara utan värde för sann gymnastisk utbildning.

Marsch med taktsteg, *appeller*, hvarvid man afräknar ett visst antal steg och på ett eller flere af dem med en lätt stampning lägger en appell, har, utom den större uppmärksamhet detta fordrar — och hvilket i sig sjelf är en god öfning — och den lindrigt förökade ansträngning, som denna stampning för hvarje gång innebär, den fördelen, att den skärper taktsinnet och, att då härvid flerfaldiga enkla rytmer naturligen för örat framträda, den så litet vårdade, men för tal, sång och rörelse så viktiga rytmiska uppfattningen härigenom i ej så oväsentlig mån redas och stärkes. Sålunda märker man lätt att appell på hvartannat steg innebär ett haltande; vid tretakten åter, der appellen lika väl kan läggas på tvåan eller trean, d. v. s. på andra eller tredje steget som på det första, uppkommer redan möjligheten af en ganska betydlig omvexling, hvilken sedan för hvarje siffra, med hvilken de afräknade stegens antal tillökas, blifver allt rikhaltigare; och då, genom den repetition af hvad man kan kalla den rytmiska figuren, som vid det fortsatta gåendet sålunda uppkommer, denna likasom fastnar i örat, så måste häraf följa ett förstärkande af rytmuppfattning i allmänhet. För långt kan och får man dock icke drifva allt detta. Tvåan är, så-

som sagdt, otjenlig; trean verkar, på hvilketdera steget appellen lägges, ganska lifvande, och den kroppsliga ansträngningen blifver härvid, då blott en appell användes, jämnt fördelad på båda benen, hvilket den ju enligt gymnastikens grundlagar bör blifva; vid fyraktaken skulle åter, med blott en appell, denna beständigt falla på samma fot, hvilket dock visserligen genom afbrott och ny början kan hjälpas, men som likväl bättre kan utjämnas genom att göra två appeller efter hvarandra antingen på ettan och tvåan eller på trean och fyran. Dessa förhållanden gälla sedan för alla så väl udda som jämna tal. På frågan, huru många steg man vid denna marsch högst bör afräkna, kan svaras, att, så framt man vill att de på detta sätt uppkommande rytmerna skola med örat klart uppfattas och intrycket deraf i någon mån bibehållas, man torde böra stanna inom tiotalet och icke gå längre än till talet nio. Femman är härvid, såsom medeltal, mycket användbar; den är lifvande utan att vara oroande, hvilket de kortare rytmerna, med trean och fyran till grund, till en viss grad äro; sexan och åttan gifva mycket både lugna och starka rytmer; sjuan och nian äro till sin rytmiska verkan högtidliga och den förra nästan litet mystisk.

Af förhöjd rytmisk verkan är äfven marschen i *udda takt*. Det vanliga gåendet går, hvad omvexlingar än derunder må göras, dock alltid i jämn takt; tvåan är det rytmiska grundtalet. Men om, såsom vid samfärd marsch i trupp eller afdelning stundom händer, någon behöfver, såsom det heter, byta om fot, för att komma att uttaga hvarje steg med samma fot som de andre, eller om detta af någon anledning blifver behöfligt för hela afdelningen, så måste i den jämna takten ett afbrott göras, och detta verkställas, såsom bekant är, på det sätt att den fot, som skulle framgå, stannar i halfva steget bakom den föregående, hvilken ännu en gång uttager steget, hvarefter den jämna marschen återtages. För denna rörelse ligger trean tydligen till grund; den måste räknas: ett-två-tre! och om på detta sätt fortsättes, uppkommer en i rytmiskt hänseende mycket betydande marschart, och man är dermed inne på dansens område, om man icke i sjelfva verket är detta redan i det fullt taktmessigt bestämda jämna gåendet. Äfven i denna, såsom det synes, med skäl så kallade *udda takt* kan både marsch på två samt marsch med appeller och med vändningar användas. Denna mindre enformiga marschart har, i synnerhet då den går på två, icke så litet af dansens glädje och behag, och är följaktligen vid flickors gymnastiköfning särskildt passande.

Marsch med stark *knäuppbjörning* och sträckning har onekligen, genom så väl kraftigare muskelarbete som genom den säkra balan-

sering den erfordrar, ett betydande gymnastiskt värde, men den blifver genom sin öfverdrift lätt nog till uttrycket löjlig.

Detta är deremot icke fallet med den brådslande, *hastiga* marschen, hvilken verkar mycket lifvande, om man också härvid är färdig att fråga, hvad som står på?

Dess motsats är den lugna, högtidliga, *långsamma* marschen med något hög framsträckning af foten och med armarne hängande vid sidorna. Rätt långsam kan den uttrycka sorg och förekommer därför vid likbegängelser.

Den *sakta* med hög hållning och likasom dröjande marschen, hvarvid den framgående foten så litet som möjligt föres öfver och förbi den punkt, der den skall nedsättas och den bakre fotens så sent släpper marken, är utan tvifvel gåendets ädlaste form och följaktligen vid högtidligt festliga tillfällen passande.

Marsch *till sida*, hvarvid den ena foten flyttas efter och intill, men icke förbi den andra, bör ej verkställas mer än några få steg och kan, oaktadt den nog kan få sin användning, knappast räknas till egentlig gång, men eger, genom sin verkan på lårrets adductions- och abductionsmuskler ett icke ringa gymnastiskt värde.

Helt annan karaktär har deremot marsch *till sida framåt*. Den är den rent gymnastiska formen för dragningsmarschen och har afven i vissa exercisreglementen så blifvit använd; men den förutsätter fullt rät vinkel i fötternas förhållande till hvarandra, hvilket, ehuru för den gymnastiska formbestämtheten nödvändigt och följaktligen fullt riktigt, dock vid den vanliga soldatställningen, såsom något besvärligt, numera icke iakttages. Men denna marsch kan dessutom särskildt hafva ett för den gymnastiska tillämpningen ingalunda obetydligt värde såsom inledande fäktmarschern, emedan härvid sidogångställning, på hvilken gardställningen hvilat, och korsgångställningen, som ligger till grund för halfmarschställningen, omvexlande förekomma. Användes den i detta syfte, så bör den afven öfvas *till sida bakåt*.

Marsch *bakåt* är, likasom marsch *till sida*, att anse såsom en undantagsform; den bör göras med halfva steg och endast ett kort stycke.

Den *knälande* marschen, vid hvilken man, genom fortfarande starka böjningar i knä och höftled, söker under avancerande bibehålla sig på knästående höjd, är en föga normal krypmarsch med stor muskelansträngning, men som dock vid särskilda tillfällen kan finna användning.

Vida oftare bör detta kunna blifva händelsen med *balansmarschen*, gåendet på så smal yta, att jämnvigten vid vanligt gående

skulle förloras. Här gäller det att fortfarande framföra tyngdpunkten i så rät linie som möjligt och att i hvarje ögonblick vara beredd till åstadkommande af nödig motvigt, när jämnvigten vill gå förlorad. Då härvid ingen stelhet duger, utan den mest känsliga rörelsefrihet i förening med den strängaste sjelfbeherskning tages i anspråk, så eger denna gångöfning med sina naturliga formvexlingar ett mycket högt gymnastiskt värde och bidrager till öfvervinnande af grofhet både i rörelse och öfrigt beteende.

Om nu gåendet verkligen erbjuder all denna omvexling i form och tempo, i rum- och tidsbestämning, och om det tillika är grundformen för mensklig rörelse, så kan man tydligen icke — utan att göra sig skyldig till lärdomsförkonstling — vid en normal gymnastiköfning försmå eller missvärda användningen deraf. Ser man saken mera organiskt än mekaniskt, mera menskligt än kroppsligt, så finner man, att här, jämte muskelansträngningen — som, i synnerhet med användande af de starkare formerna (de förlängda stegen, appellerna och på tå marschen) kan blifva mer än tillräcklig i samband med andra till en fullständig rörelseföljd hörande öfningar — en mångfald af utjämnande och det sunda menniskolynnet tilltalande former för pedagogen (uppfostraren) erbjuder sig. Af denna mångfald behöfver man ju icke använda mer än man för tillfället anser lämpligt, men för stor enformighet bör man här icke kunna beklaga sig öfver. Man kan på detta sätt undgå den stelhet och tillgjordhet, som vid marsch är allt för vanlig, och som för en säker blick ganska tydligt angifver hela utbildningens grad och beskaffenhet, oberoende af de mekaniska kraftprof, som härmed kunna vara förenliga. Är nemligen gåendet sjelfva grundrörelsen, så angifves härigenom också den individuella rörlighetens allmänna karaktär.

Frågar man sig, hvad plats gångöfningen i en fullständig gymnastisk rörelseföljd bör intaga, så kommer den utan tvifvel mycket väl efter en inledande och någorlunda fullständig följd af fristående rörelser, kompletterad med en häfrörelse. Den bör ej vara långvarig, ty den skall afpassas efter den totalansträngning, som med den pågående gymnastiköfningen afses, och kan mycket passande afslutas med en balansgång. Följer härpå en och annan fristående eller stödrörelse, så kommer derefter löpandet, det förhöjda gåendet, som tillika innebär språnget, i riktig ordning och derpå, med något mellanslag af rörelser på stället, antringen och slutligen språnget samt till sist afslutningen med lugnande och harmoniserande

respirationsrörelser. Detta är den naturliga gången af saken, och häruti kan allt berättigadt inrymmas.

Om gåendets betydelse för det allmänna praktiska lifvet, särskildt dess militära värde, och om dess vikt såsom idrott med sina särskilda tillämpningar (skridskor, styltor, velociped m. m.) behöfver här icke erinras.

G. N.

## Bokanmälan.

**Nystavaren.** Tidskrift för rättskrivningsfrågor på uppdrag af rättstavningsällskapet utgiven af *Otto Hoppe*. Bd. 3, h. 4. Upsala 1891. 8:o.

Nordens första och hittills enda rättstavnings-tidskrift har med detta häfte avslutat sitt tredje band och på samma gång fyllt sitt femte år. Det första häftet utkom nämligen år 1886, vid den tid då rättstavningsfjäden var som mäst brinnande. Jag vill icke påstå, att vare sig omfång eller ålder erbjuda någonting storartat, ens för våra små förhållanden. De tre banden äro icke digrare, än att de gott kunna få rum i ett, och fem år spela ingen synnerlig roll i den ortografiska utvecklingens tröga marschtakt. Men betraktar man saken från en annan sida, ser man på det ärliga arbete, det oegennyttiga nit för en god sak och den okuvliga ihärdighet, hvarom den anspråkslösa publikationen allt igenom bär vittne, så torde man rättvisligen få erkänna, att det ändå är, om icke just något storartat, dock något i hög grad aktningsvärt och hedrande för både ledare och medarbetare. Nystavaren har alltid seglat i skarp motvind, har alltid gällt för ett vanartigt barn, en litteraturens askunge, som aldrig från allmänhetens sida blivt bortskämd med vare sig bifall, uppmuntran eller understöd. Aldrig har den kunnat berömma sig af att fylla något »allmänt känt behov», som frasen lyder, ty dess tillvaro har utan tvivel af det vida övervägande flertalet betraktats såsom ej blott överflödig utan rent af skadlig. Att under sådana förhållanden icke falla modet, icke lägga sig ner och själv dö utan oförtrutet fortsätta det skenbart otacksamma och fåfänga arbetet, det är vad jag kallar aktningsvärt och hedrande. Jag säger med flit »skenbart», ty att både framgångens och erkännandets dag kommer i sinom tid, därom finnes för mig intet tvivel. Askungen kommer nog till heders. Har man rätt, så får man också rätt. 1869 års rättskrivningsmöte hade en gång opinionen minst lika skarpt emot sig. Nu äro dess yrkanden i huvudsak Sverges riksortografi.

Det var i en krigisk tid, som Nystavaren först trädde fram på skådeplatsen, ock hans lynne var i överensstämmelse därmed, d. v. s. övervägande polemiskt. Situationen har återband blivit en annan, mera fredlig, ock tidskriftens hållning har ändrat sig i samma riktning. Föreliggande häfte börjar med en intressant uppsats om avstavnigen av lektor E. Brate, vari han söker bringa den mycket omtvistade frågan till en fullt vetenskaplig ock på samma gång enkel ock praktisk lösning. Resultatet stämmer i det närmaste med förut rådande bruk, vilket torde få räknas som en ytterligare förtjänst. Ernst Lagus redogör livligt ock entusiastiskt för rättstavningsfrågans ställning i Tyskland, Frankrike ock Finland. Överallt anser han nystavarne hava de bästa utsikter ock undrar blott, var de först skola nå målet, här i Norden aller ute i de stora kulturlanden. Mig synes, att vi nordbor böra bli segrare i denna kapploppning. Sker det icke, så är det helt visst vårt eget fel. Att vi hava chanserna på vår sida, är tydligt. Ett förtjänstfullt bidrag till den svenska ortografiens föga bearbetade historia lemnar äntligen J. Carlsson i en tämligen vidlyftig artikel om rättskrivningen i originalupplagan av 1734 års lag.

Nystavaren ämnar fortsätta sin värksamhet under samma ledning ock i samma anda som hittills. Av vilken betydelse för den goda sakens framgång det är, att ett sådant organ finnes, inses nog utan vidare av alla reformvänner. Må de då också komma ihåg att åter förmåga understödja tidskriften ock bereda den en mera tryggad ock bekymmerfri tillvaro. Särskilt riktas denna mening till de medlemmar av Sverges lärarekår, som fått ögonen öppnade för nödvändigheten av vår ortografis förbättring. Dem komma reformarbetets frukter i första hand till godo. E. H. Lind.

**Nordiskt forntidslif af A. U. Bååth.** Sthm 1890. Fahlerantz & Co:s förlag. 8:o. IV+242 s. Kr. 3,25.

Nordiskt forntidsliv är en titel, som borde vara lockande för de fleste, äldre såväl som yngre, bildade såväl som obildade. Ett populärt arbete över detta ämne av en författare med A. U. Bååths omtvistade sakkunnskap ock välkända framställningskonst borde i själva värdet icke behöva någon förespråkare. Men mellan vad som borde vara, ock vad som faktiskt är, finnes, som vi alla veta, i denna vrånga värld ofta ett stort svalg befastat. Omständigheterna äro ingalunda sådana, att en bok som denna kann hos oss påräkna någon självskriven framgång. Under skoltiden har man väl i allmänhet — mäst utom läsordningen — gjert någon bekantskap med den nordiska guda- ock hjältesagans gestalter, ävensom med en ock

annan av konunga- och ättesagornas personligheter. Till det studiet behöfver ungdomen ingen sporre. Det vetande om forntiden, som sålunda vinnes, blir dock tämligen ensidigt och bristfälligt. Mycket, som för en verklig insikt är väsentligt, träder under denna mera biografiska synpunkt i ett oförtjänt skymundan och kommer icke till sin fulla rätt. Man får ett starkt intryck av personligheter och karaktärer, som väcka det livligaste intresse, men en ganska dunkel uppfattning av de levnadsförhållanden och omgivningar, i vilka de danats till vad de voro. Ock denna kännedom om den nordiska forntiden — sådan den nu är — hur många är det väl, som åter skoltiden vårdar sig om att underhålla eller förkovra den? Jag fruktar för, att de fläste s. k. bildade i vårt land veta mera om tsjutsjer och eskimäer, suluer och australnegrer, för att nu icke tala om greker och romare, än om våra egna förfäder. Att en var är sig själv närmast, är en sanning, som i detta fall icke synes vinna mycket erkännande, ock okunnigheten härvidlag räknas knappast som en brist i en svensks bildning.

Att sådant icke är som sig bör, synes mig vara uppenbart. Varje bok, som kann vara ägnad att råda bot på dessa missförhållanden, bör därför hälsas som en glädjande företeelse, ock att detta i hög grad är fallet med här ifrågavarande arbete, torde vara obestriddt. Det har först framträtt i form av populära föreläsningar, hållna på uppdrag av styrelsen för undervisningsfonden i Göteborg. Dess allmänna hållning och karaktär är härmed given. Det är ingen lärd avhandling avsedd att föra vetenskapen framåt eller vidga dess rämärken, vilket icke hindrar att även den mera invigde kann läsa den med nöje. Det är icke heller någon uttömmande eller detaljerad framställning av ämnet, som här lemnas. Därtill är det allt för rikt och omfattande. Att i enkel och lättfattlig form behandla vissa mera betydelsefulla sidor av forntidens liv, sådant det gestaltade sig på Island, är tydligen den uppgift, som författaren satt sig före, ock häri synes han mig hava lyckats särdeles väl. Urvalet är gjort med god urskilning, ock framställningen genomgående klar, frisk ock måttfull. Talrika belysande utdrag ur källorna bidraga i hög grad att giva liv och färg åt densamma, ock vittna tillika om författarens förtrogenhet med den isländska sagolitteraturen. Att det trägna sysslandet med denna litteratur satt en viss egendomlig prägel på Bååths personliga stil, har visst förr blivit anmärkt. Den äger mycket af sagostilens kraft ock kärnfullhet, ock kannske även något av dess kärvhet ock tvärhuggenhet. Här framträder detta släktttycke särdeles tydligt ock passar ypperligt i stycke.

Av bokens nio kapitel torde det sjätte, som handlar om barnen ock ungdomen samt uppfostran, kunna påräkna särskild uppmärksamhet hos denna tidskrifts läsare. Den himmelsvida åtskillnad mellan nutidens liv ock forntidens, som uppenbarar sig på nästan alla håll, är här särskilt slående. Äller vad säger en nutidspedagog om en uppfostran, vari det bokliga spelar ingen roll ock undervisningen en föga större? En uppfostran, som lät ungdomen så att säga växa vilt, sköta sig själv bäst den gitte! Jag föreställer mig, att nutidspedagogen har ganska svårt att fatta, hur det kunde bliva folk av en sådan ungdom. Ock likväl blev det folk av den, ock det folk som visst icke behöver skämmas för sig, utan tvärt om i mångt ock mycket står sig gott i sammanlikning med nutidens ock minst lika väl förstod att fylla sin plats i livet — en konst som visserligen var betydligt enklare då än nu. Att närmare inlåta sig på detta intressanta kapitel bleve för vidlyftigt. Jag hänvisar de vetgirige till boken själv, äller till den föregångare, G. Cederschöld, vars uppsats »Om uppfostran hos nordboarne under hedna tiden» författaren här tämligen någa följt.

Man skulle kunna anmärka, att titeln »nordiskt» forntidsliv är i någon mån vilseledande. »Isländskt» vore tydligen mera exakt. Det är klart, att nordiskt ock isländskt äro begrepp, som ingalunda kunna sägas sammanfalla, ty förhållandena på Island voro i många afseenden så säregna, att livet där givetvis måste gestalta sig ej så litet annorlunda än i det övriga Norden. Men att isländskt forntidsliv emellertid även är äkta nordiskt forntidsliv, att det förra i allt väsentligt är en spegelbild av det senare, därom kann knappast råda olika meningar. Känner man det ena, så känner man också i huvudsak det andra. Att den, som vill skildra nordiskt forntidsliv, med förkärlek vänder blicken mot Island, det har sin mycket enkla förklaring däruti, att de gamle isländarne gjort, hvad våra förfäder tyvärr underlåtit, nämligen att låta eftervärlden veta något om det liv de levde.

Herr Bääths bok bör hava en given plats i alla socken- ock folkbibliotek. Även som premiebok i skolorna synes den mig vara synnerligen lämplig.

E. H. Lind.

**Åskådningsmetoden**, praktisk lärobok i tyska, engelska och franska språken av *Berlitz*. Svensk upplaga, utgifven af *E. Rodhe*.

Att språk böra läras praktiskt, det har redan ganska länge sagts och upprepats från olika håll. Hur man skall gå till väga vid detta praktiska inlärande, och hvilken den metod är som på ett verkligt systematiskt sätt leder dit, det har dock varit tämligen öppna



frågor. Men dessa synas oss till en väsentlig del vara besvarade genom de läroböcker i franska, tyska och engelska, som utgivits av den som vi tro tyskfödde, men i Amerika bosatte läraren *Berlitz*.

Hans böcker besvara en annan fråga, som man ofta tvivlande gjort sig med anledning av de Quousque Tandemistiska yrkandena: är det möjligt att meddela språkundervisningen blott på det främmande språket själv utan hjälp av modersmålet? Härpå svara *Berlitz*böckerna ett klart och tydligt *ja*. Det är förvånande huru många begrepp, som kunna förklaras blott genom användande av de två medel, som äro *Berlitz'* förnämsta hävstänger: dramatisk åskådlighet och begreppsmotsatser. *Lätt* och *tung*, *stor* och *liten*, *lätt* och *svårt* äro begrepp som mycket lättare fattas, när de presenteras *samtidigt*. Det som är det finaste, ja man vore färdig att säga det mäst genialiska hos *Berlitz*, är just hans fyndiga sammanställande av alla möjliga motsatser. Det är så långt ifrån någon ytlighet i denna metod, att den snarare ger en djupare inblick i språkets väsende, åtminstone hvad det etymologiska beträffar, än någon annan metod kan giva på begynnarestadiet.

Åskådligheten drivs till den höjd, att en god del av hvarje lektion åtgår till uppförande av små, naturligtvis mycket enkla dramer. En elev får gå ut, komma tillbaka, knacka på dörren, lämna ett brev, allt för att få in uttrycken: »on frappe à la porte», »vous apportez une lettre». Läraren försöker lyfta ett bord, han kan icke: »M. Berlitz est trop faible», en av eleverna kommer fram: »il est plus fort que M. Berlitz». Eller också: »Je vous donne un livre» — läraren flyttar sig längre bort — »vous êtes trop loin, je vous passe le livre» — läraren kommer från andra ändan av rummet med boken — »je vous apporte le livre» och slutligen »je vous envoie le livre».

Man märker på dessa exempel, att metoden förutsätter som lärare icke en orörlig katederkung, utan en person med sprittande livlighet, och som icke är rädd för att i nödfall till och med göra sig litet löjlig. Denna fordran är naturligtvis svår att uppfylla i våra nordiska skolor. Dessutom fordras naturligtvis hos läraren en grundlig bekantskap med det ifrågavarande språkets ordförråd, så att han alltid är situationen mäktig, hur den än må falla sig. I *Berlitz*böckerna finnes så godt som ingen grammatik (jag säger »så godt som», ty där finnes t. ex. ett par enkla regler om Subjunctif i franskan) och inga skrivningar att översätta från modersmålet till det främmande språket. Men det fins dock skrivuppgifter i mängd, t. ex. ett stycke med frågor, till hvilka lärjungen skall upprepa eller skriva svaren; en annan gång svar, till hvilka lärjungen skall åstadkomma de motsvarande frågorna, och så satser, där t. ex. verbet är utelemdadt och måste fyllas i av lärjungarne.

Betraktar man Berlitzböckerna rätt och slätt som skolböcker, synes det oss som en brist att de icke innehålla paradigmer, ingenting översigtligt, icke en gång ett helt verb. Men ehuru förf. ibland talar om »barnen», så är det dock tydligt att han egentligen avser vuxna elever. Därom vittnar bland annat valet av läsestycken, ty om många av dem äro förträffliga, så äro flere andra allt annat än barnsliga, och ibland stöter man på ett innehåll, som tydligen är beräknadt för den snart blivande turist.

I alldeles oförändrad gestalt torde därför icke Berlitz' böcker lämpa sig för de lägre klasserna i våra skolor, men Berlitz' metod har gjort en insats i språkundervisningen, som det blir svårt att komma ifrån. Det är lätt att säga »omöjligt» om ett förslag, som framställes i ett föredrag eller en artikel, men det är inte så lätt att säga det samma, när principen uppträder i en med alla detaljer utarbetad lärobok. Man måste hädanafter inse att det är möjligt att begagna *talövning såsom ett medel att innöta språkets former*. Grammatikens regler skjutas tills vidare undan, och talövningen träder i stället för grammatikens exempel. Och det är en stor vinst, ty under det grammatikexemplen ofta svänga sig med de mest krångliga och ovanliga ord, ofta citat ur skaldar, rör sig talövningen endast med sådana ord som användas i dagligt bruk. Härmed har naturligtvis talövningen blivit höjd. Från att vara en bisak, som man skött vid sidan av den övriga undervisningen, allt efter råd och lägenhet, har den blivit själva basen eller, rättare sagt, den jordmån, ur hvilken barnets hela språkkunskap växer upp. Denna idé är ofantligt enkel, men som vi veta är det just det enklaste som det är så svårt att finna.

Berlitz vill inte håller vid läsningen veta av *någon* översättning, icke av ett enda ord till modersmålet. Han försäkrar att man kan tydliggöra även de mest abstrakta begrepp genom ett samtal på det främmande språket. Här får jag bekänna att jag tvivlar. Lider icke exaktheten i uppfattning av detta tillvägagående, särskildt när det är fråga om orediga barnahjärnor? Och är det så farligt att någon gång göra ett undantag från regeln?

Intresset för praktisk språkundervisning är numera särdeles livligt i alla skolkretsar, och därom vittna de många försök, som därmed göras i olika undervisningsanstalter, försök, av hvilka tyskan i statens skolor dock hållit sig, så vidt vi veta, fullkomligt obesmittad. I Stockholm är det inte långt ifrån att Berlitz blivit en fanatism.

Av hvad här ovan sagts, torde det vara klart, att vi dela detta intresse för den praktiska språkundervisningen, men vi kunna dock icke avhålla oss från att varna för en väv, som den nya

riktningen *möjligen* skulle kunna slå in på. Den studerande ynglingen uppfostras icke *endast* för att flanera på Paris' boulevarder, för att sitta på kontor i London eller äta middag på tyska hotell eller att i sällskap med engelsmän, fransmän och tyskar göra uttalanden om hälsa och väderlek med så idiomatiska talesätt och så korrekta ljud att vederbörande — i allra bästa fall, hvilket sällan inträffar — ett ögonblick *nästan* är färdig att tro honom vara sin landsman. Nej, lät konversation och prononciation blomstra hur mycket som helst, men lät oss icke glömma, att skolan bör fästa avseende vid det tyvärr allt mer sammansmältande slagte, som *läser*, som rent av — o, opraktiskhet! — läser för bildningens skull *litteratur* på främmande språk: Vi medge, att det är ett litet antal, men det är frågan om inte de högre läroverken äro till egentligen för dem. Och de som begagnat sin kunskap i främmande språk till att vidga sitt kunskapsförråd och sin idékrets i allmänhet, de veta, att om man lägger på en vågskål den själsnäring man fått genom samtal med utlänningar, och å den andra den som man fått genom utländsk litteratur, så förhåller den förra sig till den senare som ett sandkorn till Mont-Blanc. Ser man saken från denna synpunkt, måste man varna för att allt för utslutande förelägga lärjungen skönliterära småbitar av medelmåttigt värde av de allra nyaste författarne, hvilket vore fullkomligt berättigadt, om det blott vore fråga om att göra lärjungarne förtroliga med hvardagsspråket. Men nu är det även i språkundervisningen, liksom i andra läroämnena, i första rummet fråga om att bilda lärjungens själ, eller rättare sagdt ge honom förmåga att själv utföra detta bildningsarbete, och då kan det inte nekas, att litteraturens stormän äro större hjälpare i detta fall än de tysk-, fransk- och engelsktalande kuskar, kypare, städerskor, hotellvärdar, bodbetjänter, som utgöra den krets, med hvilken en vanlig resande mest kommer i beröring under en tripp genom Europa. Skulle man däremot i utlandet ha den lyckan att träffa på en intressant och lärorik person, så torde han lätt överse med ett eller annat orent ljud, en eller annan otyplig vändning, såvida han hos den resande för övrigt finner intelligens och kunskaper; icke minst torde det underlätta umgänget, om denne känner det lands kultur och litteratur, i hvilket han vistas. — Alltså: leve åskådningsmetoden, leve talövningarna, men såsom *medel*, ej som *mål*!

Den svenska upplagan av Berlitzböckerna har den fördelen att vara billigare än de utländska, och utgivaren har dessutom vidtagit åtskilliga ändringar av smärre språkliga oriktigheter. Utom till privatundervisning torde dessa böcker med stor fördel kunna användas i skolor i de fall, då ett nytt språk inträder på ett någorlunda högt stadium.

Uffe.

# Böcker och Tidskrifter,

insända till Verdandis redaktion.

## Böcker:

- Lectures Françaises pour la jeunesse. Avec des notes par *Anna Wiklander*.  
Pris 85 öre.
- Moderna engelska författare för högre allm. lärov. 1:sta häft., utg. af  
lärare i engelska under medverkan af *C. G. Morén*. Pris 1: 25.
- Anthropos, utg. af *Oscar Bensow*. Pris 1 kr.
- Franska talesätt, utg. af *Louise Lundberg*. Pris 1: 50.
- Kortfattad svensk rättskrifningslära, utg. af *P. B. Regnér*. Pris 30 öre.
- Svensk språklära för folkskolan, utg. af *P. B. Regnér*. Pris 50 öre.
- Fosterländska bilder, utg. af *J. A. Heikel*. Pris 5 mark.
- Saga och historia, utg. af *F. Gustafsson*. Pris 3 mark.
- Fosterländsk läsebok, utg. af *F. Gustafsson*. Pris 3 mark.
- Till försvar för kristendomen. Om disputationen med herr V. E. Lenn-  
strand å arbetareföreningens sal i Malmö den 7 Jan. 1891 af *Ludvig  
Meijer*. Pris 60 öre.
- Praktisk lärobok i tyska språket efter Berlitz metod. I o. II, utg. af  
*Emil Rodhe*.
- Praktisk lärobok i franska språket efter Berlitz metod. I, utg. af *Emil Rodhe*.
- Praktisk lärobok i engelska språket efter Berlitz metod. I o. II, utg. af  
*Emil Rodhe*.
- Svensk rättskrifningslära utg. af *J. Richter*. (Första kursen.) Pris 25 öre.
- Om uppfostrans väsen och hufvudmoment. Af *Gustaf Norelius*. Pris 50 öre.
- Hvad skall jag diktera? Rättskrifningsöfningar, utg. af *Johan Nordlander*.  
Pris 1: 50 kr.
- Verdandis småskrifter n:o 29—32.

## Tidskrifter:

- Svensk Tidskrift, utg. af Frans von Schéele. 1891, häft. 1—4.
- Pedagogisk tidskrift, utg. af *Enar Sahlin*. 1891, häft. 1—4.
- Dagny, utg. af *Fredrika-Bremer-Förbundet*. 1890, häft. 7—8. 1891,  
häft. 1—3.
- Finsk tidskrift, utg. af *F. Gustafsson* o. *M. G. Schybergson*. 1890 häft.  
5—6. 1891, häft. 1—4.
- Tidskrift, utg. af *Pedagogiska föreningen i Finland*. 1890, häft. 5—6.  
1891, häft. 1.
- Hermes, organ för den Arendska stenografien i Sverige, utg. af *Conrad  
Lundgren*. 1890, häft. 11—12.
- Vor ungdom, udg. av *H. Trier* och *P. Voss*. 1890, häft. 6. 1891 häft. 1.
- Kvinden og samfundet, udg. af *Dansk kvindesamfund*. 1890, häft. 12.  
1891, häft. 1.
- The Journal of Education, London 1890, Nov.—Dec. 1891, Jan.—Maj.
- Höjskolebladet, udg. af *Konrad Jørgensen*. 1890, n:o 37—52. 1891 n:o  
1—16.
- Slöjdundervisningsblad från Nääs, utg. af *Otto Salomon*. 1890, n:o 7—12,  
1891, 1—4.
- Danskeren, utg. af *Fr. Nygaard* och *L. Schrøder*. Okt. 90—April 91.

Härmed få vi meddela att på vårt förlag utkommer under loppet af sommaren och i god tid före höstterminens början:

## English Readings for Schools.

Urval ur nyare engelska författares skrifter med ord- och sak-förklaringar utgifna af

**Hilda Casselli** och



**J. Persson,**

Biträdande föreståndarinnan vid  
Högre Lärarinneseminariets  
Normalskola för flickor.

Rektor vid Arboga  
Allmänna Läroverk.

 *De första banden komma att innehålla:*

1. Just one more Tale (i urval).
2. Jackanapes by Mrs. Ewing.
- 3 & 4. Shreds and Patches by E. N. Leigh Fry.

 *m. fl.* 

Stockholm den 4 april 1891.

*C. E. Fritze's k. hofbokhandel.*

På **C. E. Fritzes K. Hofbokhandels** i Stockholm förlag utkommer i Maj månad 1891:

Urval ur nyare författares arbeten.

# FRANSK LÄSEBOK

för allmänna läroverk och flickskolor

utgifven af


**Joseph Müller**


och

**Oscar Wigert**


Lektor vid Kongl. Sjökrigsskolan.  
Förra kursen.



Lektor vid Stockholms Norra Latinläroverk.  
Senare kursen.

 Arbetet erhåller till sitt yttre en så vidt möjligt är *fransk prägel*.

 Författarne ha här sökt bereda lärarne i franska språket *ett mera praktiskt hjälpmedel* än som hittills stått dem till buds att vid första undervisningen i nämnda språk bibringa lärjungarne en grundlig och mångsidig kännedom om uttryck och vändningar, som beröra alldagliga förhållanden i den yttre världen.

Den senare afdelningen af förra kursen innehåller företrädesvis längre stycken, hvilka, äfven de, till god del under formen af *ett lifligt franskt samtalsspråk*, skänka en omväxlande och i språkligt hänseende lärorik läsning.

 Den senare kursen är afsedd för läroverkens högre klasser — och omfattar *mindre berättelser, historiska och geografiska stycken m. m.* allt ur de förnämsta nutida franska arbeten.

  Som en fortsättning till dessa läseböcker ämna författarna under loppet af sommaren utgifva i särskildt tryck åtskilliga af *de yppersta franska noveller, som under de senaste åren utkommit*. De skola åtföljas af *biografiska, historiska, geografiska och språkliga upplysningar*.

På C. E. Fritze's k. hofbokhandels i Stockholm-förlag har i dag utkommit:

## Hvad skall jag diktera?

Rättstafningsöfningar i öfverensstämmelse med Svenska akademien's ljudenligaste stafning och *uteslutande till lärares och lärarinnors tjänst* utarbetade

af **Johan Nordlander,**

Extralärare vid Stockholms Norra Latinläroverk.

Pris 1,50.

☛ Mot insändande af 1 kr. 50 öre direkt till förläggaren erhålles arbetet portofritt af lärare och lärarinnor, om de på samma gång uppgifva i hvilken skola de tjänstgöra.

På C. E. Fritze's k. hofbokhandels i Stockholm förlag har i dag utkommit:

## ☛ Åskådningsmetoden. ☛

Praktiska läroböcker i

Engelska, Tyska och Franska

språken efter Berlitz' metod.

För svenska skolor bearbetade af

**Emil Rodhe.**

Hvartdera språket i två band.

Förra delen inb. 1,25. Senare delen inb. 1,75.

☛ *Den Berlitz'ska metoden*, hvilken härmed erbjudes den svenska allmänheten under namn af *Åskådningsmetoden*, har sedan flera år tillbaka med ständigt växande framgång användts i såväl Amerika som flestades i Europa, och på senare tiden äfven i vårt land funnit talrika anhängare bland lärare och lärarinnor vid undervisning i främmande språk.

☛ Åskådningsmetoden skiljer sig från förutvarande olika språkundervisningsmetoder deruti, att den förer undervisningen redan från början på det främmande språket, hvarigenom lärjungen från första ögonblicket han begagnar undervisning lär sig att uttrycka sig på detsamma i till en början lättare och så småningom svårare samtal.

☛ En lärokurs efter *Åskådningsmetoden* kan i viss mån sägas motsvara en vistelse i utlandet, ja, är för nybörjaren att föredraga, då han derigenom systematiskt och med mindre tidspilan inhämtar de i dagliga lifvet allmännast förekommande glosorna och vändningarna. Han lär sig att redan från början tänka på det främmande språket.

☛ De svenska upplagorna säljas för i det alla närmaste hälften af hvad de utländska kosta och öfverträffa dem i korrekthet.

Arspris (för 6 häften) 3. 75. — Lösa häften a 75 öre.

# VERDANDI

TIDSKRIFT

FÖR

UNGDOMENS MÅLSMÄN OCH VÄNNER

I

HEM OCH SKOLA

NIONDE ÄRGÅNGEN

1891

Tredje häftet.

—○○○—  
*Häftets innehåll.*

	Sid.
Ett försök med den nya metoden läsåret 1889—90 af <i>Daniel Ellstrand</i> .....	101
Några ord om M:me Pape-Carpantier. Efter <i>Emile Gossot</i> .....	137
Geografiska kurser: Afrika (forts.) Af <i>Gustafva Hjelmerus</i> .....	141
Ärelystnad och skolpremier. Af <i>Ola Bergström</i> .....	155
Böckanmälan. <i>Nordlander</i> , Y., Ordbok för rättskrifning, Svenska rättskrifnings- öfningar, Svensk rättskrifningslära, Hvad skall jag diktera? Anmälda af <i>Gunnar N.</i> .....	164
Från främmande land.....	167



STOCKHOLM, 1891

LARS HOKERBERGS FÖRLAG



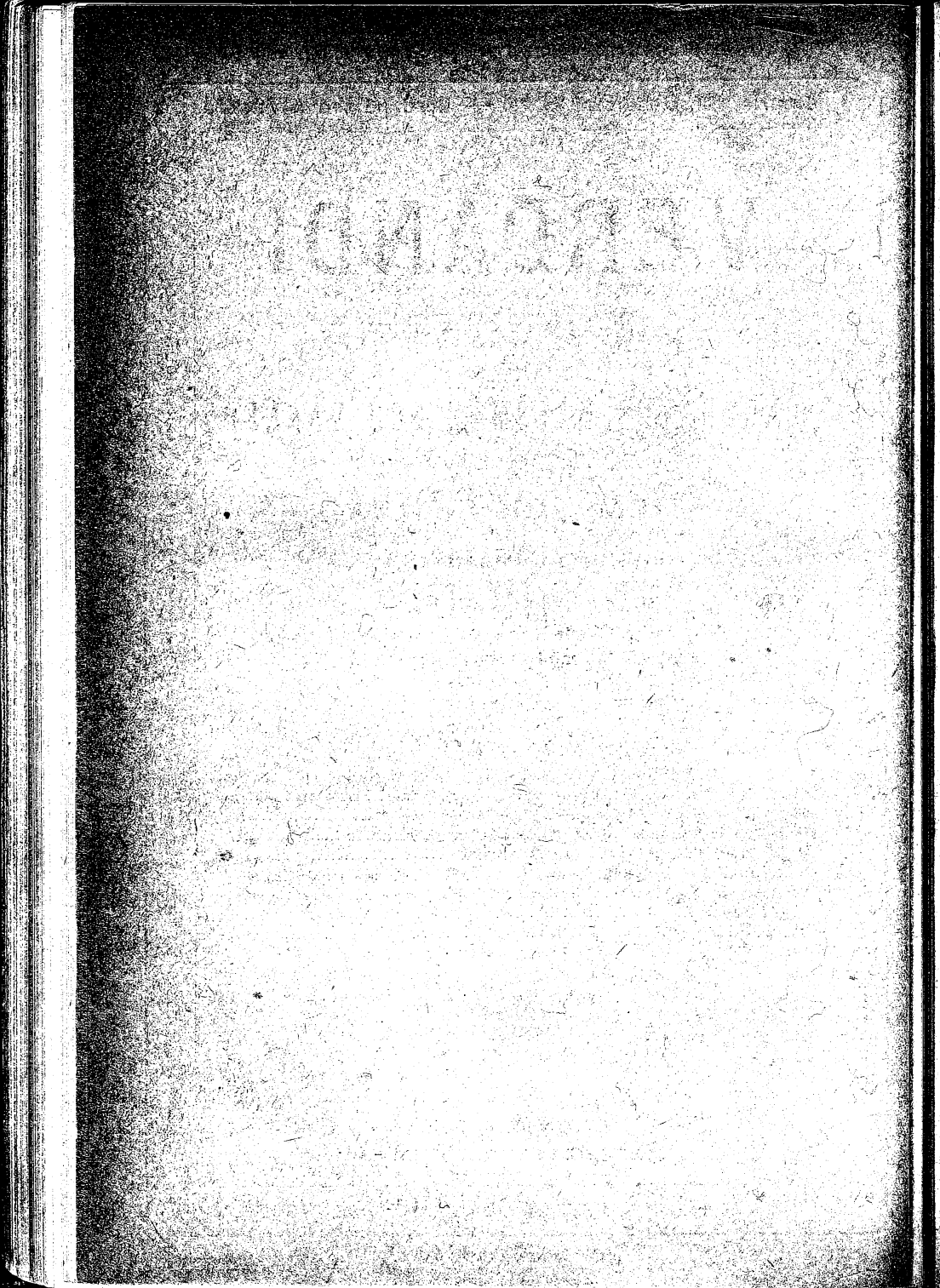
Utgifvare: WUFFE och LARS HOKERBERG

Pris för detta häfte: 75 öre

Prenumerationer i närmaste bokhandel eller å närmaste postanstalt.

Prenumerationer i närmaste bokhandel eller å närmaste postanstalt.







## Ett försök med den "nya metoden"

läsåret 1889—1890.

### I. Uttalsundervisningen.

Det har sagts med hänsyn till den på dagordningen alltfjämt stående frågan om undervisningen i främmande levande språk, att diskussionernas tid nu vore förbi ock att man hunnit de praktiska rönens stadium. Då undertecknad haft tillfälle att vid ett allmänt lärovärk (Gäffe) tämligen konsekvent tillämpa den s. k. »quousquistiska» metoden vid nybörjarundervisningen i engelska, torde följande kortfattade redogörelse för mitt tillvägagående, tillkommen på uppmaning av doc. Lundell, möjligen kunna försvara sin plats såsom ett bidrag till den viktiga frågans ytterligare belysning.

Då jag hösten 1889 tillträdde en extralärarebefattning vid härvarande lärovärk ock bland annat fick på min lott undervisningen i engelska i 4:de klassens realavdelning — sålunda en nybörjareklass — erhöi jag på i sådant syfte gjord framställning till rektor ock huvudläraren i ämnet, lektor ÖDMAN, deras medgivande att leda undervisningen i den av Quousque Tandems program utstakade riktningen, naturligtvis med stadig hänsyn till de av skolstadgan uppställda fordringarna. Skolstadgans föreskrift i berörda avseende lyder: Uttals- ock läsövningar; formläran i förening med extemporerade övningar; vokabelläsning.

Det gällde nu att finna en lärobok, som så vitt möjligt lämpade sig för det särskilda ändamålet. Lyckligtvis yppade sig dock härvid ingen svårighet, enär den enda bok, som enligt min mening kunde komma i fråga, nämligen *Engelsk elementarbok* av J. A. AF-ZELIUS redan fanns införd vid lärovärdet ock sedan några år varit i bruk på B-linjen.

Sålunda rustad ock dessutom för egen del livligt övertygad om att en förbättrad språkundervisning i allt väsentligt måste avsluta sig till den »nya metoden», grep jag mig an med den prak-

tiska tillämpningen. Såsom rättesnöre tjänade mig i många stycken huvudsakligen Dr. H. KLINGHARDTS utförliga ock intressanta broschyr *Ein Jahr Erfahrungen mit der neuen Methode\**, samt i tillämpliga delar M. WALTER, *Der französische Klassenunterricht. I. Unterstufe. Entwurf eines Lehrplanes.\*\** Under hela första läsåret förde jag noggrant protokoll för varenda lektion, ock kan jag med stöd av dessa anteckningar i de minsta detaljer redogöra för mitt förfaringsätt.

Början gjordes med en översikt av talvärktygen ock deras viktigaste funktioner, belyst genom exempel hämtade från modersmålets språkljud. Härvid klargjordes ock inskräptes i främsta rummet skillnaden mellan klanglösa ock klingande (tonlösa ock tonande) ljud genom att jämföra ock åtskilja exempelvis *f* ock *v*, *p* ock *b* o. s. v. Så snart lärjungarna teoretiskt ock praktiskt tillegnat sig denna fundamentala skillnad, fingo de öva sig att till bekanta klanglösa ljud bilda de motsvarande obekanta klingande. På sådant sätt togo vi redan nu itu med det klingande *s* (fonetiskt tecken: *z*). Detta dock mera i förbigående, ty den närmaste uppgiften, som nu förelåg oss, var att genomgå ock inöva de engelska vokalljuden. Därvid följdes den Sweetska tabellen: början gjordes med de icke-rundade vokalerna, först de vida, sedan de tränga; därpå i samma följd de rundade, utan någon sträng systematisering.\*\*\*

Den transkription jag brukade ock ännu brukar var den av AFZELIUS i hans elementarbok ursprungligen använd, sålunda ej den i supplementhäftet införda, vilken synes mig mindre lyckad än den äldre. Såsom min personliga övertygelse må det tillåtas mig uttala, att den senare (äldre) med några smärre förändringar helt säkert skulle lämpa sig utmärkt för oss svenskar.

För att återkomma till de engelska vokalerna, inövades de på det sätt, att jag först långsamt ock tydligt uttalade vokalljudet isolerat. Jag jämförde det sedan med närmast liggande svenska vokal ock visade olikheten i talorganens ställning vid de båda lju-

\* Marburg, Elwert 1888. Pris 1. 60. Jfr Quousque Tandem 4: JESPERSEN-KLINGHARDT, *To års erfaringer med den ny metode* (Upps. 1889).

\*\* Marburg, Elwert 1888. Pris 1.20.

\*\*\* Under nyss gångna hösttermin (1890), då jag åter haft att leda nybörjarundervisningen i engelska, var mitt tillvägagående något olika, i det jag först genomgick de bakre vokalerna, därpå de främre ock slutligen de blandade. Inom var ock en av dessa serier togos de höga först, de låga sist, ock för varje steg inom serien behandlades de vida icke-rundade först, därpå de vida rundade, så de tränga icke-rundade ock slutligen de tränga rundade. Detta mera systematiska tillvägagående har jag funnit ändamålsenligare.

dens frambringande. Därefter lät jag var ock en av lärjungarna eftersäga det främmande ljudet, tils uttalet var någorlunda korrekt. Slutligen skrev jag upp det motsvarande tecknet på svarta tavlan ock lät klassen föra in det i särskilda anteckningsböcker. Därpå uppskrevos såsom exempel två à tre lämpliga ord, i vilka ljudet i fråga ingick, ock lärjungarna tillsades att efter vokaltecknet införa de dithörande exemplen. Dessa exempel togos huvudsakligen från de »Stycken till inöfning af uttalsbeteckningen», som finnas i ARZELII supplementhäfte, varmed lärjungarna snart nog skulle göra bekantskap. I händelse dessa exempel ej syntes mig tillfyllestgörande, tillades en eller annan av det bildade talspråkets vanligaste glosor. Nu inövades uttalet av dessa ord på samma sätt som förut uttalet av de isolerade ljuden. Läxa till nästa gång blev att lära de genomgångna exemplen utantill.

Det är min bestämda mening, att ingenting så underlättar inlärandet av främmande ljud som en ock annan lättfattlig vink om deras bildningssätt. Då någon lärjunge hade svårt att på nöjaktigt sätt återge det av mig föresagda ljudet, ställde jag mig ansikte mot ansikte med honom, tillsade honom att noga lägga märke till min munställning, att t. ex. först observera läpparna, att se efter, om de rundades eller ej, om de voro mycket eller litet åtskilda o. s. v., ock att sedan söka efterbilda deras ställning. Naturligtvis innebär detta tillvägagående ej ett underkännande av örats betydelse ock uppgift vid språkundervisning. Detta torde tillräckligt tydligt framgå därav, att jag alltid först upprepade gånger föresade de främmande ljuden ock lät mina lärjungar, så gott de kunde, så att säga »insupa» dem med örat samt omedelbart därpå flerfaldiga gånger reproducera dem. Men när dessa försök visade sig vanskliga, tvekade jag ej att taga min tillflykt till de fonetiska jålptrupperna. Ock deras bistånd tillskriver jag i väsentlig mån det resultatet, att av klassens 28 lärjungar alla på jämförelsevis kort tid tillagnade sig även de svårare ljuden. SWEETS yttrande, att »de som försöka lära sig nya ljud endast genom örat utan någon systematisk övning i bruket av sina talorgan, blott delvis lyckas»,\* överensstämmer med min erfarenhet ock ger ett gott stöd åt mitt tillvägagående. I förbigående må nämnas, att det av KLINGHARDT rekommenderade jålpmedlet, en liten spegel, också kom till användning.

Över huvud taget gingo mina bemödanden ut på att i första hand väcka ock skärpa lärjungarnas akustiska uppfattning ock samtidigt göra dem känsliga för muskelrörelserna i de resp. talorganen.

\* A Primer of Phonetics, s. 24.

Att detta senare verkligt är möjligt med någon övning, är för mig ett faktum. Då det t. ex. gällde att inlära uttalet av vokalen i *cut* (fon.  $\Delta$ ), uttalade jag som vanligt först ordet flere gånger långsamt med tämligen långa mellantider för att göra det akustiska intrycket så klart ock distinkt som möjligt. Därpå uttalade jag det svenska ordet *katt* omväxlande med det eng. *cut* ock framhöll olikheten mellan de båda vokalerna. Detta var alldeles tillräckligt för att få ljudet rätt reproducerat av — somliga. Men vad de andra vidkom, måste en annan utväg anlitas. Jag ställde mig som vanligt framför en i sänder, tillsade honom att noga ge akt på min tunga vid uttalet av eng.  $\Delta$  ock svenskt *a*. Att en förändring i hänes form försiggick, observerades naturligtvis genast. Denna förändring förklarade jag bestå däruti, att tungan från att vara spänd ock bra nog kullrig vid uttalet av den engelska vokalen blev mera slapp ock platt vid uttalet av den svenska. Nu försökte lärjungen efterbilda denna tungställning, under det han samtidigt uttalade vokalen, varigenom det akustiska intrycket var till hands att kontrollera ock rätta hans försök att träffa den riktiga ställningen. Efter åtskilliga sådana övningar visade det sig, att lärjungarna voro fullt medvetna om skillnaden mellan de fonetiska begreppen »spänd» ock »slapp» eller »trång» ock »vid», samt att de förstodo att praktiskt tillämpa den nya kunskapen. Detta kom väl till pass vid det följande inlärandet av vokalerna i de eng. orden *can*, *beg* ock *give* m. fl. Särskilt beträffande vokalen  $\Delta$  har jag haft anledning att vara mycket nöjd med det vunna resultatet. Aldrig har jag hört någon av mina lärjungar uttala det Walkerska  $u^2$  med den starka dragning åt sv.  $\bar{o}$ , som är så vanlig bland svenskar ock som jag under min vistelse i England vintern 1888—89 vid många tillfällen hört starkt fördommas av bildade engelsmän. Att ljudet i fråga stundom blivt för starkt *a*-färgat, är sant; men dels har detta lätt korrigerat sig självt, dels torde det knappast kunna kallas för ett svårare fel, då det är så vanligt i det bildade engelska talspråket ock av SWEET erkännes som sådant i hans »Handbook of Phonetics» (s. 25, § 65).

Sedan hela vokalskemat på detta sätt var genomgånget, kom turen till konsonanterna. Dessa behandlades i följande ordning: stötljud, väsljud, sidöppna ljud ock näsljud. Inom var ock en av dessa grupper utgick jag från de längst bak i munnen bildade konsonanterna ock avancerade därpå steg för steg till de längst fram belägna. För övrigt inövades de efter samma plan som vokalerna: först det isolerade ljudet ock sedan valda exempel, i vilka det förekom, under jämförelse med motsvarande svenska ljud, där sådana funnos. Den förut påvisade skillnaden mellan klanglösa ock klingande

ljud betonades och inskräftes nu ytterligare, varvid jag naturligtvis ej underlät att göra bruk av de praktiska vinkar, fonetiken lemnar. Att resultatet kunde kallas gott, torde framgå därav, att av de 28 lärjungarna efter några lektioner ej en enda fanns, som icke kunde frambringa ett klingande *s*, klingande *sj*-ljud (fon. *ʒ*) o. s. v. På inlärandet av klanglöst och klingande *th* (resp. *þ* och *ð*) nedlades stor omsorg, men till någon förvåning för mig tycktes de ej erbjuda någon synnerlig svårighet. Sedan var ock en av lärjungarna fått upprepa dem några gånger under iakttagande av samma förfaringssätt som vid inövningen av vokalen *A*, voro de på det klara med deras bildningssätt och efter någon tid t. o. m. i stånd att uttala dem ganska ledigt.

För att få fram de eng. *th*-ljuden har jag begagnat mig af följande regel: öppna munnen så mycket, att mellan övre och undre framtänderna blir ett mellanrum av omkring 5 millimeter, tryck den mjukaste delen av pekfingeret mot denna öppning; tryck så tungspetsen mot samma öppning, utan att ge efter med pekfingeret, och uttala sedan ett *t* eller *d*.

Vid förhöret av läxorna brukade jag dels skriva upp de enstaka tecknen och glosorna på svarta tavlan och låta flere av lärjungarna uttala de motsvarande ljuden, dels fråga efter engelskan till det eller det svenska ordet och sedan låta lärjungarna själva skriva upp det. Begingos fel, korrigerades de i främsta rummet av kamraterna.

Jämt en vecka (7 timmar) åtgick för inövandet av vokaler och konsonantskema med exempel. Då detta var gjort, övergingo vi till ovan nämnda »Stycken till inövning af uttalsbeteckningen». Vid genomgåendet av dessa blev det nödvändigt att skriva upp varje läxa på svarta tavlan för att därpå låta lärjungarna införa densamma i sina böcker, enär, som redan är sagt, supplementhäftets transkription ej överensstämmer med elementärbokens av mig föredragna omskrifning. Den första åtgärden blev sålunda att omskriva varje läxa och tillse, att lärjungarna ordentligt avskrevo densamma. Denna kontroll hann jag ej utöva vid läxans preparering, vadan den uppskötts till uppläsningen, då jag begagnade än den enes än den andres bok. Att genomgå alla böcker för varje gång medgay dock ej tiden. Var uppläsningen av det skrivna riktig, så måste jag mången gång nöja mig med detta intyg.

Nästa steg var att inöva den sålunda om- och uppskrivna läxan. Längsamt och med noggrant iakttagande av tonens höjning och sänkning läste jag upp en mening i sänder ett par gånger och lät därpå några av eleverna läsa om den. Var meningen något lång, sonderdelade jag den efter första uppläsningen i ljudgrupper

ock inövade dessa. Svenskan till varje mening meddelades vanligen omedelbart efter min första uppläsning, eller — i händelse de flästa glösor redan vöro bekanta — fingo gossarna själva försöka taga ut översättningen. Vid läxans uppläsning brukade jag, ifall den var mycket lätt, genast börja med att föresäga en mening på svenska ock låta flere eller färre av eleverna översätta den till engelska. Eljes följdes detta förfaringssätt endast då klassen haft till uppgift att inlära läxan utantill. I vanliga fall läste jag själv först upp en mening eller ljudgrupp i sänder ock lät sedan några av lärjungarna upprepa den med öppen bok. Utgjorde stycket en dialog, lästes det upp med rollfördelning, vilket alltid roade vederbörande. Om någon presterade ett påfallande dåligt uttal, kallades han fram till tavlan för att skriva ordet eller orden i fråga, därpå fick han upprepa det eller dem, tils uttalet tillfredsställde mig.

Första numret på varje dags program var alltid repetition av gamla läxan. Denna skrevs därpå efter diktamen på svarta tavlan. Det skrivna korrigerades av klassen, varpå »skrivaren» själv fick läsa upp allt vad han skrivit. Rätt ofta tillsades även andra att läsa om detsamma, innan det ströks ut. Ett stående nummer på programmet var också förhörandet av vokablerna för varje läxa, varom mera längre fram. Slutligen må ock nämnas, att jag såsom ett viktigt moment i uttalsundervisningen brukade låta mina lärjungar slå igen sina böcker för att uteslutande lyssna, medan jag ordagrant reciterade uttryck ock meningar ur boken eller föredrog nya sådana, komponerade med tilljälps av det befintliga ordförrådet.

Så snart vi på detta sätt hunnit till slutet av alla sju styckena, repeterades de som hastigast. Nu fick klassen sig förelagt att inlära dem utantill, så att de kunde brukas som material till frilare talövningar.

Därom mera i nästa avdelning.

Den 17 okt. (efter 40 timmar) vöro vi färdiga att övergå till elementarbokens avdeln. II »Läsestycken». Jag nämnde emellertid ingenting, utan tog mig för att på tavlan i fonetisk dräkt uppskriva de tre första raderna av st. 1 ock inöva dem som vanligt. På samma sätt med hela stycket, dess båda avdelningar. Att emellertid klassen kom under fund med rätta förhållandet, blev snart tydligt genom de förstulna bläddringarna i böckerna: några kvarstittare hade låtit sitt ljus lysa för kamraterna ock dragit försorg om att öppna deras ögon. Jag låtsade emellertid om ingenting, förrän stycket var nöjaktigt genomgånet, repeterat ock inlärt utantill. Då tillsade jag klassen att slå upp elementarboken på sidan 59 ock noggrant följa med på första stycket, läste själv upp första

meningen, lät en av kvarsittarne läsa om den, därpå en av de andra ock så vidare med hela första avdelningen. Gossarna ålades nu att till nästa gång bereda sig att skriva denna täxtbit med vanlig ortografi, ty »då får ni skriva det på svarta tavlan efter diktamen».

Från denna stund var transkriptionen bortlagd, utom för så vitt enskilda individer emellanåt kallades fram för att med ljudskrift teckna upp ord, som de uttalat alldeles orätt eller dåligt. Naturligtvis måste lärjungarna i de glösböcker, de nu ålades att föra, skriva upp ordlistans ljudtrogna beteckning för varje obekant ord.

Jag använde alltså fonetisk transkription blott en del av höstterminen (6 veckor av terminens 16). Min mening är eljest den, att fonetisk transkription borde användas åtminstone hela första terminen, för att lärjungarna må få säkert in uttalet av större delen av det vanliga ordförrådet. Min senare erfarenhet bekräftar denna mening: ljudtrogen täxt borde användas hela höstterminen. Att här ej skedde så, beror av omständigheter, över vilka jag ej var härre, framför allt av bristen på lämplig tryckt täxt, den tidspilan, det vållade att på tavlan skriva varje stycke, ock omöjligheten att hinna noggrant kontrollera lärjungarnas anteckningar.

På preparationen nedlades nu till att börja med ganska mycken tid ock omsorg. Jag föredrog alltid flere gånger å rad varje mening, eller del av en mening, ock lät sedan ett större antal av lärjungarna läsa om den. Vid läxans uppläsning reciterade jag likaledes alltid först engelskan en gång, innan någon av gossarna fick försöka sig på den. Detta förfaringssätt har bibehållits hela läsåret. Nu började jag för övrigt ge läxor på de viktigaste delarna av elementarbokens uttalsregler.

Sistlidna hösttermin har jag ofta begagnat den metoden att vid första genomgången av en täxtläxa låta lärjungarna ha böckerna slutna, under det jag läste upp ett par ljudgrupper, eller så många som bildade ett begripligt språkligt uttryck, ock lät än den ene än den andre reproducera uteslutande efter gehör. I sådant fall meddelades betydelsen i allmänhet först, varvid gossarna naturligtvis fingo jálpa sig själva så mycket som möjligt. Detta sätt att preparera en läxa har enligt min mening bättre främjat målet: att öva örat ock underlätta uttalsundervisningen.

Då vi hunnit igenom de säx första styckena, upphörde jag med diktamenskrivningen på svarta tavlan, men upptog längre fram samma övning medelst skrivning i vanliga temaböcker. Första gången sådan skrivning förekom, underrättades klassen ej på förhand om vilket stycke som skulle dikteras. Men då uppgiften tydligen

sålunda var för svår, företog jag mig att de följande gångerna en dag förut tillkännagiva, vad som skulle komma i fråga. Detta gav naturligtvis ett vida gynnsammare resultat ock — därom är jag övertygad — lände lärjungarna till större bättnad.

Vad nu den mycket omtvistade fonetiska transkriptionen vidkommer, ville jag på frågorna: »Vad tjänar den egentligen till ock vilka äro dess fördelar?» utau tvekan helt kort svara: »Den leder lättare ock säkrare till målet: vinnandet av ett gött uttal, för vilket det traditionella stavningssättet ensamt lägger stora hinder i vägen.» Vidare vill jag på grund av min genom tvänne försök \* vunna erfarenhet uttala den åsikten, att övergången från transkriberade täxter till den härdvunna ortografien ej möter några svårigheter.

Som man finner, nedlades mycken — mången skall kanske tycka för mycken — tid på uttalsundervisningen; men denna tid torde till fullo ersättas därav, att denna del av undervisningen i de följande klasserna ej behöver göras om eller taga någon nämnvärd tid i anspråk.

## II. Språktillegnelsen.

Av det ovan sagda framgår, att de första lektionerna uteslutande egnades åt uttalsundervisningen. Men redan i andra veckan, då vi voro inne på »Stycken till inöfning af uttalsbeteckningen», började jag rikta uppmärksamheten på det andra numret i undervisningsprogrammet: språktillegnelsen. Visserligen upptog uttalet läjonparten av arbetet under genomgången av nämnda stycken, men då vi första gången hunnit till slutet av dessa, hade redan åtskilligt annat uträttats.

Målet var att lärjungarna så allsidigt som möjligt skulle tillägna sig det språkmaterial, som steg för steg lades för dem. Detta åter innebar, att materialet utan förmedling av modersmålet borde göras till deras andliga egendom, den där när som hälst kunde omsättas till praktiskt bruk. Att vid nybörjarundervisning helt ock hållet söka utesluta modersmålet ansåg ock anser jag fortfarande vara varken pedagogiskt eller praktiskt riktigt. Enligt min mening vore det att förkasta ett gott hjälpmedel, en åsikt som för rätten hävdats av flere den nya metodens förnämste målsmän. Men att termin efter termin låta modersmålet tjäna som det huvudsakliga meddelelsemedlet, att lemna de enklaste förklaringar, att framställa

\* Utom i allm. lärovärdet har jag under sistlidna hösttermin (1890) prövat samma metod i den nyligen inrättade Borgareskolan i Gäfve.



varje den minsta fråga ock mottaga varje det minsta svar på svenska, det kan väl omöjligen anses leda till målet. Å ena sidan, på sätt ock vis, fördubblar ju ett dylikt förfaringssätt uppgiften för lärjungen; å andra sidan berövar det honom tillfälle till den trägna övning, som kräves för att uppfatta ock använda den främmande språkformen. En dylik användning, svår nog i sig själv, försvåras ytterligare genom att lärjungen tvingas att samtidigt söka behärska de båda språken. Alltså gällde det för mig att för varje lektion låta mina lärjungar, så att säga, erövra ock till sin egendom förvandla något litet språkmaterial, som sedan i sin ordning skulle hjälpa dem att erövra mera.

Emellertid torde här genast böra nämnas, att jag i denna del av undervisningen ej så konsekvent följt QT:s program, som många torde anse önskvärt ock som nog också vore nödvändigt för att till fullo tillgodogöra sig den nya metoden. Orsaken därtill var dels den, att jag vid detta första försök ansåg mig böra gå varsamt till väga ock därför ej helt ock hållet lemna den gamla metoden utom räkningen, dels den att skolstadgans föreskrifter lade vissa band på mig. Sålunda gick det ej an att alldeles frångå översättningen, ty mina elever måste vara i stånd att vid förefallande tillfälle prestera en någorlunda god översättning till de genomgångna täxterna.

Efter att hafva framhållit dessa allmänna synpunkter övergår jag, nu till en mer detaljerad redogörelse för mitt tillvägagående.

Första veckan var, såsom redan är nämnt, uteslutande egnad åt talorganens gymnastik; men även dessa första övningar beräknades dock böra lemna något annat utbyte, nämligen ett eller annat dussin väl behöfliga glosor, såsom pronominalformer, några värb m. m. I andra veckan skedde övergången till »Stycken till inöfning af uttalsbeteckningen». Av det sätt, varpå dessa inövades, inses, att behållningen ej kunde vara inskränkt uteslutande till någon färdighet i uttalet. Ett fullt förstående av de små sammanhängande styckena, memorerandet av ord ock satser samt övning att uppfatta dem, då de slutligen tämligen raskt ock med så naturlig samtalston som möjligt av mig reciterades, måste ju ha medfört någon nytta även från andra synpunkter än uttalets. Men därmed hade mina lärjungar likväl ingalunda så allsidigt som önskligt tillgodogjort sig språkmaterialet i dessa täxtbitar. De måste på grundvalen av det inhämtade ordförrådet tvingas till analogibildningar, ock för detta ändamål krävdes naturligtvis av mig i främsta rummet, att jag skulle föregå dem med gott exempel. Detta skedde därigenom att jag i nära anslutning till täxten framställde på engelska

helt enkla frågor, vilka antingen omedelbart besvarades med bokens egna ord eller gävo anledning till någon liten förändring av dessa: Härvid inträffade emellanåt, att en ock annan glosa eller grammatisk form måste utan vidare givas, så att säga, till skänks; men något men därav har aldrig försports. Tvärtom synas gossar med något litet intresse för saken ganska begärligt uppsnappa dylika sporadiskt uppträdande främlingar; men naturligtvis får man tillse, att deras antal ej växer ut för hastigt. För att säkert fästa dem i minnet uppskrev jag dem dessutom i ljudskrift på svarta tavlan ock lät sedan lärjungarna föra in dem under en särskild rubrik i sina anteckningsböcker.

Redan första stycket gav, sedan det var väl genomgånet ock inlärt utantill, anledning till sådana frågor ock svar som följande:

Fr. *Are you ill?* — Sv. *No, Sir, I am not ill.*

Fr. *Is your brother ill?* — Sv. *No, Sir, he is not ill.*

Fr. *Are you as strong as your brother?* — Sv. *Yes, Sir, I am as strong as my brother.*

Fr. *Has your brother good health?* — Sv. *Yes, Sir, he has very good health.*

Fr. *Who is ill?* — Sv. *X. is ill.*

Fr. *Is he very ill?* — Sv. *No, Sir, he is not very ill.* — O. s. v.\*

Det är klart, att jag till att börja med fick hjälpa till ganska mycket för att få sådana små samtal i gång. En fordran, som alltid ställdes på lärjungarna, var att de skulle svara med fullständiga satser, sålunda upprepa de ord, som ingingo i frågan.

Det är redan nämnt, att styckena i dialogform upplästes med rollfördelning ock att detta syntes intressera klassen rätt mycket. I allmänhet lämpa sig ej håller dialogerna så bra för sonderläggning i frågor ock svar som smärre berättelser ock anekdoter; men att man kan få åtskilligt ur dem, torde av ovanstående framgå. Också nöjde jag mig ibland med att utan vidare låta taga igenom dem flera gånger, varvid huvudvikten lades på att få en i möjligaste måtto naturlig ock ledig samtalston.

Första partiet i varje dags program var, såsom redan yttrats, repetition vare sig av näst föregående läxa eller en ännu äldre. Gången av repetitionerna var i allmänhet den, att jag först frågade efter enstaka vokabler. T. ex. *What is »broder» in English?* eller *What is »strong» in Swedish?* Sedan frågades efter fullständiga meningar, t. ex. *Can you tell me what this is in English:* »Här

\* *Yes, no, sir* ock *who* [resp. *jes, nou, sɔɔ* ock *huw*] voro bland de exempel som inlärdes under de första uttalslektionerna.

du sett Tom?» — eller omvänt från engelska till svenska. Det var sålunda, åtminstone till att börja med, huvudsakligen vid dessa repetitioner som jag lade an på att föra in mina lärjungar i språket, att utbilda känsla för det genom att oupphörligen låta frågor på engelska hagla öfver dem ock tvinga dem att använda språkstoffet. Då det gamla var tillbörligen repeterat, gingo vi öfver till den i föregående avdelning omnämnda diktamenskrivningen av detsamma. Sedan detta var undangjort, kom turen till dagens läxa, för vars genomgång i korthet redogjorts.

Förfaringssättet blef något annorlunda, då vi kommo in på elementarbokens täxtavdelning, så till vida som de praktiska språk-övningarna nu fingo större utsträckning ock ej endast voro inskränkta till repetitionerna. Till att börja med tog helt naturligt innanläsningen största uppmärksamheten i anspråk, då det nu kom an på att vänja lärjungarna vid den vanliga ortografin. Vidare förekom diktamenskrivning dagligen, tills vi hunnit till st. 7. Då upphörde jag med denna skrivning — kanske för tidigt — ock fick nu mera tid att egna åt nämnda övningar. Såsom exempel på sådana tillåter jag mig ur mina anteckningar anföra följande behandling av. st. 5.

En av lärjungarna tillsades att tänka sig i den gosses ställe, varom stycket i fråga handlar. Därpå började jag sålunda:

Fr. *Where do you live?* — Sv. *I live in the country.*

Fr. *Have you any [bet. uppgavs] brothers and sisters?* — Sv. *Yes, Sir, I have a brother and a sister.*

Fr. *What's the name of your brother?* [uttr. översattes.] — Sv. *The name of my brother is Charles.*

Fr. *And what's the name of your sister?* — Sv. *The name of my sister is Maud.*

Fr. *Do you always [bet. uppgavs] live in the country?* — Sv. *No, Sir, I am at school in town.*

Fr. *When you are in town, with whom [förklarades] do you live?* — Sv. *I live with my uncle Tom.*

Fr. *Where does he live?* — Sv. *He lives in Queenstreet near the park.*

Fr. *Has he a house?* — Sv. *Yes, Sir, he has a large house.* —

O. s. v. O. s. v.

Varje fråga ställdes alltid till flere lärjungar, som, den ene efter den andre, fingo upprepa svaren. Sedan innehållet av hela stycket på detta sätt var utfrågat en gång, gick jag igenom det ännu en gång, varvid frågorna undergingo någon liten förändring eller ömkastning, avsedd att framkalla någon liten omväxling även i svaren.

Alla berättelser, beskrivningar och anekdoter behandlades på samma sätt.

Ej så få stycken handla om saker, som nära beröra 13- och 14-åringars erfarenhet, och äro sällunda av det slag, att de både till innehåll och form erbjuda tillfälle till direkt praktisk tillämpning på motsvarande vardagsförhållanden. Dessa hava i all synnerhet tillgodogjorts och mer än andra visat sig lämpliga att främja språktilllegnelsen. Ett sådant stycke är t. ex. n:r 8, som gav mig anledning att låta lärjungarna i största korthet beskriva vår skola och särskilt vårt klassrum. Ett annat stycke av samma slag är n:r 32, vilket i likhet med de flästa dialoger inlärdes utantill. Men sedan detta var gjort, fingo lärjungarna tillsägelse att till en följande lektion vara beredda på att på engelska redogöra för var de bodde och hur man skulle gå för att komma till deras respektive hem. Jag vill här tillägga, att om klassen med liv och lust följt undervisningen, har det varit just vid dylika övningar: den erfarenheten har aldrig vid något tillfälle jävats.

Ju längre vi skredo framåt, i allt större omfattning användes engelska såsom meddelelsemedel, och detta ej blott i saker som stodo i direkt samband med läxorna, utan även vid varjehanda andra meddelanden mellan mig och klassen. Redan efter första terminen kunde jag därför i 'ej obetydlig mån leda examen på engelska, och vid vårterminens slut användes samma språk nästan uteslutande. Översättningar till svenska förekommo visserligen vid båda dessa examina, men ej i samma utsträckning som vanligt, i det jag endast lät översätta svårare ställen och i fråga om de lättare nöjde mig med förklaringar avgivna på engelska.

Inalles hava av avdelning II alla stycken utom n:r 23 och n:r 36 genomgåts under läsåret.

Vad nu översättningen vidkommer, måste den enligt min uppfattning av skolstadgan förekomma från början till slut. Dock ansåg jag mig både kunna och böra steg för steg i väsentlig mån emancipera mig från densamma, och av det skälet fick den längre fram i regel endast förekomma vid första genomgången av den nya läxan för dagen. Då lästes vanligen engelskan upp först, därpå översattes, varvid allra största vikt lades på att få god och idiomatisk svenska — en uppgift som vid användandet av AFZELII bok kräver en särskild uppmärksamhet på grund av den stora rikedom på ypperliga idiomatiska uttryck, som i min tanke ger denna bok dess stora värde. Så togs engelskan åter igenom minst en gång, och då frågade jag efter svenskan endast vid ett och annat svårare ställe.

Till fjärde klassens pensum hör också »formläran i förening med extemporerade övningar». Denna del av grammatiken har också fullständigt genomgått efter AFZELIUS, som jag t. o. m. i vissa delar ansett mig böra komplettera. Vad åter de extemporerade övningarna vidkommer, hava de visserligen ej företagits med tilljälpl av någon vanlig extemporaliebok; men då, såsom av föregående framställning tillräckligt framgår, översättning från svenska till engelska av meningar, som av mig föresades, till att börja med rätt mycket övades, samt sedermera tränga övningar i att fråga ock svara på engelska allt mer utgjorde kärnpunkten i undervisningen, så anser jag mig därmed tillfyllest, hava tillgodosett andemeningen i skolstadgans föreskrift.

En kort redogörelse för mitt tillvägagående vid den första grammatikundervisningen torde slutligen böra lemnas. Den princip som följdes, var att så vitt möjligt på induktiv väg bibringa lärjungarna det nödvändiga grammatiska underlaget. De grammatiska formerna upptogs ock inövades därför endast i den mån de förekommo i de lästa texterna, ock de sammanställdes till paradigm, först sedan lärjungarna voro hägorlunda förtrogna med dem. Härvid höll jag strängt på att endast rikta uppmärksamheten på en sak i sänder, vadan åtskilliga enkla grammatiska företeelser utan vidare lemnades, då de första gången uppträdde.

Under genomgången av de tre fyra första av de ofta nämnda »Styckenä till inöfning etc.» sysselsatte vi oss sålunda ej med andra grammatiska företeelser än presens av värben *be* ock *have*. Nästa sak vi togo itu med var presens av de självständiga värben (utom 3:dje person), som naturligtvis ganska snart expedierades. Därpå kom turen till samma tempus i frågande ock nekande form, med uteslutande tils vidare av 3:dje personen. Skälet till att denna grammatiska egendomlighet redan nu gjordes till föremål för intensiva övningar, var huvudsakligen det, att vi ej kunde undvara den länge, så vida ej hela metoden skulle snedvridas strax i början. Do förekommer såsom hjälpvärb första gången i stycket 3 i uttrycket *I don't know*. Emellertid sade jag ingenting om detta uttryck vid första ock andra genomgången av stycket, utan meddelade helt enkelt översättningen, tilläggande att *I know* betyder *jag vet*. Men då vi hunnit genom nästa stycke också ock där påträffat uttrycket *don't forget*, beslöt jag att gripa mig an med saken, gick därför tillbaka till *I don't know* samt frågade en av gossarna, vad *jag vet icke* hette på engelska. Då stycket nyss var läst utantill, kom svaret naturligtvis genast. Därpå frågade jag ungefär på följande sätt: *jag vet heter I know* ock *jag vet icke* heter *I don't know*; *jag går*

heter *I walk*, vad heter då *jag går icke*? Samma utläggning ock fråga upprepades en gång till sålunda: *jag vet = I know; jag vet icke = I don't know; jag går = I walk; alltså: jag går icke? . . .* Ock det rätta svaret lät ej vänta på sig.

På samma sätt behandlades därefter värben *want, come, get, jump* ock *forget*. Sedan 1:sta pers. sing. var klar, övergingo vi till 1:sta ock 2:dra pers. plur. samt slutligen efter mönstret *don't forget* till imperativen. Då en viss mekanisk färdighet vunnits, talade jag helt enkelt om, att *don't* var en sammandragning av *do not*, att *do* betydde *gör* eller *göra*, samt att engelskan således begagnade ett jålpvärb för att uttrycka förnekning i presens. Kort därefter genomgicks frågeformen av samma tempus ock personer enligt samma förfaringssätt, ock under flere lektioner koncentrerades uppmärksamheten nu endast på detta grammatiska spörsmål. Därunder tillgodogjordes de små täxterna i största möjliga mån, just från ifrågavarande synpunkt. Styckena 4 ock 5 lemna också gott stoff till frågor ock svar ock gävo mig särskilt anledning att utom *six* inlära några andra räkneord samt det vanliga sättet att fråga efter tiderna på dygnet ock besvara dithörande frågor.

Sålunda hette det t. ex.

Fr. *When* [bet. meddelades] *do you get up?* — Sv. *I get up at six o'clock.*

Fr. *And when do you go to bed?* — Sv. *I go to bed at nine o'clock.*

Fr. *When do you breakfast?* — Sv. *I breakfast at ten o'clock.*

Sedan dessa frågor ock svar växlots mellan mig ock några av lärjungarna, fick en av dessa fråga någon eller några av kamraterna, därpå en annan o. s. v.

I sinom tid inlärdes impf. frågande ock nekande på samma sätt, varvid jag dock begränsade mig till de värb, vilkas impf.-form förekom i täxten. Nästa grammatiska form, som kom under särskild behandling, var värbens 3:dje pers. sing. pres. ind., varpå övergången skedde till samma person i nekande ock frågande form.

Vad jag avsåg att vinna, var snabbhet ock omedelbarhet i uppfattning ock bruk av engelskans egendomliga uttryck för fråga ock förnekning. Ock detta mål anser jag mig i ganska hög grad hava nått.

Därpå egnades någon uppmärksamhet åt plural- ock genitivbildningen. Om jag slutligen tillägger, att efter övergången av de 7 små övningsstyckena indikativen av de båda jålpvärben *be* ock *have* fullständigt inövades ock uppskrevos i ljudskrift, har jag meddelat det väsentliga av det grammatiska stoff, som medhans under de första säs veckorna. Under den följande tiden ända till den 27 nov. upptogs egentligen intet nytt grammatiskt stoff, beroende del-

vis på att innanläsning ock ortografi gävo oss mycket att göra. Men det redan genomgångna fick så mycket bättre tillfälle att stadga sig genom de oavbrutet fortgående övningarna.

Den 20 november gav jag första läxan i formläran efter boken. Denna läxa utgjordes av § 13, som handlar om den regelbundna pluralbildningen. Sedan repeterades, likaledes efter boken, genitivbildningen. Därpå genomgingos de oregelbundna pluralerna, varav mina lärjungar gjort bekantskap med flere under läsning av stycket 7 i avdeln. II; o. s. v. Utan någon överdrift kan sägas, att det väsentligaste av formlärans innehåll var mer eller mindre bekant ock att sålunda genomgången efter boken i mångt ock mycket blott var en repetition.

Räkneorden erbjödo naturligtvis åtskilligt nytt. Första terminen medhunnos endast de 20 första grundtalen. Dessa inlärdes samtidigt med st. 8 ock 9, som syntes mig erbjuda gott tillfälle därtill. Till besvarande uppställdes sådana frågor som dessa: *How many walls has our room? — How many windows, desks, chairs etc. are there in our room? — What is the sum of seven and three? — If you have nine pens and get four more, how many pens have you?* o. s. v. Då vi följande termin återkommo till räkneorden ock genomgingo dem fullständigt, anställdes ordentliga räkneövningar i hela tal ock enklare bråk, allt på engelska förstas. Detta tillvägagående har synts mig synnerligen fruktbarande.

Sist genomgingos pron. ock de oregelbundna värben. De förra påbörjades först den 7 mars. Åtskilliga syntaktiska anmärkningar bifogades även. De indefinita pron., som ej äro upptagna i formläran hos AFZELIUS, uppskrevos på tavlan ock antecknades av klassen.

Första läxan på de oregelbundna värben genomgicks den 10 april. Utom dem, som redan förekommit i täxten, upptogs första gången endast de vanligare; men vid repetition tillades även ett ock annat mindre vanligt. Alla värbs stamformer skrevos på lärjungarna på svarta tavlan.

Även vid grammatikundervisningen införde jag så småningom bruket av engelska språket. Det mötte icke någon synnerlig svårighet, då inga invecklade ock konstiga regler någonsin förekommo. De engelska namnen på ett visst antal grammatiska tärmer måste då naturligtvis tagas med.

Med så stor utförlighet, som min tid medgivit, har jag härmed sökt teckna huvuddragen av det sätt, varpå jag tillämpat den nya metoden. Att det ej kan sägas vara en *fullt* konsekvent tillämpning, är redan medgivet, ock skälen till inkonsekvenserna äro

också angivna. Men att det oaktat resultatet blivit vad en framstående fackman, huvudläraren i ämnet vid det läroverk, där jag är anställd, funnit det vara, torde väl få anses utgöra ett bevis för att försöket i någon mån lyckats. Ock min personliga övertygelse, att en reform av undervisningen i moderna språk måste gå i den av QT. angivna riktningen, har genom detta försök ytterligare stadgats, om jag också ingalunda är blind för de fel ock brister, som oundvikligen måst vidläda mina experiment. En del av dessa har jag haft tillfälle att rätta ock avjälpa under det nu pågående läsåret; såsom strax i början nämndes, har jag nämligen åter en nybörjarklass att handleda i engelska. *Ett* är också visst, att man med den nya metoden i långt högre grad än med den gamla, med dess paradigmvöningar ock lösryckta meningar, lyckas väcka ock underhålla intresset hos lärjungarna, ock vad betydelse detta har för undervisningen, får väl anses ligga i öppen dag.

Till sist må det tillåtas mig att till nämnda fackman, lektor N. P. ÖDMAN, av vilken ett intyg här nedan meddelas, hembära min livligt kända tacksamhet för den sympati ock det intresse, varmed han städe omfattat mina göranden ock låtanden i språkundervisningen.

Gefle i februari 1891.

Daniel Elfstrand.

Undertecknad, som i slutet af nu tilländagångna vårtermin åhört ett par af Fil. Kandidat Daniel Elfstrands engelska lektioner i 4:de Realklassen, får härmed intyga, att det praktiska resultat, herr Elfstrand vunnit med sina lärjungar efter blott ett läsårs undervisning, är rent af förvånande, ity att de icke blott synas fullt förstå det muntliga engelska talet af läraren, som från början till slut håller lektionen på engelska, utan äfven med en god, delvis förträfflig prononciation lärt sig att svara honom på samma språk, hvarvid de till och med visa sig redan hafva inhemtat ett betydligt ordförråd i förening med åtskilliga genuint engelska talesätt; så att det för mig synes påtagligt, att den af herr Elfstrand använda metoden måste vara i hög grad praktisk. Jag tillåter mig ock tillägga, att lärjungarne med lefvande intresse syntes följa lärarens undervisning.

Gefle den 6 Juni 1890.

N. P. Ödman,

Lektor i franska och engelska  
vid Gefle Högre Allmänna Läroverk.



## Några ord om M:me Pape-Carpantier.

Efter en biografi af *Emile Gossot* (Paris 1890).\*

M:me Pape-Carpantier berättar om sin far, som var militär och Napoleon mycket tillgifven samt mördades af chouaner 1815, att han, redan döende, lät bära till sig en lampa och med en sista kraftansträngning brände upp alla de hemliga depescher han fått sig anförtrodda, den ena efter den andra.

Den pligttrohet och viljekraft, hvarom detta lilla drag bär vittne, återfinnas hos dottern. Men här äro de förenade med en liflig skapande fantasi och poetisk känsla — kanske ett arf af farfadern, artisten. Det är af intresse att följa utvecklingen af dessa anlag och se hvilken riktning slutligen blef den för dem bestämmande.

Född några månader efter fadrens död och uppvuxen i mycket torftiga omständigheter, måste Marie Carpentier redan vid elfva års ålder lemna skolan, där hon endast lärt sig läsa och skriva, för att hela dagarna hjälpa sin mor med sömnad. Detta lif skulle blifvit henne outhärdligt, om hon ej varit så hängifvet fäst vid sin mor och om hon ej kunnat taga natten till hjälp för att tillfredsställa sitt hungriga kunskapsbegär. Till vederkvickelse efter tolf timmars enformigt arbete läser hon om och om igen sin enda skatt — *Henriaden*. Och närda häraf och af berättelserna om faderns äfventyr, börja hennes poetiska anlag vakna. Vid fjorton år ger hon sin sinnesstämning luft i ett ode till äran: »*La gloire est mon idole, et je veux m'illustrer*». Hon lefver nu i poesiens drömverld och den »gloire» hon ser hägra för sig är af helt annat slag än den hon sedermera verkligen vann.

\* Ofvanstående arbete är en skildring af den framstående franska pedagogens *lif*, ej en undersökning af hennes metod. Också åsyftar referatet blott att gifva hufvuddragen af M:me Pape-Carpentiers personlighet, utan något ingående på hennes pedagogiska betydelse.



att ni tänker som jag och handlar konsekventare. Det gör er heder! Men skrif i alla fall på lediga stunder några små stycken ännu. Ni har för mycket poesi i ert hjerta för att förkväfvad den!

Poesien blef ej förkväfd, men den gick nästan uteslutande upp i ett annat intresse, det för hennes lif bestämmande: intresset för barnanaturens sunda utveckling och kärleken till denna. Hennes diktnings största förtjänster, innerlighet och enkelhet, blifva också hufvuddragen i hennes metod för den första undervisningen. Såsom grundvilkor för dennas framgång sätter hon lärarinnans förmåga att göra sig älskad af barnet och att förstå dess individualitet. Det kunskapsstoff hon anser lämpligt att meddela har hon framställt i sina »histoires et leçons de choses». Allt som ingår i barnets erfarenhet göres till föremål för små sinnrika historier, avslutade med en ofta nog sökt, karaktäristiskt fransk sens moral. Det är ej genom sådana abstraktioner, som barnets moraliska krafter väckas; men om än M:me Pape-Carpantier förbiser sagans och historiens makt, stå dock utförligheten i skildring och väckandet af iakttagelseförmågan kvar som obestridliga och stora förtjänster hos hennes metod.

Redan innan Marie Carpentier utgaf sina »Conseils», hade hon gjort bekantskap med M:me Mallet, en rik, välgörande, protestantisk dam, som ifrade för småbarnsskolorna. Hon erbjöd nu sin unga vänninna att komma till Paris och där organisera en normalskola med uppgift att utbilda lärarinnor till dessa. Inseende hur mycket hon på denna plats skulle kunna verka för spridandet af sina idéer, mottog hon kallelsen och flyttade upp med sin mor 1847. Skolan, som till en början haft understöd af undervisningsministern de Salvandy, M:me Mallets brorson, såg redan under februari-revolutionen sin tillvaro hotad. M:me Mallet och Marie Carpentier lyckades dock med energiska ansträngningar hålla den uppe och (till en del genom Bérangers rekommendation) vinna myndigheterna för den, så att den i april 1848 fick officiel sanktion. Nu gick den allt mer framåt; Marie Carpentier, som först ensam skött undervisningen, fick flera lärarinnor under sig, en »salle d'asile» förenades med anstalten för att ge tillfällen till öfningslektioner, och slutligen, då tillströmningen af elever blef allt större, fick den 1851 sin egen, rymliga och ändamålsenliga lokal.

1849 hade Marie Carpentier gift sig med M. Pape; men efter nio års lyckligt äktenskap förlorade hon sin make, hvars helsa blifvit bruten under ett fälttåg i Algier, och omsorgen om deras båda små flickor och den gamla modern hvilade nu på henne ensam. Härtill kom att hennes ovanliga framgång, både som undervisare och

skriftställare, redan i början af hennes verksamhet som direktis ådragit henne afund och förtal. Den första anklagelsen för fritänkeri tystnade väl snart, men fortlefde i det smygande förtälet och blef till sist på hösten 1874 orsaken till att M:me Pape-Carpantier beröfvades den plats, som hon på ett så beundransvärdt sätt fyllt under mer än trettio år. Denna orättvisa afsättning väckte en storm af ovilja och blef i någon mån godtgjord genom hennes utnämning, ett par månader därefter, till inspektris öfver småbarnsskolorna, nu kallade »écoles maternelles». Med denna befattning var hon emellertid stängd från att själf undervisa; hon sökte en ersättning i utarbetandet af sin stora »cours d'éducation et d'instruction», som hon dock ej under de tre år, som återstodo henne att lefva, hann afsluta. Sjukdom bröt till sist hennes krafter; men hvilka stora frågor ändå in i döden sysselsatte hennes själ, framgår af hennes sista ord: »Justice... vérité... plus de haine!»

Hvilken än den slutliga domen må blifva om detaljerna af M:me Pape-Carpantiers undervisningsmetod, skall hon dock alltid intaga ett hedradt rum i pedagogikens historia. Hon var dessutom en ovanlig personlighet, en af de få, som gifva sig helt åt ett osjälfviskt intresse och med sin entusiasm rycka andra med sig.

# Geografiska kurser.

## Central-Afrika.

(Forts. till sid. 36 i hft 1 detta år.)

### Den stora central-afrikanska platån,

söder om Sudan, är i stort sedt en ofantlig stepp, där smärre skogsdungar, urskogar, bördiga, folkrika länder och berg ligga strödda i det höga, gula gräset som öar i ett haf. — Öfver hela detta område är växt- och djurvärlden i det närmaste likformig, troligen därför, att inga större vattensamlingar eller högre bergstrakter lägga hinder i vägen för djurens vandringar och växternas spridning.

*Vegetationen* har i allmänhet ej den inom tropikerna vanliga yppigheten. I de för denna del af Afrika så karaktäristiska *smärre skogsdungarna* stå träden glest och äro dessutom i allmänhet förkrympta, en omständighet, som man tillskrifver de ofta återkommande steppbränderna.

*Urskogar*\* förekomma endast i de trakter, som genomströmmas af större floder, hvilka icke torka ut.

Det mäst i ögonen fallande bland de afrikanska urskogarnas träd är *baobaben* eller *apebrödsträdet* (*Adansonia digitata*). Det är ett träd af oerhörd storlek; stammen har stundom ett omfång af 35—40 m. och grenarna äro så tjocka som vanliga träds stammar. Baobaben kan uppnå en ålder af flere tusen år. Under den torra tiden, då den är utan blad, ser den högst egendomlig ut: från de kala grenarna nedhånga på långa, böjliga stjäklar läderfärgade frukter, ej olika panningpungar, upphängda på långa trådar. Så snart regntiden inträdf, framkomma de femflikiga bladen och de stora, hvita, törnroslika blommorna, hvilka gifva baobaben utseende af en praktfull, jättelik törnrosbuske. I den stora stammen taga stundom infödingar sin bostad; det är ej sällsynt att finna tvänne negerfamiljer bosatta i en baobab, den ena familjen ofvanför den

\* För beskrifningen på en urskogs allmänna karaktär, se »Geografiska kurser», Verdandi 1888, häft. 5—6.

andra. Äfven till brunnar användes detta träd; stammen urhållas och fylles med vatten, som länge håller sig friskt.

*Akacior* af många olika arter, af hvilka de flästa gifva utmärkt gummi, förekomma allmänt i urskogarna. I vissa trakter, i synnerhet de delar af Nildalen, som höra till detta område, är rikedomerna på dessa träd så stor, att en enda man kan under vintern, d. v. s. den torra tiden, insamla minst en centner gummi om dagen. Dock äro infödingarne i allmänhet för lata att göra sig besvär med denna insamling, ehuru förtjänsten ej är obetydlig.

I detta stora, ännu så föga utforskade område, har man inga andra medelpunkter, kring hvilka skildringarna kunna ordnas, än de stora floderna, såsom Nilen och Kongo och de af dem bildade floddalarna.

**Nilområdet.** Redogörelse för Nilens längd, 6—7000 km., källsjöar, bifoder, vattenfall.

De nordligare af de till detta område hörande *Nilländerna* hafva mycken likhet med Öfre Egypten, ehuru de äro torrare och hetare — och de sydligare påminna mycket om det längre ner beskrifna Monbutulandet, ehuru mera vattenrika och fuktiga, hvar för det torde vara tillräckligt att inlära dem efter lärobok.

Segelfarten på Nilen är mycket besvärlig. De förnämsta hindren äro fall och växtbankar. Dessa senare förekomma ej endast i Nilen, utan äfven i Nilens biflod Bahr-el-Ghazal och i de smärre floder, som mynna ut i denna. Dessa vattendrag, och en mängd kärr, som bildas af dem, betäckas tidtals af en massa vattenväxter. Bland dem förekomma de egendomliga *ambatschträden* — höra till Leguminosæ — låga träd, hvilkas rötter ej hafva något fäste, utan ligga fritt i vattnet. Dessa träd föras ständigt omkring af vinden och strömmen, fastna därvid i hvarandra och bilda, tillsammans med papyrus och annan vass, riktiga snår eller s. k. växtbankar, som ofta upptaga flodernas hela bredd. En yppig vegetation frodas på dessa bankar och utfylla mellanrummen i växtmassan, som slutligen blir så hård som fasta marken. De växter, som bilda växtbankarna, hafva en växtperiod af omkring sex år; efter den tiden försvinner banken så småningom, hvarefter de förut tillstängda och ofarbara floderna åter blifva alldeles öppna.

På dessa växtbankar ser man ofta boskap gå och beta. Äfven infödingar uppehålla sig mycket på dem för att fiska, plocka

mask m. m. *Nuerna*, ett folk som bor vid Bahr-el-Ghazal, sätta ofta upp sina gräshyddor och taga sin bostad på bankarna, där god tillgång finnas på sniglar, lotusfrön o. d., som, jämte fisk, utgör deras hufvudsakliga föda. När nuerna klifva bland vassen med sin egendomliga gång — de taga långa steg och lyfta benen högt för hvarje steg — eller när de, som de ofta bruka, stå och hvila på ett ben med det andra högt uppdraget, skulle man kunna taga dem för stora vadare, hvilka söka sin föda i vassen. Hela deras utseende påminner för öfrigt mycket om vadarne: de äro till ytterlighet magra, armar och ben äro vanskapligt smala, halsen är lång och tunn, hufvudet litet. Fötterna däremot äro oformligt stora med utdragna hälar. Deras hudfärg är brun, men de äro ständigt öfverdragna med ett askgrått stoft, emedan de ligga på en bädd af aska. Nuerna äro för öfrigt icke det enda folk i dessa sump-trakter, som genom lefnadssätt och utseende till en viss grad påminner om vadare.

Ett oerhördt rikt *djurlif* rör sig på, i och omkring Nilen och dess bifoder. *Hägrar*, *storkar*, *ibisfåglar*, *krontranor*, *pelikaner* m. fl. släss och kifvas om platserna vid stränderna och på de små öarna i floderna. En och annan *träskonäbb*, en för dessa trakter egendomlig fågel, promenerar gravitetiskt bland de öfriga eller står hvilande på ett ben på en hög termitkulle. *Schakaler*, och andra smärre rofdjur söka sitt byte bland fågelskarorna. I vattnet uppehålla sig *krokodiler* och *fodhästar*. Dessa senares älsklingsföda är lotusväxter, på hvilka finnes god tillgång i dessa trakter. Vissa tider af året betäckas vattensamlingarna och växtbankarna af en brokig matta af hvit, röd och blå lotus. Bland dessa blomstermassor tumla sig med synbart välbehag de klumpiga djuren, hvilkas fnysande och frustande hörs vida omkring. *Lejon* och *leoparder* lura i vassen på boskap, som kommer till stränderna för att dricka.

Infödningarne i dessa trakter uppföda nämligen mycken boskap, hvilken för det mästa är af zebu-ras; den är liten och dålig, en ko mjölkar ej mer än ett par glas mjölk om dagen och kalvfar sällan mer än en gång. Djuren lefva ej länge, ty de hafva för mycket att lida af de otaliga boskapsflugorna och bromsarna. Hos detta folk slagtar man aldrig ett boskapsdjur, men man skär emellanåt ut ett stycke kött ur puckeln, som lär vara fet och särdeles välsmakande. Det är ej sällsynt att träffa på djur, som bära märke af att hafva varit på detta sätt opererade flere gånger; olyckligtvis för dem bildas en ny puckel i den borttagnas ställe.

Beskrifning på *fodhästen* och *träskonäbben*.

**Kongoområdet.** Redogörelse för Kongos längd, 4—5000 km., bifloder, källsjöar.

Kongoflodens område har på senaste tiden tilldragit sig Europas intresse genom de många expeditioner, som blifvit afsända dit.

Om tiden så medgifver, vore det lämpligt att här inrycka en kortare redogörelse för Stanleys och Livingstones forskningsresor i dessa trakter. En enkel redogörelse för Livingstones lif och verksamhet finnes i »Läsning för hemmet» 1882. Öfver Stanley finnes en biografi af A. Montefiore, »H. M. Stanley, afrikaforskaren», som torde kunna användas. Bästa materialet till kannedomen om Stanleys forskningsresor hämtas dock ur hans egna arbeten.

Den nybildade **Kongostaten** omfattar betydliga landsträckor på båda sidor om Kongofloden. Inga städer finnas, blott några s. k. stationer, där Kongostatens få europeiska innebyggare — några hundra personer — ämbetsmän, handlande och missionärer, äro bosatta. Att de hvites antal är så ringa, beror hufvudsakligen därpå, att klimatet här — som i en stor del af Afrika — är ytterst ohälsosamt. Europeer äro utsatta för oupphörliga feberanfall, förorsakade dels af miasmer, som alstras af ruttnande växter, dels af lettan, som i synnerhet under regntiden är mycket tryckande. — För öfrigt medför en bosättning i dessa trakter många svårigheter; europeerna tåla ej vid ett ansträngande arbete ute på fältet så länge solen är uppe; infödingarna sakna ihärdighet, hvarför arbetsfolk med stor kostnad och svårighet måste anskaffas från andra delar af Afrika, såsom från Zanzibar eller Haussastaterna. Vägar finnas ej, och det är knappt möjligt att anlägga sådana, ty inom en kort tid betäckas de åter af en frodig och kraftig vegetation. Man måste därför begagna de stigar infödingarna trampat upp, och dessa äro smala, ty negrerna gå alltid en. och en i en lång rad. Gräset på båda sidor om stigen är ofta så högt, att det slår ihop öfver hufvudet på vandraren, som går liksom i en tunnel, dit ingen vind kan tränga in, hvarför också luften känns fuktig och unken. Helt oförmodadt kan man också möta en buffel eller något annat djur, som dolt sig i det höga gräset. — Inga lastdjur finnas, ty för dem är hettan för stark och flugorna för talrika, hvarför alla varor måste transporteras af bärare. Öfver floderna leda inga broar, en lina spännes från den ena stranden till den andra, och längs densamma måste män hala sig, med kroppen i vattnet och under ett oafbrutet skrikande och hojtande för att skrämma bort de talrika krokodilerna. En annan fara hotar från infödingarnas sida; dessa äro på många ställen fiendtliga mot de hvita, öfverfalla dem eller utsätta dem för att dö af hunger genom att vägra sälja födoämnen till dem.



Den europeiska *handeln* inom Kongostaten är ganska betydlig. De förnämsta handelsvarorna äro *elfenben*, *kautschuk*, *jordnötter* och *palmkärnor*. Varorna föras för det mesta till stationerna af infödingarna själfva; dessa äro listiga köpmän och förstå sig numera väl på värdet af de europeiska varor — tyger, pärlor, knifvar, yxor och framför allt gamla kläder — som de erhålla i utbyte. Handeln i Kongostaten är fri för alla nationer; inga tullar finnas.

Här torde vara lämpligt att göra en beskrifning på *elefanten*, som lämnar det dyrbara *elfenbenet*, på hans lefnadsvanor, utbredning inom Afrika, och de olika sätt, hvarpå han fångas. Oaktadt elefanternas antal under senare år betydligt förminskats uppskattar Stanley antalet af dem, som ännu finnas inom Kongoområdet till omkring 200,000. Det torde därför dröja ännu länge innan förrådet på elfenben här är uttömdt. — Ett par stora betar äro värda 1,800—2,000 kronor.

*Kautschuk* beredes af infödingarna af saften af en slingerväxt, Landolphia. De göra en skåra i stammen, hvarvid en tjock mjölklik vätska utsipprar, som de smeta öfver hals och armar och, sedan den något stelnat, duktigt knåda mellan händerna. Kautschuk beredes äfven af saften af några ficusarter.

*Jordnöten* hör till Leguminosæ. Frukterna, de s. k. nötterna, ligga två och två i en tämligen hård balja. Sedan växten blommat ut, sänker baljan sig ned i jorden, där frukten mognar. Denna innehåller en fin olja, som i Europa användes vid ljus- och tvålberedning.

Ur *palmkärnor* — kärnorna i oljepalmens frukt — prässas äfven olja, som huvudsakligen användes till beredning af tvål.

*Infödingarna* inom Kongoområdet äro delade i en mängd små, sins emellan oberoende stammar. Den enda större, här befintliga negerstat är **Monbutturiket**, beläget vid en af Kongos bifloder, Uelle. Monbutturiket har en befolkning af mer än en million människor. Landet är rikt på vatten och utomordentligt fruktbart och väl odladt. Oöfverskådliga *bananplanteringar* betäcka alla sluttningar, *oljepalmen* bildar vidsträckt lundar längs bäckar och floder, och kring hydorna växa jättelika *ficusträd*. — Här, liksom öfverallt i Central-Afrika, växa inga sädeslag; i deras ställe odlas, utom de redan omnämnda bananerna, *maniok* och *batater* eller sötpotatis. Monbuttus, som äro Afrikas värsta kannibaler, skilja sig från andra negerfolk

genom sin ljusa hudfärg — ljust olivbrunt. Deras drägt består af ett stycke tyg, gjordt af ficusträdets bast, som bultas tills den blir mjuk och smidig. — De rika männen hafva ett stort antal hustrur, hvarför kvinnorna stå i så högt pris, att en fattig man ofta ej har råd att skaffa sig en hustru, utan måste lefva ensam. Kvinnorna förrätta alla husliga sysslor och sköta jorden, männen sofva mest bort sin tid, om de ej äro på jagt eller på krigståg. Dessa krigs- eller snarare röfvartåg företagas för att skaffa dem deras älsklingsföda, människokött. Lyckas de göra några fångar, dödas dessa straxt. En del af köttet rostas och förtäres genast, resten hemföres för att rökas; svartbruna skrupna armar och ben hänga nästan alltid öfver elden eller kring väggarna i hyddorna. Barn, hvilkas kött anses bäst, äro förbehållna åt konungen. Man har sökt en förklaring till monbuttus kannibalism i bristande tillgång på kött, och visserligen förekommer boskap ej här, men landet är rikt på villebråd: elefant, buffel, vildsvin, antilop m. m., hvarför detta sätt att förklara saken ej torde vara riktigt. — Monbutturiket är, som de flesta stora negerstater, en despotiskt styrd monarki.

---

En intressant skildring af Monbuttufofket och deras seder, finnes i »Im Herzen von Afrika» af Dr. G. Schweinfurth.

---

Vid öfre Kongo och kring dess källfloder äro stora landsträckor ödelagda genom slafhandeln. Öfverallt i Central-Afrika finnas befästade arablager, som underhållas af rika köpmän i Zanzibar, Kartum och andra städer. Ifrån dessa läger företagas ströftåg till negerbyarna i grannskapet; dessa öfverrumplas nattetid, de vapenföra männen dödas, kvinnor och barn bortföras för att säljas till slafvar. När ett par hundra infödingar blifvit infångade, så drifvas de till kuststäderna, hopkopplade två och två och med ok om halsarna. Många dö under vägen af trötthet och hunger. Alla försök, som blifvit gjorda att afskaffa slafhandeln, hafva hittills misslyckats.

---

Här vore skäl att något vidröra *Livingstones* och *Gordons* bemödanden för slafhandeln afskaffande. En kortare skildring af »general Charles Gordons person» finnes i »Läsning för Hemmet» 1884.

*Litteratur* för Nilens och Kongos områden: *G. Schweinfurth*, *Im Herzen von Afrika*. *H. Stanley*, *Genom de svartes världsdel*. *P. Möller*, *G. Pagels*, *E. Glycerup*, *Tre år i Kongo*.

Alplanet **Habesch** eller **Abyssinien** är väsentligen olika Central-Afrika. Bergen hafva den i Afrika ganska vanliga formationen; de afsmalna ej uppåt, utan sluta i större eller mindre plåter, hvilkas sidosluttningar i allmänhet äro mycket branta.

Abyssinien sönderfaller efter höjden i tre olika regioner, som hafva olika klimat och olika vegetation.

Den *högsta regionen*, hvilken omfattar de plåter, som ligga mer än 2,400 m. öfver hafvet, kallas *dega*. Vegetationen har här fullkomlig fjällkaraktär: endast lafvar och mossor, enbuskar och några knotiga barrträd förekomma. I *dega* regnar nästan hvar dag hela året igenom; om vintern faller ibland snö. Dessa höga plåter äro obodda, blott herdar stiga ibland dit upp med sin boskap.

Den *mellersta regionen* eller de plåter, som ligga mellan 2,400 och 1,800 meters höjd öfver hafvet, kallas *voina dega* = vinlandet, ehuru numera intet vin odlas där. Här bor största delen af Abyssiniens befolkning, här ligga alla städerna. Klimatet liknar Medelhafsländernas, utom att sommaren är något hetare; *grönsaker* och *sydfrukter* trifvas väl; på bergssluttningarna växer *kaffebusken* vild. *Jättetisteln*, som har mer än dubbel manshöjd, och bär blomkorgar, stora som ett barnhufvud, samt den likaledes mycket högväxta *kandelaber-euphorbien*, som med sina uppåt riktade, köttiga grenar påminner om kaktusväxterna, växa öfverallt och gifva åt landskapet en egendomlig karaktär. Åkerbruket är obetydligt, inneånarnes hufvudnäring är boskapsskötsel.

I *voina dega* är vissa tider godt om *villebråd*, ty då vattenbrist uppstår på slättlandet, vandra stora skaror af *antiloper* samt *elefanter*, *bufflar* och *noshörningar* upp på bergen; där det alltid finnes tillgång på vatten och frisk grönska. *Babianer* klättra omkring på bergen i stora sällskap.

Den *tredje regionen*, *låglandet*, kallas koalla = heta landet. De smala dalarna mellan bergen göra i synnerhet skäl för namnet. Temperaturen stiger där ibland midt på dagen till 75° C.; bergväggarna kunna då blifva så heta, att man bränner sig, om man rör vid dem. Dessa smala dalar äro under regntiden farliga att passera, ty floderna i deras botten förvandlas då till vilda forsar, som äro omöjliga att komma öfver. Ingen vind kommer åt att sopa bort dunsterna af de ruttnande växterna, hvarför några timmars vistelse där vanligtvis har ett feberanfall till följd. Vegetationen

är tropisk, *banan*, *ficus* och *baobab* äro de allmännast förekommande träden. Det finnes dalar, som alldeles fyllas af ett enda ficusträd. Från lufttrötter, som gå ner från grenarna och slå rot i jorden, utgå andra grenar, som bilda nya, kronor, och på så sätt kan ett enda träd utbreda sig öfver en stor yta.

*Lejon* och *leoparder* äro talrika i de täta snären.

De större dalarna äro bebodda, men befolkningen är ej talrik. Under den heta tiden lemna folket koallan och söker friskare bostäder högre upp på bergen.

*Abyssinierna* äro ett vackert folk med ädla ansigtsdrag och ståtlig hållning. De äro ytterst lifliga och pratsamma samt berömma sig af att härstamma från konung Salomos sön, Menelek, och drottningen af Saba. Allt sedan 300-talet hafva de varit kristna — monofysiter liksom kopterna i Egypten — men den kristna kulturen har ej fått insteg bland dem. Ehuru abyssinierna äro ganska intelligenta, stå de likväl i kultur vida under de sudanesiska stadsboarna.

Konungen — *negus* — är till namnet oinskränkt herskare öfver sitt folk, hvilket dock ej har mycket att betyda, ty största delen af landet är deladt emellan de förnåma, som råda enväldigt, hvar och en öfver sitt område — ett fullkomligt feodalvälde. *Negus* är i själfva verket blott herre öfver den trakt, där han vistas. Därför hafva ock de sista konungarna ej haft något bestämt residens, utan för det mesta dragit omkring i landet med sin armé. Liksom de tyska baronerna under medeltiden hafva Abyssiniens förnåma herrar slagit sig ner på höga bergsplatåer, hvarifrån de med beväpnadt folk göra ströftåg i grannskapet och röfva säd och boskap. Det lägre folket är så godt som rättslöst; den ena dagen plundras de af de förnåma, dagen därpå af soldaterna. Dessa erhålla nämligen ingen sold, utan underhållas af folket, som de på allt sätt förtrycka och misshandla.

De förnämsta utförsvarorna äro hudar, smör och zibet, som är mycket omtyckt af araberna som parfym.

#### Beskrifning på zibetkatten.

Till Abyssinien hörde förr Massauah vid Röda Hafvet, numera en italiensk besittning. Svenskar hafva där upprättat en missionsanstalt — omkring 150 barn undervisas i missionskolan.

Litteratur för Abyssinien: *G. Rohlf's*, *Meine Mission nach Abyssinien*.

Af det tropiska Afrika återstår ännu en vigtig del, nämligen **kustländerna**. Af dem torde dock ingen utförlig skildring behöfvas, enär de i allmänhet hafva stor likhet med Central-Afrika. Kanske vore det dock lämpligt att göra en kortare beskrifning öfver *aschantifolket* på Guldkusten, hvilket, oaktadt sina barbariska seder, är ett af Afrikas intelligentaste folk.

*Aschantinegrerna* hafva en i många afseenden högt utvecklad kultur; de äro skickliga handverkare — deras hus och huserädsaker äro utmärkta både för prydlig form och vackra sirater — flitiga åkerbrukare och sluga handlande. De utmärka sig för musikaliska anlag samt uttrycka sig väl på sitt vackra och klangfulla modersmål, hvilket t. o. m. äger en grammatik och ördböcker. — Men seder och bruk äro raa, klasskilnaden är så utpräglad, som den endast kan vara hos ett barbariskt folk. Konungen är oinskränkt herre öfver sina undersåtars lif och egendom; han ätföljes alltid af bödeln, som är rikets högste ämbetsman. Adeln får behandla folket, husbonden sina slafvar, mannen sin hustru efter godtycke, huru grymt som helst. — Straffen äro ohyggliga: om en slaf slår sönder ett ägg eller slår ut olja, krossas hans armar, man nyper honom med glödande tänger och tvingar honom att dansa tills han dör. Misstänkes någon för trolleri, får han dricka giftbägaren o. s. v. Vid alla fester offrades förr hundratals människor, likaså vid en förnäm mans begrafning. Vid en konungs fränfalle steg ibland offrens antal till mer än tusen. Sedan 1882 har dock ej någon stor afrättning egt rum. Beröringen med europeer har i någon mån bidragit att mildra sederna, men största andel i denna förändring hafva likväl de från vestra Sudan inflyttade fulahnegrerna, som öfverallt, hvar de satt sig ned, haft ett lyckligt inflytande på sederna.

Aschantinegrerna äro svartbruna. De bära i allmänhet arabisk dräkt; de förnäma hafva kläder af siden och sammet. Alla, som kunna, hafva många hustrur, kungen 3,333.

Det vid kusten liggande *Kamerun* är af ett visst intresse för oss, emedan ett par svenskar voro de första europeer, som nedsatte sig där. De upptäckte här kautschukväxten och lärde infödingarne att samla kautschuk, som nu är landets förnämsta handelsartikel.

## Syd-Afrika.

**Kapkolonien.** Sydligaste delen af Kapkolonien har en yppig vegetation. Här trifvas växter från långt skilda delar af världen; mellersta och södra Europas fruktträd växa bland ficusträd, bananer och palmer.

Norra delen af landet är till största delen upptaget af *stepp*. Under den torra tiden är marken på steppen bar; men under regntiden betäckes den med en tät blomstermatta, som bildas af *pelargonier*, *geranium*, *liljeväxter* och framför allt *ljung*. Ljungväxterna intaga ett framstående rum i den kapska floran, en mängd olika släkten och arter finnas, några med hvita, andra med mörkröda, ljusröda eller violettera blommor.

Tusentals *får* beta på steppen. Äfven *oxar* uppfödas här i stor skala både till riddjur och dragare. I dessa trakter finnas nämligen i allmänhet inga vägar, hvarför man begagnar stora vagnar, öfver-spända med tältduk och dragna af många par oxar. Dessa gå med otrolig lätthet uppför och utför berg och simma öfver floder med vagnarna efter sig. Är ett berg eller en backe alltför brant, spännas några par oxar efter vagnarna för att hejda farten. I södra delen af Kapkolonien finnas dock numera öfverallt landsvägar, där man som på andra ställen begagnar hästar och vanliga vagnar.

Äfven af vilda djur finnes en otrolig rikedom på dessa stepper. *Antiloper*, i hjordar på flere hundra djur, uppehålla sig här under regntiden, *lejon* ströfva omkring i stora skaror; *zebror* och *giraffer* beta tillsammans på de ödsligaste delarna af steppen. Äfven *strutsar* förekomma här, men deras antal minskas för hvarje år.

Till ersättning för den allt mindre inbringande strutsjagten, har uppfödandet af *täma strutsar* blifvit allt allmännare. De hållas i s. k. strutsgårdar, som äro inhägnade med en grof ståltråd; — en dylik inhägnad är tillräcklig för att hindra strutsarna att komma ut, ty de kunna hvarken flyga eller klifva öfver ett hinder. De beta på sin gård; få dessutom dagligen litet korn och majs. I bland drifvas de ut på bete på de afmäjade sädesfälten. — Äggen kläckas i kläckningsmaskiner, ty fåglarnas fjädrar skulle skadas af liggningen. Efter 42—45 dagar äro ungarna färdiga och måste då hjälpas ut ur äggen. De matas till en början med späd klöfver och kli; efter tre månader kunna de hjälpa sig själfva. Under de första veckorna är vanligtvis dödligheten stor bland de unga fåglarna; sedan äro de ganska hårdiga och tåla både hetta och köld. Strutsarna plockas två gånger om året; de stängas då in, flere på en gång, i en in-

hågnad, som är så trång, att de ej kunna röra sig, framför allt ej sparkas. Fjädrarna klippas ej af, utan ryckas ut, emedan de nya fjädrarna i så fall växa ut fortare. De auktioneras vanligen bort i Kapstaden; förtjänsten på hvarje struts kan uppgå till omkring 1,200 fr. om året. Strutsafveln är dock en osäker affär, som beror dels på de unga fåglarnas hårdighet, dels på modet. I början af 1880-talet utfördes för omkring 20 millioner francs strutsfjädrar årligen; numera är inkomsten knappt hälften så stor.

Beskrifning på *strutsen* och hans lefnadsvanor.

*Klimatet* i Kapkolonien är hälsosamt, skillnaden i temperatur under sommar och vinter är obetydlig. — De vita kolonisterna förrätta aldrig något kroppsarbete, ehuru klimatet tillåter det lika väl här som i Europa. Infödingarne, *kaffrerna*, duga ej till något arbete, som fordrar ihärdighet, hvarför alla arbetare äro *kulis* = folk från Indien. — Åkerbruket är obetydligt, boskapsskötsel är hufvudnäring.

Natal är äfven till största delen skoglös. Större delen af den hvita befolkningen utgöres af *boers* (bönder), som hafva inflyttat från Kap. De äro afkomlingar af holländare och franska hugenotter, Kapkoloniens första europeiska kolonister. Sedan engelsmännen eröfrat Kaplandet 1795, uppkom den ena tvisten efter den andra mellan dem och boers, landets förra herrar. Slutligen, då engelska regeringen 1834 förbjöd slafveriet, lämnade boers, som höllo många slafvar, landet, för att komma ifrån de afskydda engelsmännen och deras lagar. Många sålde sin jord för billigt pris, andra utbytte en stundom rätt betydlig egendom mot ett oxspann, lastade sin lösa egendom på sina stora vagnar och begäfv sig af med hustrur och barn för att söka nya hem. Denna utvandring kalla de »stora exodus». Många af utvandrarne omkommo af hunger och törst i de torra stepperna, många blefvo offer för de vilda djuren eller föllo i strid mot kaffrer och hottentotter. En del boers nedsatte sig i Natal, där de efter blodiga strider med infödingarna, kaffrerna, bildade en fristat. Då engelsmännen 1873 följde efter dem och eröfrade äfven detta land, lämnade många boers för andra gången sina hem; några nedsatte sig vid Oranjefloden och bildade där Oranjeflod-fristaten, andra nedsatte sig vid floden Waal och bildade Transvaalska fristaten. Äfven dessa båda stater eröfrades af engelsmännen, trots boernas förbittrade motstånd. Engelsmännen hafva sedermera återgifvit Oranjeflodsfristaten dess själfständiga ställning. Transvaal och Natal stå under Englands öfverhöghet, men hafva inhemsk styrelse.

Boerna hafva vanligen en jättelik växt, äfven kvinnorna äro stora, grofva och klumpiga. Deras bostäder göras af soltorkad lera, golfvet består blott af hårdt tillstampad jord — virke saknas nämligen i de trädfattiga stepptrakter de bebo. Till bränsle användes färgödsel, hvilken sprider en förfärlig lukt. Boernas seder äro enkla, hvar och en tillverkar själf sitt husgeråd och sina kläder. De späcka gärna sitt tal med uttryck och bilder, hämtade ur Gamla Testamentet. — Boerna äro omgifna af fiender och lefva i ett ständigt krigstillstånd, ty kaffrer och hottentotter stjåla deras boskap, flodhästar och elefanter förstöra deras sockerplanteringar, babianer plundra deras trädgårdar, och antiloper trampa ned och förstöra deras säd.

*Babianerna* äro landbrukarens värsta fiender. När frukt och grönsaker närma sig sin mognad, måste vakt utställas i trädgårdarna och vid grönsakslanden; när dessa, om öfver för en kort stund, äro lämnade utan tillsyn, äro babianerna genast där och hafva i en handvändning bemäktigat sig allt ätbart. — De äro ytterst försigtiga och svåra att komma åt; blifva de angripna, försvara de sig ursinnigt, t. o. m. lejonet och leoparden hafva respekt för dem.

Det lilla, också engelska området **Vestra Griqualand** är märkvärdigt för sina diamantrufvor. Den största är *Kimberleygrufvan*, belägen midt i staden af samma namn. *Grufvan* är omgifven af en tämligen hög jordvall, hvarifrån man ser ner i ett stort aflängt hål med lodräta väggar. De öfre jordlagren äro bruna, de nedre, som innehålla diamanterna, blåaktiga. När man vant sig vid mörkret, ser man att botten är delad i en mängd små afdelningar, det är de s. k. »claims» eller grufflotterna. Från den öppna delen af grufvan gå gångar åt alla håll. En massa stältrådar äro spända mellan botten och gruföppningen; det ser på afstånd ut, som om en fin spindelväf vore utbredd öfver det hela. Järncylindrar, fyllda med jord, gå uppför trådarna och gå åter tomma ner och åstadkomma därvid ett egendomligt dallrande ljud. Under det jorden hackas loss och lastas i cylindrarna, hittas vanligen de flästa diamanterna. Men under detta arbete bortstjälas en mängd diamanter af de i grufvan arbetande kaffrerna, hvilka hafva en märkvärdig förmåga att särskilja diamanterna från andra stenar. De gripa diamanten med tårna, föra sedan foten med en skicklig rörelse upp mot ryggen och lägga stenen i ena handen och stoppa den sedan blixtnabbt i munnen. Förmännen, som väl veta både att kaffrerna stjåla stenar och hvar de gömma dem, undersöka emellanåt deras mun; men



huru mycket de än gapa, lyckas de nästan alltid att dölja stenen. En del af de stulna stenarna skänkas åt kafferhöfdingarne, en del säljas.

Den ur grufvan upptagna jorden lägges upp i stora högar och får ligga tills den faller sönder. Förvittringen påskyndas af regn; skulle detta länge låta vänta på sig, måste jordhögarna vattnas, hvilket blir dyrbart i dessa vattenfattiga trakter. — Sedan jorden sönderfallit, vaskas den; de stenar den innehåller, falla härvid till botten i vaskningslådan, de urplockas och undersökas, hvarvid diamanterna tillvaratagas.

Diamanthandlare, bosatta i Kimberley, uppköpa diamanterna och skicka dem, helt enkelt inlagda i papperspaket, med posten till Kapstaden. En kaffer kör postvagnen, ingen betäckning medföljer på den sex dagar långa färden. Det har dock aldrig inträffat, att diamanter blifvit röfvade.

Syd-Afrikas inhemska befolkning är *kaffrer* och *hottentotter*.

*Kaffrerna* äro ett af Afrikas mäst framstående folk, intelligenta, tappra, ädelmodiga, men också öfvermodiga. De äro bruna, hafva ulligt hår, hög, ofta krokig näsa och tämligen tjocka läppar. Männen sköta boskapen, som de värdera så högt, att kvinnorna ej anses värdiga att närma sig den. Då männen ej äro sysselsatta med boskapen, och då de ej äro på jagt, sitta de vanligen framför sina gräshyddor, rökande sin pipa — ett oxhorn — och med en korg öl framför sig. Ölet, som göres af majs, förvaras alltid i korgar, flätade af gräs; de äro så täta, att ej en droppe af ölet sipprar ut. Kaffrerna dricka mycket öl för att bli feta; en rik kaffer går aldrig ut, utan att hafva en tjänare med sig, som bär hans ölkorg. Kvinnorna sköta jorden och förrätta allt arbete, hvarför männen skaffa sig så många hustrur som möjligt. Dessa köpas vanligen för boskap. — Många kaffrer hafva flyttat till städerna och tillgerna sig där lätt de civiliserade folkens vanor.

*Hottentotterna* äro små och ytterligt fula, skinnet är svartgrått och rynkigt, äfven i ungdomen; håret växer i glesa tottar, mellan hvilka det vårtiga skinnet lyser fram; läpparna äro tjocka och näsan alldeles förkrympt. De äro godmodiga, men opålitliga och tjufaktiga; hålla sig gärna i närheten af nybyggena, där de stjäla boskap, då de komma åt. De äta allt hvad de komma öfver; då intet annat finnes, hålla de till godo med maskar och gräshoppor. Den dåliga födan torde väl vara anledningen till deras fulhet, klena kroppsbyggnad och andliga slöhet. Hottentotter, som under en längre tid erhållit god och tillräcklig föda, hafva fått ett friskare utseende.

Den både i kroppsligt och andligt afseende lägst stående af alla hottentottstammar är *buschmännen*. De lefva blott för dagen: blifva de hungriga, gå de ut och leta upp en groda, en snigel eller dylikt, som de med god aptit förtära. De bygga ej ens några hyddor, utan krypa in i tomma termitbon eller skydda sig bakom en löfskärm.

---

Litteratur för Syd-Afrika: *A. Trollope, South Africa. F. Otto, Lifvet i Syd-Afrika.*

---

*Obs.* De delar af Afrika, som blifvit utelämnade i denna uppsats, torde kunna genomgås mera summariskt efter lärobok. — Dessutom vilja vi erinra om att dessa kurser på intet sätt kunna enbart användas till preparationsmaterial, utan att de endast äsyfta att gifva en antydning om, hvad som vid det ena eller andra området synes oss mest värdt att taga upp vid undervisningen.

Gustafva Hjelmerus.

---

#### Rättelse.

I »Geografiska kurser», 1891, första häftet, sidan 23, raden 7 upifrån, står »benägenhet att draga sig åt öster», läs väster.

---

## Ärelystnad och skolpremier.

Belöningar, utmärkelser, premier och dylikt, som i mångfaldig gestalt förefinnas i våra skolor, hafva en lång forntid bakom sig. Redan i den klassiska forntiden, i de grekiska gymnasierna, såväl som i de romerska retorskolorna, sökte man väcka ungdomens täflan genom konstlade medel, i det man belönade flit och skicklighet med gåfvor, hedersnamn och hedersplatser. På likartadt sätt gick den tyske pedagogen *Trotzendorf* tillväga, i det han gjorde sin skola till en liten, under honom som dictator pertetens stående republik med för månaden ur skolgossarnes krets valde senatorer, konsul, censorer etc. Han sökte dessutom väcka sina lärjungars äregirighet och sporra dem till flit genom särskilda loftal, som lärjungarne höllo för hvarandra på bestämda dagar och hvarvid de bäste och skickligaste talarne offentligt belönades och kröntes som olympiske segerhjältar. Och yttranden af män sådana som *Commenius* — hvilken icke fann det tadelvärdt att belöna och framlocka barnens framsteg i kunskaper och färdigheter med skänker och till och med sötsaker —, *Locke* — som betecknade vädjandet till ärelystnaden såsom den viktigaste faktorn vid barnundervisning — och *Basedow* — som rekommenderade alla möjliga retmedel; ordensband, hedersnamn och dylikt i största utsträckning — äro bevis nog, för hvilken mäktig kraft man anser ligga i yttre utmärkelser.

*Ärelystnaden*, hvars användande för hinnande af uppfostrans mål allt detta afser, är säkerligen en af de mäktigaste driffjädrar för människors handlande. Den har sin rot i de olika formerna för mänsklig sammanlefnad och näres genom tanken på, hvilka åsichter andra människor hysa om våra företräden och brister, och börjar därför vakna och varda starkare i den mån medvetandet om den egna kraften gör sig gällande och trängtar efter erkännande.

Det är onekligen klokt att icke obetingadt förkasta andras omdömen. De beriktiga i många fall ens eget, hvilket så lätt låter

förblända sig; de egga den utmattade kraften till ny handling och förläna den ännu osjälftändiga sedliga hållningen ett fastare stöd. Visserligen bör icke förbises, att dessa omdömen ofta äro mycket vilseledande, emedan världen merendels endast dömer efter den yttre ytan och glansen och icke har öga för det inre och väsentliga, samt att den, som obetingadt hän gifver sig åt mängdens omdöme, därför lätt kan förledas till de största missgrepp, beröfvas sin egen iure hållning och komma därhän, att han i löjlig behagsjuka och i bemödandet att spela en roll i samhället uttömmar sina krafter i ett fantoms tjänst.

Om alltså ärelystnaden å ena sidan är ett skyddande medel mot mångfaldiga förirringar och en verksam sporre till det högre samt alltid varit en väsentlig faktor vid konsterns och vetenskapers framåtskridande och vid uppoffringar för det allmännas bästa, så kan den dock, urartad och missbrukad, blifva en källa till sedliga gemenheter och lågheter af alla slag. Häre ligger för uppfostraren en fingervisning att vid användande af äregirigheten gå till verket med stor försigtighet och hvarken döda eller förlöa den såsom förhatlig, eller onaturligt upptända och öfverreta den såsom den viktigaste häfstång för människans görande och låtande, utan genom en förnuftig och eftertänksam behandling väcka, nära och utbilda den. Det senare är fallet, då uppfostraren på måttligt sätt visar för barnet sin tillfredsställelse eller sitt misshag och lämnar ett visst erkännande åt dess första ohjelpiga försök och framspirande anlag; då han framhåller efterföljansvärda förebilder ur omgifningen eller historien och den betydelse för oss, som goda människors aktning har, utan att dervid försumma att grunda och stadfästa den öfvertygelsen; att människans sanna värde icke beror på mängdens bifall, utan på beskaffenheten af hennes eget inre, på samvetets renhet och den trogna pligtuppfyllelsen. Men där hvarje erkännande från lärarens sida för lärjungens goda egenskaper uteblifver, där förödmjukelser och skymford utgöra så att säga barnets dagliga bröd, där dess fina känsla af skam skoningslöst såras, där varder ärelystnaden på ett oförsvarligt sätt försvagad och dödad. En betänklig och farlig öfverretning af ärelystnaden eger däremot rum, då barnet framhålls som ett vidunder af dygder och företräden, då man öfverhopar alla dess handlingar med bifall och lof och tillägger oväsentliga företräden ett oförsvarligt värde, då den krets, i hvilken barnet kan vänta beröm, oförståndigt vidgas och tjenare, föräldrar, släktingar och vänner sätta det de mest olikartade fantasier i hufvudet, eller det genom löften af alla slag förledes att hoppas på mångfaldiga belöningar.

I skolans verksamhet finnas ytterst gynsamma betingelser för handen för väckande af barnens naturliga ärelystnad, blott den anda, som i skolan härskar, är den rätta. Såsom i hvarje samfund den ene afspeglar sig i den andre och underkastar sig det allmänna omdömet, så gifves äfven i skolan genom föreningen af så många barn ständig anledning för hvarje särskildt sådant att jämföra sina kunskaper och skicklighet med de öfrigas och rätta sig i såväl sitt uppförande som sina framsteg efter det ömsesidiga bedömande, som oafåtligt utöfvas. Hvad som efter den antagna måttstocken anses som ärofullt, söker en hvar att hinna, och att blifva allt för långt tillbaka räknar han för skam. Den enskildes brister, luckorna i hans vetande träda därvid skarpare fram, och ju liffigare medvetandet därom är, desto större är äfven sträfvandet att fylla dessa luckor och afhjälpa dessa brister. Till och med den svagare, om han icke är mer eller mindre idiot, kan icke motstå den härskande andliga rörelsen, utan denna öfverföres äfven på honom, exemplet från hans kamrater drager honom med, och härmningsdriften retar honom till att försöka sig; ty hvarest strömmen i sin helhet mäktigt ilar framåt, där måste äfven vattnet på stranden antaga ett raskare tempo. Så äro redan den gemensamma verksamheten och det gemensamma målet stadigt verkande medel att väcka lärjungarnes lust och täflan, och hvarje träffande svar, hvarje godt resultat, hvarje erkännande och bifallande ord från läraren varder därför kändt med dubbel styrka icke blott af den däraf träffade enskilde lärjungen, utan äfven af alla de öfrige. Skolan har för väckande af ärelystnaden säkerligen i dessa naturliga inflytanden häfstång nog för att kunna undvara konstlade anordningar och utomordentliga belöningar.

Det kan visserligen icke ett ögonblick dragas i tvifvelsmål, att dylika yttre retmedel ha stor verkan på det ungdomliga sinnet och måste vara en verksam sporre till framsteg; ty då redan i och för sig samlifvet i skolan och lärjungarnes däraf betingade ömsesidiga uppskattning och bedömande af hvarandras prestationer af sig själf drifver dem till större verksamhet, så måste detta långt mera vara fallet, om därtill komma särskilda yttre driffjädrar, och lön och utmärkelse inpräglas i den ungdomliga själen såsom något särskildt viktigt och betydelsefullt. Men den *skada* och de *faror*, som härflyta ur sådana hjälpmedel, äro så betänkliga, att dessa medels användande alltid blir ett vågstycke.

Undervisningen, sådan våra dagars pedagogik ästundar den, har icke att afse endast kunskaper och färdigheter, så nyttiga och nödvändiga dessa äfven må vara för det framtida lifvet, utan den måste vara uppfostrande och så att säga fatta den unga människan vid

hennes innersta rot och söka varaktigt stämma hennes vilja för allt ädelt och godt, sant och skönt. För skolan bör icke vetandet och kunskandet — hvilket är att likna vid människans kläder — gälla såsom det högsta hon har att eftersträfvä för sina lärjungar, utan detta bör fast mera vara *renhet* och *klarhet* i barnasjelen. Därför är det framför allt af vigt för skolan att söka vinna lärjungarnes fria, omedelbara intresse för undervisningen. Denna skall gripa lärjungen, fasthålla och föra honom med sig, så att han, utan att vara ledd af någon som hälst främmande bialsigt, känner behof af den — så att han af egen lust tillegnar sig kunskaper och färdigheter som äro värdefulla och skattar och eftersträfvat bildningen för dess egen skull. Och detta fria intresse, hvilket omedelbart härflyter ur undervisningens verkan, ligger det okonstlade och ofördärfvade barnasinnet mycket närmare än t. ex. nyttan och fördelen af det inhämtade, ty så långt tänker barnet ännu icke. Har lärjungen blott en gång erfarit den välgörande och tillfredsställande känslan, att han genom sitt arbete är kommen framåt, och känt den fröjd, hvilken redan efter de första framstegen i kunskaper och färdigheter inträder, så kommer han äfven att lära »gärna och med lust».

Denna fria och rena lust varder däremot grumlad, och i stället för ett omedelbart intresse för undervisningens föremål varder satt ett medelbart, om den enskilde lärjungens goda och framstående prestationer ha i sitt följte särskilda utmärkelser, hvilka regelmässigt återkomma och på hvilka med särskild vigt hänvisas för att höja lärjungarnes flit och ifver. Ty det gäller för barnen som en oförläpelig ära att inför kamrater och andra närvarande högtidligt utmärkas, och de ansträngningar, till hvilka de beqväma sig, gälla icke kunskapen och skickligheten i och för sig, utan blott den yttre fördel, som därigenom vinnes; kunskaper och färdigheter synas icke mer som mål, utan blott såsom medel för hinnande af det egentliga målet, utmärkelse. Må äfven den vuxne — läraren — ledas af andra åsigtter och anse dessa utmärkelser endast såsom *medel* för ett snabbare erhållande af goda resultat och såsom en *följd* af desamma, så ändrar detta dock ingenting i lärjungarnes föreställningskrets. Ty barnen stå ännu icke på samma ståndpunkt som den vuxne, hvilken vet att skatta tingen efter deras värde och därefter rätta sitt görande och låtande. Om denna taxering af tingen är tillräckligt grundad och befast, så skall visserligen ett offentligt erkännande, såsom t. ex. den enkla ekekransen vid grekernas olympiska spel, blott anses som ett tecken och en följd af en utmärkt prestation. Men för barnet är en sådan uppfattning alldeles främmande; dess hela själ fasthänger ännu vid det yttre, och hvad det anser som

synnerligen behagligt och angenämt, därpå ligger det största värdet, därpå äro dess begär och sträfvan riktade. Och att yttre utmärkelser synas barnet som något angenämt och därför eftersträfvansvärdt, därom kan väl knappast föreligga något tvifvel. I den skola, där goda prestationer systematiskt belönas, måste aldeles naturligt det yttre erkännandet skattas af lärjungen mycket högre än prestationerna själfva. Därigenom varder den själsstämning, som undervisningen skall fostra, systematiskt fördärfvad och *den rätta uppskattningen af tingen* oförsvarligt förfalskad; och det låter sig svårigen vänta, att så uppfostrade barn skola i framtiden utöfva det goda för det godas egen skull. De komma antagligen att utöfva det endast för den yttre följdens, för den väntade lörens skull — lönen i detta eller ett tillkommande lif.

De regelbundna utmärkelserna föra vidare en fara med sig med afseende på *bedömandet af den egna personen*. Belöningen väcker merendels hos emottagaren den tanken, att han icke blott gjort sin skyldighet, utan gjort mera än hvad man af honom var berättigad att begära. Ty den, som presterar hvad man af honom fordrar, gör helt enkelt sin pligt, och för det kan han icke ha anspråk på någon särskild utmärkelse — så framt icke pligtförgätenheten i allmänhet är så stor, att pligtuppfyllelsen utgör ett sällsynt undantag. Om nu lärjungen erhåller belöning för ett godt, som han bevisat *sig själf* och icke någon annan, i det han höjt *sitt* vetande och kunnande, så kan han lätt varda förledd till den tron, att han åstadkommit något stort, något utomordentligt, och att han besitter särskilda personliga företräden, hvilka genom belöningen skola förhjälpas till erkännande. I de allra flesta fall ha emellertid de kunskaper och färdigheter, som belönas, aldeles icke något personligt värde, ty de äro långt oftare följder af yttre biomständigheter, en gysam stämning eller goda naturanlag, än bevis på ett verkligt och grundligt arbeté. Äfven bland barnen gifves det många naturer, som lefva mer efter det inre än det yttre, som stilla fördjupa sig i ett föremål, fatta det mycket innerligare och intränga i det mycket djupare än andra lifviga kamrater, för hvilka de dock i sina prestationer stå tillbaka, emedan utvecklingen och sammanfattningen af de olika föreställningarna icke lyckas de förre, medan de senare, som endast ytligt befattat sig med samma sak, i öfverensstämmelse med sin andliga rörlighet veta att förena de ytligt uppfattade momenten till ett det hvardagliga och vanliga motsvarande helt. Hos de förstnämnda är alltså ett verkligt personligt företräde för handen, hvilket blir obeaktadt; hos de sistnämnda blott en ytlig besittning, som genom belöningen får sken af personligt företräde. Det

kan också hända, att den, som lyckats förvärfva sig en yttre utmärkelse och kanske endast genom ett glänsande sken beröfvat den stilla fiten rangen, inbillar sig ega en mängd egenskaper och företräden framför sina kamrater; och om den egenkärlek, med hvilken han betraktar sin bild i berömmets och utmärkelSENS spegel, icke helt och hållet gör honom likgiltig för hvarje högre sträfvan, i det han tror sig redan ha hunnit det högsta målet; så ligger det dock nära till hands, att han i fåfänga och högmod upphäver sig öfver sina kamrater och på dem blickar ned med ringaktning och skadeglädje. De däremot, hvilka, trots de största ansträngningar, icke lyckas åstadkomma så glänsande resultat som deras mera begåfvade kamrater, gripas lätt af en djup nedslagenhet och modlöshet, som förlamar hvarje vidare sträfvan, eller af afund och missunsamhet mot de lycklige, för hvilka de ståtts tillbaka, — eller af ovilja och förbittring emot läraren. Då belöningen alltid utdelas med hänsyn till de yttre profven, så lära barnen att därefter och icke efter det inre sedliga värdet akta och värdera hvarandra, och i stället för att jämföra sig med de bättre, smickrar det deras fåfänga att jämföra sig med de svagare och odugligare. På så sätt blir den sanna, riktiga uppskattningen af såväl den egna som den främmande personen förfalskad. I hvilken förlägenhet åter läraren måste komma och hvilket sken af orättvisa, som äfven vid den största samvetsgranthet oundvikligen kastas öfver honom, då han skall utdela ett på förhand bestämdt antal premier, det behöfver endast i förbigående varda antydt.

De yttre utmärkelserna och belöningarna ha dessutom en tredje fara med sig. Om de nämligen liksom skuggor regelbundet åtfölja goda prestationer, så uppstår hos lärjungen en *förväntan* af desamma; han inbillar sig att hvarje nämnvärdt resultat *måste* följas af ett yttre erkännande. Detta varder den ljufva kost, på hvars njutning han uteslutande riktar sina bemödanden, och han vänjer sig att vid alla sina ansträngningar *göra räkning på en kommande lön* och att rikta sitt sträfvande endast på lof och beröm. På så sätt drifves ungdomens sjäslif in i en alldeles förvänd riktning, och grunden lägges till dessa egennyttiga och vinningslystna naturer, hvilka inrätta sitt hela görande och låtande icke efter pligtens bud, utan efter yttre erkännande; hvilka icke arbeta för det sanna och goda, utan för skenet och glansen; hvilka icke åtnöja sig med medvetandet om trogen pligtuppfyllelse, utan, innan de sätta sig i rörelse för en sak, på krämaremanér öfverväga hvad godt de däraf skola ha; hvilka alltså måste *mutas* för att göra sin skyldighet. Denna rena och adla hänförelse för det adla och goda, detta oegennyttiga arbeté för



en idé, för hvilket skolan skulle söka vinna sina alumner, går därvid fullständigt förloradt, då man icke kan intressera dem för något, vid hvilket de icke ha en egen fördel och vinning i utsigt. Uteblifver nu åter den väntade lönen, upphör den falska spänning, i hvilken själen genom det medelbara intresset försättes, så inträder missmod och förbittring, människans innersta lif är försvagadt, hennes sedliga kraft förstörd i sin rot och hvarje ädlare sträfvan tillintetgjord. Fruktur af sådant slag äro dessa tidigt utlefvade, matta, blaserade naturer, hvilkas intresse för en sak endast kan väckas och upprätthållas genom yttre retelsers omväxling, under det det äkta, fria, omedelbara intresset blifver sig likt under alla lifvets växelförhållanden och ingalunda så lätt uppgifves som ett ögonblickligt fjättrande begär, emedan det är sammanvuxet med människans innersta jag och därför också en ousinlig källa till kraft. Och säkerligen kan ingenting vara mera i strid med en äkta uppfostrans väsen än ett förfarande, hvilket är ägnadt att hos lärjungen inplanta sådana motiv för hans handlingar, som draga människans karaktär i smutsen; ty uppfostran betraktar just som sin viktigaste uppgift att bilda och förädla *karaktären*, alltså att arbeta därpå, att det goda i och för sig, och icke en beräknad vinning eller skada, skall vara den innersta driffjädern för allt människans handlande. — En skola därför, i hvilken kunskaper och färdigheter gälla som det högsta, i hvilken icke vetandet och kunnandet själfva, utan endast deras yttre följder anses som målet för arbetet och sträfvan och i hvilken lärjungarne blott genom lidelser, fåfånga, äregirighet och egennyttas sättas i rörelse — en sådan skola är svårligen i stånd att bilda karaktärer, som alltid handla efter inre, sedliga impulser och, obekymrade om mängdens bifall och omutliga af yttre fördelar, hafva mod att ärligt och manhaftigt försvara sin öfvertygelse till och med gent emot makten — en sådan skola är en dålig förberedelseanstalt för lifvets hårda verklighet, som så ymnigt ästundar våra tjänster utan hvarje personligt erkännande eller belöning — en sådan skola slutligen är en dålig förskola för lifvet i staten, hvilken för sin trefnad och välgång behöfver själfmedvetna, fördomsfria och till själfuppoffringar redebogne medborgare, medborgare, hvilka icke för yttre ärebetygelsers skull, utan i oegennyttig verksamhet och för det allmänna bästas skull, fullgöra sin pligt.

Vid skilda tillfällen ha klagomål försports öfver, att i de flesta skolor, framför allt i de högre, lägges för litet an på ärelystnaden, att denna mera undertryckes än väckes och underhålles, och man har i premier och dylikt sett ett medel för detta ondas afhjälpande.

Men därest grunden till denna klagan är att söka, hvilket knappast torde vara tvifvelaktigt, i allt för *höga anspråk* på lärjungarne, i öfverskattande af deras kraft såväl som i förebräelser och en småaktig och pedantisk kritik från lärarnes sida, så ligger det väl närmast till hands att gestalta förhållandena på ett naturligt sätt, på ett sätt, så att lärjungarnes täflan med hvarandra åstadkommes genom förhållandena själfva och redan den tillfredsställda blicken, det erkännande ordet från läraren kännes som en stor belöning, i stället för att göra erhållandet af yttre retmedel till motiv för pligtuppfyllelsen. Ingen opartisk skall kunna frigöra sig från den tanken, att det alltid blir ett vågspel att för åstadkommande af goda resultat, ja till och med af dygd och sedlighet, vända sig till begären och passionerna — hvilka skolan just skulle motarbeta — och uppelda dem genom regelbundet återkommande belöningar och utmärkelser. Ty hvem har väl den i god afsigt hos lärjungen inplantade driften så i sin makt, att han kan hålla den inom tillbörliga gränser och hindra att den tända retelsens gnista slår ut i passionens fulla låga? Eller hvem förmår väl vid barnets inträde i lifvet att säkert betaga det den rustning, hvarmed det omgjordat sin inre människa?

\* \* \*

Då här ofvan framhållits de faror, hvilka yttre utmärkelser och ärebetygelsor föra med sig, i synnerhet då de regelbundet återkomma på bestämda tider och behandlas med särskild vikt och ostentation, så är därmed ingalunda sagdt, att belöningar *icke under några förhållanden* böra användas vid uppfostran, utan fast mera gäller äfven här den gamla satsen: *missbruket af en sak upphäfver icke bruket* (abusus non tollit usum). Användningen af belöningar kan i vissa fall vara af icke ringa värde och utföva en rätt hälso- sam verkan. Om det redan händer den vuxne och sedligt starke, att ett med ifver och hänförelse börjadt arbete under fortgången faller honom besvärligt, om icke rent af odrägligt, och han behöfver en särskild eggelse för att med nytt, mod fortsätta sin verksamhet, hvilken visserligen ännu upprätthålles af pligtkänslan, men för hvilken den lefvande lusten och den ursprungliga värmen är borta, så kan det ännu förr hända barnet, att det vid äfven den bäst ordnade undervisning genom yttre, oemotståndligt verkande omständigheter, underlåter sin pligt eller att det genom ett och annat fiasko förlorar förtroendet till sig själf och sin egen kraft. I dylika fall kan det vara rådligt att förstärka de vanliga men utan påföljd använda medlen genom ännu ett utomordentligt sådant;

det kan vara fördelaktigt att genom ett särskildt yttre tecken af erkännande söka häfva det svunna själförtroendet och egga den förlamade kraften till nya försök. Emellertid skola de fall, då användandet af yttre medel för väckande och höjande af ärelystnaden är på sin plats och eger sant pedagogisk betydelse, säkerligen under sunda skolformer mera höra till undantag än regel. Att dessa yttre medel *så sparsamt som möjligt* böra förekomma, faller alldeles af sig själf; de äro att likna vid de kryddor, som kittla gommen, men som ofta njutna betaga smaken för all annan föda. Men om man använder belöningarna endast som särskilda, utomordentliga *väckelser*, om man icke använder dem vid en gång för alla bestämda tillfällen, utan vid en passande tid, äfven i midten af skolterminen, och om de icke på förhand utlofvas och emotses, så bortfaller äfven deras specifika karaktär af »belöningar», och de sedliga farhågorna angående dem äro då bringade till tystnad; de äro då uppfostringsmedel liksom straffen, men med den skilnaden, att de förr och lättare kunna umbäras.

Blott då sådana förhållanden, som de nämnda, äro bestämmande vid utdelningen af utmärkelserna och de uppfattas som en uppmuntran och lättnad för det ungdomliga sträfvandet, uppfattas så att säga som en gynnsam vind, hvilken kommer seglen att svälla och skeppet att flyta lättare genom lifvets oroliga böljor, och icke som målet och icke håller som rodret — blott då kunna de rättfärdigas.

Ola Bergström.

---

## Bokanmälan.

- Nordlander, J., Ordbok för rättskrifning. Sthm 1890.  
— —, Svenska rättskrifningsöfningar. Sthm 1890.  
— —, Svensk rättskrifningslära. Sthm 1890.  
— —, Hvad skall jag diktera? Sthm 1891.

Ofvanstående arbeten (2 och 3 äfven sammanförda i ett häfte med gemensam titel: Öfningar och regler för svensk rättskrifning), alla i öfverensstämmelse med Svenska akademins ljudenligaste stafningssätt i senaste (6:te) upplagan af hennes ordlista, hafva i rask följd utkommit, alla utgifna af samme flitige och kunnige författare. Det är den nya, *ändrade* upplagan af nyss nämnda ordlista och den på denna grundade kungliga rundskrifvelsen om rättstafningen vid de allmänna läroverken m. fl. skolor, som gifvit uppslag till en ny liflig verksamhet i fråga om rättstafningen i skolorna.

Det kunde väl för den utom stående synas, som om med den Akademiska ordlistan och den kungliga rundskrifvelsen rättstafningsfrågan, för så vidt hon rör våra skolor, vore fullständigt afgjord; så är dock ingalunda fallet. Som känt, lämnar ju ordlistan ej sällan olika teckningar af samma ord: dels har Akademien ej velat gå allt för bröstångens tillväga mot den rådande skrifseden, dels hafva, såsom tillbörligt är, växelformer, som finnas i uttalet, äfven i skriften kommit till uttryck. Det är nämligen gifvet, att i ett språk, som lefver, de nya former, i hvilka orden kläda sig, uppstå och fortlefva blott under ständig brottning med de gamla; det nya, i början vanligen uppfattadt såsom felaktighet, förvrängning, arbetar sig, om språkets ande verkligen lefver däri, om det är yttring af en språklag, som sträfvar att göra sig gällande, i alla händelser blott småningom fram till seger. En tidpunkt inträder så för de särskilda orden, då den nya formen, det nya uttalet anses lika berättigade med de förut ensamt gällande; de växelformer, som på sådant sätt uppstå i talet och af örat förnimmas, böra naturligtvis framträda äfven i skriften, för ögat. Sedan inträffar en tid, då

det gamla allt mera vikit undan och betraktas såsom föråldradt för att slutligen alldeles dö bort såsom taladt, då det ej heller har rätt att vidare afspeglas i skriften.

De utredningar, som kommit rättstafningsfrågan till del ända från år 1870 (först, såsom allbekant är, genom Artur Hazelius), således under de senaste 20 åren, kunde möjligen anses hafva burit alltför ringa frukt; hvad våra skolor vidkommer, då saken där nu ej längre egentligen blifver föremål för öfvervägande och själfständig tillämpning af lärarna. Dessa hafva ju nu att vid undervisningen rätta sig efter en utifrån gifven norm, ett påbud, för hvilket den största möjliga likformighet är den mest bestämmande synpunkten, och detta kraf ställer sig öfverordnad i förhållande till andra, minst sagdt lika berättigade, framför allt det om stafning från vetenskaplig synpunkt, *rättstafning* i ordets sanna och egentliga mening. Det är dock visst, därom kan ju intet tvifvel råda, att vetenskapens utslag i frågan förr eller senare kommer också våra skolor helt till godo. Synnerligen glädjande är ock, att, såvidt vi känna, på senaste tiden nästan utan undantag rättskrifningsöfningar, rättstafningslärar, läroverksskollegier, lärareföreningar ställt sig på den ståndpunkt, som har framtiden för sig, »den ungdomsfriska», såsom Rydqvist en gång uttryckt det, då de nämligen af Ordlistans växelformer förordat och upptagit *de mest ljudenliga*.

Efter dessa mera allmänna uttalanden öfvergå vi nu till betraktande af de arbeten, hvilkas titlar vi ställt i spetsen för denna lilla uppsats.

Det var ett godt grepp af förf:n att företaga utgifvandet till billigt pris af en *ordbok för rättskrifning*; Svenska Akademiens ordlista är nämligen allt för dyr för att våra skolors lärjungar i allmänhet utan stora svårigheter skola kunna skaffa sig henne. Hr Nordlanders ordbok är synnerligen öfverskådlig och bekväm att använda. Hon upptager ej blott själfva orden, utan äfven böjningsformer, så vida dessa i afseende på stafning förete något anmärkningsvärdt. Ordboken är mycket fullständig och är innehållsrikare än en och annan ordlista, som vi sett, där man får söka mångt ord förgäfvat. Man kan om arbetet till och med säga, att det är allt för innehållsrikt för att vara en »ordbok för rättskrifning», i det ord upptagas, som ej gifva någon anledning till tvekan, hvad vidkommer deras teckning. Att förf:n benämnt sitt lilla arbete *Ordbok*, har väl skett för att undvika förväxling med Akademiens *ordlista*; genom tillägget (ordbok) »för rättskrifning» har förf:n gifvit åt titeln den nödiga begränsningen.

Hvad beträffar *rättsskrifningsöfningarna*, bör det sägas, att de äro omväxlande och rikhaltiga. Språket är godt; detta omdöme gäller först och främst om de *blandade öfningarna*, där svårigheterna äro mindre, och där förf:n kunnat röra sig med större frihet och naturlighet, men äfven om öfningsstycken, afsedda att inskräpa de *särskilda ljudens teckning*; den sammanhängande text, som förekommer, i stycken af detta senare slag, tjänar ju egentligen såsom medel att så osökt som möjligt få fram de enskilda ord, om hvilkas stafning det är fråga. Att blott och bart öfva skrifning af de enstaka orden med det eller det ljudet vore naturligtvis lika trötande som ofruktbart; föreställningen och minnet finge därvid allt för ringa stöd och ledning. Svårigheterna vid utgifvande af rättsskrifningsöfningar äro ganska stora: dels är det ingen lätt sak att hålla sig oberoende och själfständig i förhållande till föregångare, dels är man härvidlag, då det gäller teckning af de särskilda ljuden, så godt som utesluten från öfversättningar och bearbetningar från främmande språk. Helt olika vore förhållandet, om det gällde sådana uppsatser, i hvilka hufvudvikten ligger på innehållet och den stilistiska framställningen. Och likväl har förf:n t. ex. lyckats lämna både till innehåll och form afsevärda historiska framställningar såsom öfningar till *ä-, j- och t-ljuden* o. s. v.! För mera skämtsam framställning äro i allmänhet rättstafningsöfningar ej illa lämpade, just genom det ofta förekommande hopandet af likljudande, ovanliga ord och den ej sällan öfverraskande förbindelsen mellan dem.

Förf:ns *rättstafningslära* är byggd på Svenska akademis ljudenligaste stafning och har sålunda till uppgift att inordna denna under regler (Akademien själf har icke gifvit någon rättstafningslära i samband med ordlistan). Reglerna äro goda och för sitt ändamål lämpliga. Att förf:n t. ex. förordar skrifningen *ällon, fråssa* (= storäta), *hällk* (med å), anse vi gifvet riktigare än att »af pedagogiska skäl» skrifva dessa ord med o. Det i sig själf rättiga blir ock det pedagogiskt rätta.

Med sitt nyss utgifna arbete: »*Hvad skall jag diktera?*», uteslutande afsedt för lärare och lärarinnor, har förf:n gifvit oss en motsvarighet till de s. k. nycklarna vid öfversättning till främmande språk. Såvidt vi veta, är detta arbete det första i sitt slag. Förf:n gifver här förnyade prof på erfarenhet, fyndighet och pedagogisk takt. Idéen är väl funnen och utförd; tydligt är, att, när arbetet en tid bortåt funnit användning, de här förekommande öfningarna blifva kända af lärjungarna ej blott i de klasser, där de användts, utan äfven i andra årsklasser. Vi se dock ingen skada häraf, kanske snarare en fördel. Och om man, såsom mer än en lärare

plägar, låter lärjungarna bland annat genom att *läsa* öfningar lära sig stafva, kunna ju ifrågavarande öfningar på samma sätt nyttjade lända till gagn.

Vid skolundervisningen i modersmålet måste ännu, tyvärr, kunde man nästan säga, rättstafningen spela en stor roll. I förslaget till ny läroverksstadga ingår utsträckt tid härför. Hr Nordlanders arbeten skola åstadkomma, att den tid, som anslås, blir på det bästa och mest fruktbara sätt tillgodogjord.

Att vi anmärkt några tryckfel, och att vi uti en och annan punkt, såsom om egennamn och nyttjandet af stora begynnelsebokstäfver, i någon mån hysa en mening afvikande från förf:nas, må nämnas för fullständighetens skull. — Vi önska och förespå hr Nordlanders arbeten en vidsträckt användning vid våra läroanstalter af olika slag.

Maj 1891.

Gunnar N.,  
elementarlärare.

## Från främmande land.

### Tyskland.

Skolan och socialismen. Preussens konung har, som bekant, utfärdat en kabinetsorder, daterad den 1:sta maj 1889, där han tillkännagifver sitt beslut »att begagna sig af skolan som medel att motverka kringgripandet af socialistiska och kommunistiska idéer». Till detta ändamål skulle undervisningen i historia anordnas på så sätt, att den ådagalade »att arbetarne endast genom konungens beskydd och sträfvanden kunna hoppas uppnå rättvisa och trygghet i utöfvandet af sina yrken». För att hörsamma sin kunglige herskares vilja har kultusministern låtit utarbete ett »*Supplement till läsebok för statens skolor*», och nyligen har i tryck utkommit första delen af detta »*supplement*», innehållande en serie biografiska taflor ur brandenburgska kurfurstars och preussiska konungars lif.

Med anledning af detta frågar sig en medarbetare i »*Pädagogische Zeitung*» i Berlin, hvad man bör tänka om den roll, som man sålunda vill låta skolan spela genom att ombilda henne till ett verktyg i ett politiskt partis tjänst. I hofsamma, men på samma gång mycket bestämda ordalag påpekar han, huru dylika sträfvanden vanställa skolans sanna karakter.

»Huru skall en lärare ställa sig», frågar han, »i en skola, där flertalet lärjungar ha fäder som äro socialister? Skall han kunna inlåta sig i en öppen kamp emot den faderliga myndigheten med något hopp om att själf gå segrande ur striden? Utgången af en

dylik strid, låtom oss genast säga det, är mycket problematisk i en tid, då från vissa håll allt har gjorts för att nedsätta läraren i elevernas ögon. Men dessutom, tillägga vi, kan skolan icke hafva som mission att bekämpa det ena eller det andra politiska partiet; dess uppgift är en helt annan; den bör väcka och odla hos sina lärjungar känslan af det sanna och goda. Hvad de politiska åsikter beträffar, till hvilka den unge mannen längre fram kommer att ansluta sig, måste detta bero på den omgifning, hvori han lefver, på de omständigheter som gifva åt hans tankar den afgörande riktningen. . . Vi frukta att man bedragit sig med afseende på beskaffenheten af de resultat, som man har rätt att fordra af skolans undervisning, och vi anse det som en helig pligt att förklara att ett direkt bekämpande af ett politiskt partis läror icke är på sin plats i skolan.

Revue Pédagogique N:r 3, mars 1891.

Själfmord bland skolbarn. Ej mindre än 289 tyska skolgossar och skolflickor (säger Pal Mall Gazette) begingo själfmord under de sex åren från 1883 till 1888. Enligt de officiella statistiska uppgifter, som nyss publicerats, bestod flertalet af de unga själfmördarne af lärjungar vid lägre (elementary) läroverk. Detta är ett betydelsefullt faktum, som bevisar ohållbarheten af det påståendet att det är den s. k. »högre uppfostran», som bär ansvaret för de tilltagande själfmorden bland gossar och flickor. Följande statistiska uppgifter äro intressanta, alldenstund de särdeles tydligt visa, hvilka motiv som drifvit barn, tillhörande olika samhällsklasser, att begå själfmord.

Orsak till själfmord.	Högre (high) läroverk		Lägre (elementary) läroverk	
	Gossar	Flickor	Gossar	Flickor
Nervositet före en examen eller efter en examen med dålig utgång .....	15	—	1	—
Andra med bevisandet af skolan förbundna orsaker.	5	—	8	1
Tvister med föräldrar och lärare .....	2	—	—	—
Fruktan för straff .....	1	1	45	23
Unggången misshandel i hemmet .....	1	—	9	3
Särad ambition .....	11	—	7	1
Vrede, envishet etc. ....	2	—	6	—
Sinnesrubning .....	11	1	12	2
Kroppsslyte .....	1	—	1	1
Religiöst grubbleri .....	—	—	1	1
Olycklig kärlek .....	4	1	—	—
Moraliskt förderf .....	1	—	5	1
Hypokondri .....	5	—	—	1
Okynne .....	—	—	7	—
Andra motiv .....	3	—	2	—
Okända motiv .....	15	—	59	12

(The journal of education, febr. 1891.)



Hos **P. A. Norstedt & Söner** kan erhållas:

# Nyckel

till

# Franska Skriföfningar

UTGIFNA AF

HUGO W. PHILP.

Andra upplagan

Pris 4 kronor.

*Obs.!* Denna nyckel, som är afsedd endast för lärare, bör förvaras under lås samt i händelse af dödsfall hembjudas förläggaren till inlösen.

På **C. E. FRITZE's K. Hofbokhandels i Stockholm förlag** finnas hos alla bokhandlare följande böcker, af hvilka många vid flera allmänna läroverk användas som **premier**:

**Bergström, R.**, Svenska bilder. 3,50.

**Blänkfyrar.** Citat ur verldslitteraturen af K. Åberg och M. Henschen. Innehåller 4,700 citat. Ur omkring 1,000 författare från alla länder. Inb. 7 kr.

**Bucher,** Slöjden som konst. Med ett förord af G. Upmark, intendent vid Nationalmuseum. Inb. 3 kr.

**Centerwall, J.**, Julianus Affällingen. 3,50.

**Djurklou, G.**, Sagor. Illustr. Inb. 2,25.

**Ekmark, J. O.**, Läsebok till C. T. Odhners Svenska historia för skolans lägre klasser. Förra delen inb. 2,75. Senare delen, 2 vol. inb. i 2 band à 2,50.

— —, Svensk läsebok för allmänna läroverkens tre lägsta klasser, **Andra upplagan**, inb. I. 1,25, II 1,90, III 2,15.

— —, — „ — för 4:de klassen, h. 1,90. Inb. 2,75.

— —, — „ — för 5:te klassen, h. 1,50. Inb. 2,25.

**Fortmann,** Verldshistoriskt galleri. 6 delar, inb. 20,50. (Lösa del. säljas.)

— —. Bilder ur kyrkans historia. 2 delar. Inb. 7,50.

**Fornforskarens Sagor** och berättelser ur vårt lands historia af förf. till Fänrik Flinks minnen. 2 delar tills. 2 kr., inb. i 2 band 3 kr., eleg. inb. 5 kr.

**Fritze's Parörllexika.** I. Svenskt-franskt af dr A. Wallström. Inb. 3 kr. II. Svenskt-tyskt af dr A. Bodstedt. Inb. 3 kr. III. Svenskt-engelskt af C. G. Morén. Inb. 3 kr.

**Grundtvig, Sv.**, Danska folksagor. Öfvers. af G. af Geijerstam. Med förord af frih. G. Djurklou. Inb. 2 kr.

**Guldberg,** Från fåglarnas verld. Med 8 färgtryckta planscher. 2,25.

**Mutzinga**, Vändingar i naturens rike. Öfvers från holländskan af Rektor G. Elmquist. Illustrerad. 2 kr.

**Illustrerad bibliotek för idrott**, red. af Kapten Viktor Balck. 1. *Båtsegling, Kanotsegling, Svinnig* af Carl Smith, med 111 teckningar 2,75. — 2. *Bollspel* af Viktor Balck, med 89 teckningar. 2,50. — 3. *Hästsport* af G. A. Nyblaus, med 73 teckningar. 2,50. — 4. *Gymnastik* af Viktor Balck och O. Scherstén, med 295 teckningar. 4 kr. — 5. *Värjfväknig* af Viktor Balck, med 96 teckningar. 3,75. — 6. *Jagt* af O. B. Rydholm, med 33 teckningar. 2 kr. — 7. *Om skjutvapen och skjutkonsten* af C. Lemchen, med 114 teckningar. 2,25. — 8. *Fiske med metspö* af Rudolf Lundberg, med 256 teckningar. 2 kr. — 9. *Vinteridrott*: Skidlöpning af E. Collinder. Skridskoåkning af J. E. Cederblom. Skridskosegling af E. Scholander. Isjaktsegling af Carl Smith. Kälkåkning, Snöskosport och andra vinterlekar af Viktor Balck, med 127 teckningar. 2,25. — 10. *Rodd* af Viktor Balck, T. Blanche, Alex. Lindman, Hans T. Næss och Gotth. Virström, med 58 teckningar. 2 kr. — 11. *Hjulsport* af Adolf Östberg, med 126 teckningar. *Turistsport* af L. Améen, med 20 teckningar. 2 kr. — 12. *Idrottstäfvingar och lekar* af Viktor Balck, med 102 teckningar. 2,50.

**Kronström, H.**, Dr., Undrens värld. Illustrerad framställning af underbara företeelser och förhållanden i naturen och människoverlden. Med öfver 200 illustr. Inb. 6,50.

**Ur djurens lif**. Handbok för den första undervisningen i naturkunnighet af And. Lindén. 1 kr.

**Lodbrok**, Nils Dacke. 1,50. Inb. 2 kr.

**Mästerskapssystemet**. 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 på svenska af A. Svensson, v. lektor i Stockholm.

**Smiles**, Sparsamhet. 3,50.

**Sohlberg**, Astronomi. Illustr. Kart. 1,50.

— —, Materien och naturkrafterna. Illustr. Inb. 2,25.

**Stoll**, Fornromerska bilder. Inb. 2 kr., eleg. inb. 2,50.

**Sundström, C. R.**, Dr., För landbruket, skoghushållningen och trädgårdsskötseln **nyttiga svenska foglar**. En stor färgtryckt plansch, upptagande 74 foglar, alla i half naturlig storlek och tryck i 16 färger. Format 72 x 89 cm. 4 kr.

— —, Sveriges **nyttigare fiskar**. Plansch i samma storlek som ofvanstående, upptagande 62 fiskar, tryckta i guld-, silfver- och metallfärger. 5 kr.

**Wallis, A. S. C.**, Furstegunst. Historisk roman från Erik d. XIV:s tid. 3 kr.

**Vetenskapliga och ovetenskapliga förströelser**, af Kapten Carl Smith. Med 277 illustr. Inb. 5 kr.

**Yonge**, Stordåd och ädla handlingar. Kart. 1,75.

**Öman, V. E.**, Den klassiska literaturen, en folkets bok. Pris 1 kr.

Prisbelönta med silfvermedalj på allmänna Svenska handtrycksområdet i Stockholm 1886.

Utsäddes i maj månad 1883, för det fulla självständigt förslag  
utan ringaste samband med en förening af samma namn.

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

# VERDANDI

TIDSKRIFT

FÖR

UNGDOMENS MÅLSMÄN OCH VÄNNER

I

HEM OCH SKOLA

NIONDE ARGÄNGEN

1891

Fjärde häftet.

—○○○—  
*Häftets innehåll:*

	Sid.
Bildning och arbete. Inledningsanförande vid Stockholms folkskolläraforenings möte den 3 oktober 1891. Af <i>Fridtjuv Berg</i> .....	169
Fredrique Runquist †. Af <i>Uffe</i> .....	192
Något om svensk pedagogisk slöjd i England .....	203
Bokanmälan af <i>N-Z</i> :	
Thalia Schoug: Manuel Français.....	208
Inez Wigert: Franska talöfningar.....	211
Gullberg o. Edström: Oldes franska språklära.....	212
Müller o. Wigert: Fransk vitterhet .....	214
Från främmande land .....	215



STOCKHOLM 1891  
LARS HÖKERBERGS FÖRLAG

Utgifvare: "UFFE" och LARS HÖKERBERG.

Pris för detta häfte: 75 öre.

Prenumeration i närmaste bokhandel eller ä närmaste postanstalt.

Prenumeration i närmaste bokhandel eller ä närmaste postanstalt.

På C. E. Fritzes k. hofbokhandels i Stockholm förlag har nyss utkommit:  
*Franska Vitterhet* för skolan och hemmet utgifna af *J. Müller* och *O. Waqer*. Första och andra häftena, hvarjdera å 1 krona.

Engelska Läseböcker för flickskolor under medverkan af *C. G. Morén* utgifna af lärare och lärarinnor. *Mellanstadiet* 1:a häftet; *Stories* by Mrs Molesworth af Miss *F. Hodges*. *My samling*. Inb. 1: 25.

Mästerskapssystemet. Praktisk lärobok i **Spanska** affärs- och umgängesspråket af dr *A. Vallström* med bifogad köpmansterminologi af *E. Draghi*. Pris inb. 3 kronor.

Föret ha utkommit *engelska, tyska, franska* och *italienska* liknande språkläror.

På **C. E. Fritzes k. hofbokhandels** i Stockholm förlag har nyss utkommit:

Modern English Authors.  
**Bootles' Baby.**

A novel by **John Strange Winter.**

With explanatory notes for the use of schools ed. by **Emil Rodhe.**

Inb. 1 krona 50 öre.

På **C. E. Fritzes k. hofbokhandels** i Stockholm förlag har nyss utkommit:

Engelska läseböcker för flickskolor

under medverkan af **C. G. Morén** utgifna af *lärare och lärarinnor.*

Lägre stadiet. Första häftet.

**Stories** by Mrs Molesworth

af Miss **F. Hodges**, vid Lunds elementarläroverk för flickor.

Pris inb. 1 krona.

På **C. E. Fritzes k. hofbokhandels** i Stockholm förlag har nyss utkommit:

**Jackanapes**

by **J. H. Ewing.**

Utgifven af **Hilda Caselli.**

Utgör N:o 1 i »English reading for schools». Urval ur nyare engelska författares skrifter med ord- och sakförklaringar af

**Hilda Caselli** och **J. Persson**  
Bitr. föreståndare. Rektor vid Ar-  
rimna vid Statens boga Allmänna  
Normalskola för flickor. läroverk.

N:r 2 och 3, **Shreds and Patches** by **E. N. Leigh Fry**, utg. af *J. Persson*, äro under tryckning och utkomma under loppet af höstterminen.

På **C. E. Fritzes k. hofbokhandels** i Stockholm förlag har nyss utkommit:

**Tysk Läsebok**

för skolans mellanklasser

af **Em. Rodhe** och **D. Kröger.**

Inb. 1 kr. 50 öre.

Föret har utkommit af samma förf.: **Tysk Läsebok för nybörjare.** Pris inb. 1: 50.

## Bildning och arbete.

Inledningsanförande vid Stockholms folkskollärareförenings möte den 3 oktober 1891.

Ett gammalt ordspråk säger, att ingenting är så ondt, att det icke för något godt med sig. Det mörnerska nidingssådet har blottat en af vårt samhälles bölder, och den därifrån frambrytande stanken har bragt mången att spana efter sjukdomsgiftets dolda källor.

Bland dem som så gjort befinner sig äfven tidningen Aftonbladet.\* Hvad den funnit har den framlagt i en följd af uppsatser med öfverskriften »Tidslyten». Alla, som tagit kännedom om dessa uppsatser, torde vara eniga i, att de varit synnerligen läsvärda, till största delen rent af förträffliga. Att tränga till botten af den psykologiska gåta, som ett dylikt brott

---

\* Den 4 sistlidne september upprördes hufvudstaden genom upptäckten af det mörnerska mordet, den 8 september genom upptäckten af mördaren. Den 10 uttalade Aftonbladet med anledning af »den tragedi, som i dessa dagar utspelats i vår hufvudstad», att nämnda brott vore »ett visserligen skriande, men tyvärr betecknande uttryck för ett mera allmänt tillstånd i det svenska samhället», samt lofvade att med snaraste söka utreda orsakerna till och om möjligt utfinna botemedlen för det onda. Detta löfte infriades genom artikelföljden »Tidslyten»: 1. Flärden och öfverdadet (15 sept.), 2. Låta pengar (16 sept.), 3. Dryckenskåren (19 sept.), 4. Hvad kan göras? Uppfostran i hemmet och skolan (22 sept.), hvartill slöto sig tvänne insändare: Om uppfostran i hemmet och skolan (23 sept.) samt Om flickors uppfostran (24 sept.). Med anledning af åtskilliga här förekommande uppgifter om folkskolan inlemnade folkskolläraren Hjalmar Berg den 26 september en gensaga med öfverskriften »Folkskolan och dagdrifveriet» (införd jämte bemötande från redaktionens sida den 29), och samma dag beslöt Stockholms folkskollärareförening, att ett extra möte borde hållas för diskuterande af frågan: »Är det påståendet, med verkliga förhållandet öfverensstämmande, att folkskolan gör sina lärjungar odugliga och ohägade för arbete?» Vid detta möte, som hölls den 3 oktober och var synnerligen talrikt besökt, inleddes diskussionen genom det anförande, som här i något utvidgad form meddelas. Frågan besvarades af mötet med ett enhälligt nej.

gömmor, står nog hvarken i Aftonbladets eller i någon annans makt, ty innerst inne är människosjälens ännu ett mörkt mysterium. Men några af de bidragande orsakerna ligga i öppen dag, och dem har aftonbladsförfattaren mycket riktigt påpekat: färdens och öfverdådet, dryckenskapen, de sexuella utsväfningsarna, skuldsättningen ö. s. v. Härtill har han lagt vissa brister i den s. k. öfverklassens uppfostran, dock ej den viktigaste bland dem alla — jag menar den oerhörda frestelse, som för mångt barn måste ligga däri, att det från sina spädaste år får växa upp i det medvetandet, att det tillhör en högre kast eller ras, där man icke *behöfver* arbeta, emedan man kan — och *utan skam* kan — existera utan arbete.

Hade uppsatsföljden slutat med någonting sådant, då hade den allt igenom fått ett inre organiskt sammanhang, som den nu kommit att sakna. Den kritik af folkskolan och dess mål; hvori den utmynnat (jag bortser härvid från det tillägg, som kom i går\* och som i och för sig är förträffligt), är däremot intet annat än en oäkta pålödning. Ty från den kritiken faller för visso icke den allra minsta glimt af ljus öfver det begångna dådet. Den förstämning detta tilläfventyrs väckt inom njutningens lätta värld och som måhända hos en och annan kunnat leda till själfpröfning och besinning, har tvärtom genom detta konstlade sammanknippande erhållit en kärkommen *afledning*. Man har ju ånyo fått svart på hvitt på hvad man länge haft klart för sig, nämligen att djupaste orsaken till tidens fördärf är att söka hos den stora massan och särskildt i den öfverdrifna och förvridna folkundervisningen. Den obehagliga händelsen har erhållit ett slags förklaring genom att återföras till ett gammalt bekant missförhållande, som man själf så ofta varit med om att beklaga och som t. o. m. Lars Johan Hiertas Aftonblad nu antligen måst erkänna. Man känner sig lättad i sitt beklämda hjärta, och man går med återvunnet sinneslugn tillbaka till sitt spelbord, sin champagne och sina växeltransaktioner.

En af våra mest kända talare kallade en gång folkskolan »allas vårt skötebarn». Han borde i stället sagt: »allas vårt styfbarn». Den förra benämningen skall en gång *blifva* sann, men den senare *är* sann. Det intresse, som de kommunalt maktägande visa folkskolan, är icke *föräldrakärlek* — ty *sina* barn hafva de annorstädes — utan på sin höjd en resonerad kär-

\* Tidslyten. V. »Kulturens offerväsen» i Aftonbladet den 2 oktober.

lek af ganska måttlig värmegrad. Detta äfven inom sådana kommuner, där omvårdnaden är öfver det vanliga. Till och med på våra stockholmska kyrkostämmor framtråda ej sällan försök att uppreta den skattdragande allmänheten genom vilseledande slagord om vår »kostsamma» folkundervisning och våra dyrbara »folkskolepalats». Man förtiger härvid, att folkskoleundervisningen dock är den utan jämförelse billigaste af all befintlig undervisning. Man förtiger, att högst få folkskolehus finnas, som med någon skytt af rimlighet kunna kallas »palats», att man stufvar ihop ända till 1000 barn i en enda stor kasärn och kastar in bortåt 60 barn i en enda klass, att skolrum här i hufvudstaden gifvas, där en solens stråle aldrig någonsin kommer innanför fönsterkarmen, där man under den mörkare årstiden måste bränna gas kl. 12 på dagen, där man får sin s. k. friskluft ur de rakt under liggande afträdeslokalerna, att man i stor utsträckning använder det s. k. dubblingssystemet d. v. s. låter eftermiddagsafdelningar rycka in i rum, som hela förmiddagen blifvit använda och där de små få sitt blod förgiftadt af den skämda luften och sina ögon förstörda af den konstgjorda belysningen o. s. v.

Hade aftonbladsförfattaren känt till det hygieniska barbari, hvilket sålunda ännu på flera håll gör sig gällande och ödelägger så många barns och lärares hälsa och välfärd, så skulle han säkerligen icke instämt i de falska slagorden om vår »mycket kostsamma» folkundervisning och våra »praktiga, dyrbara» skolhus. Hade han vetat om den ännu mångenstädes lurande och med möda återhållna folkskolefientligheten, så skulle han helt visst aldrig gjutit olja på elden genom en sammanställning, hvilken låter forstå, att folkskolan på ett eller annat sätt skulle stå i något slags samband med det mörniska brodermordet.

\* \* \*

Efter denna gensaga, som blifvit framtvingad af nödvändigheten och antagligen ej torde kunna beskyllas för brist på hofsamhet, öfvergår jag till de yrkanden och anklagelser, som blifvit framställda af två insändare i Aftonbladet.

Den första kallar sig »Läkare», ovisst med hvad rätt. Han vill, att »barnhem» och »räddningshem» skola taga till sin uppgift att producera »billiga arbetskrafter på landet» och framför allt att utdانا »bondpigor och bonddrängar» — en social cynism och en nationalekonomisk enfald, som icke borde behöfva nå-



got svar. Nog kunna vederbörande sätta sig det målet före, och nog kunna de därmed göra sina »skyddslingars» barndoms-år så sura, att bitterheten kommer att sitta i dem för lifvet, men hvilken säkerhet gifves, att man på det sättet producerar billig arbetskraft för den svenska landsbygden och icke i stället för den amerikanska eller brasilianska? Och det är ju icke det man vill?

Samme man försäkrar, att »vår välvilliga förordning af den 18 november 1881 om minderårigas användande vid fabrik, handverk eller annan handtering, hvilken sträcker minderårigheten ända till 18 år, har gjort mycken skada genom att försvåra ungdomens intagande i handverkerierna». Man har svårt att tänka sig ett mera befängdt påstående. Väl må man fråga, huru ett *stycke papper* kunnat en så kraftig verkan åstadkomma. Den ifrågavarande förordningen här ju, såsom hvar och en intresserad väl vet, i det stora hela stannat vid att vara en död bokstaf, ingen myndighet har vakat öfver dess efterlefnad, och arbetsherrarne hafva nästan utan undantag låtsat som om den icke funnits till. Helst skulle nog de allra flesta bland dem se, att till yttermera visso själfva papperet kastades i papperskorgen, — och kanske är detta äfven meningen med den i år tillsatta kungliga komitén?

Kärnan af »läkarens» visdom lyder så: »Folkskolornas allt för utsträckta undervisning medför, såsom ni själf i gårdagens tidning påpekat» (det är till »Tidslytenas» författare dessa ord ställas), »den olyckan, att ungdomen förlorar lusten för kroppsarbete, enär denna lust förkväfvades under skolåren, hvarjämte skolåren — synnerligen i städerna — utsträckas så långt, att det äfven varder svårt för ynglingen att förvärfva den handfärdighet, som de flesta yrken kräfva». Alltså: att arbetslust och arbetsförmåga saknas, det beror därpå, att skolålder och undervisning äro för utsträckta!

Kommer så insändaren nummer 2, seglande under märket P. S—n. Han (eller hon) anför med anledning af »den sorgliga tilldragelse, som nyligen härstädes timat», hvad en »sparsam, ordentlig, klok och god arbetarehustru, moder till många barn», längesedan funderat ut med afseende på nutidens riktning, särskildt här i hufvudstaden. Och det är: att flickorna icke längre böra få gå och — såsom den kloka och goda arbetarehustrun på sitt sätt uttrycker sig — »bara läsa och slå dank» tills de bli 12 år gamla. Om ingen barmhärtig människa intresserar sig för dem och lagar att de tidigare komma ut ur



folkskolan, så »gå de rakt förlorade». De kunna då ingenting godt få lära, ty så länge skolåldern varar, hindras de af läxorna att göra någon nytta i hemmen. Som det nu är ligga de 12—14-åriga folkskoleflickorna i mängd och dricka kaffe på sängen, medan deras gamla mammor stiga upp och betjäna dem — det är läxorna som tvinga döttrarna till denna morgonsysselsättning och deras mödrar till att foga sig däri. Samma flickor sluta dagen med att åka skridsko på Nybroviken och att tillsammans med några jämnåriga tömma 25 halfva öl på något kafé — det är förstås läxorna, som drifva dem in på dessa villovägar och mammorna att se genom fingrarna därmed. Hade de stae-kars flickebarnen fått sluta sin skolgång vid 11 eller 10 års ålder, så åkte de förmodligen aldrig skridsko, drucke ej häller öl, kanske icke ens kaffe, åtminstone ej på sängen?

\*  
\*            \*  
\*

I oeh för sig förtjäna dessa insändares utgjtelser visserligen icke mycket afseende. Visor på den melodien hafva sjungits så länge folkskolan funnits till. Här i Stockholm återkomma de numera med sådan regelbundenhet, att de godt kunde i förväg sättas ut i almanackan. Hvarje gång folkskolestaten skall före på kyrkostämmorna eller hos kyrkofullmäktige och hvarje gång en barnkasärn på grund af folkökningen blifvit så fullstoppad, att en ny måste påtänkas, kan man vara alldeles viss på, att de där »folkskolepalatsen» skola fram på parad och att man åter skall få höra det där gamla talet om tolfåriga skolflickor, som icke kunna skura ett golf eller laga mat och icke vilja bli pigor.

Det egendomliga för tillfället ligger sålunda icke i själva utgjtelserna, utan dels däri att dessa den här gången kommit något tidigt (de skulle ju sättas i samband med händelsen för dagen), dels däri att de erhållit plats i en frisinnad och från gamla tider folkskolevänlig tidning, dels och förnämligast däri, att deras författare förklarar sig instämma i *redaktionens egna åsikter* och tillåtits att afgifva en dylik förklaring utan minsta gensaga häremot från redaktionens sida.

I själva verket synas de ock haft en viss rätt att lemna en sådan förklaring. I väsentliga delar synes deras åskådning vara den samma, som återfinnes hos författaren till »Tidslyten».

Dennes tankegång är följande.

Hvarifrån — spørjer han — rekryteras brottets skaror? Jo — gifver han till svar — från dessa hopar af halfvuxna, som drivit sysslösa omkring och därigenom fått smak för vagabondlif. Och hvarifrån komma åter dessa? Jo, de strömma ut ur vår folkskolas högsta klasser; de allra flesta barn få nämligen sluta sin skolgång först vid 13—14 års ålder.

Redan denna utgångspunkt är i högsta grad felaktig. Barnen *borde icke* få sluta före 13—14 års ålder, men i verkligheten förhåller det sig alldeles icke så som det borde. Af de 3322 barn, som under 1890 utskrefvos från Stockholms folkskolor, var det endast 633 eller 19 %, som genomgått 13 terminskurser, och ett vida mindre antal, som genomgått samtliga de 14 terminskurser, som den föreskrifna läroplanen innehåller. Den stora massan strömmar ut långt tidigare, och det är ur *den d. v. s.* bland de barn, som först tillåtits att »skolka» och sedan afbryta sin skolgång, som brottets skaror rekryteras. Hvarje undersökning, som i detta afseende blifvit företagen, har ådagalagt, att de gossar och flickor, som regelbundet besöka skolan och gå sin kurs ut, nästan alltid blifva ordentliga och dugliga människor, och detta vare sig de äro af fattiga eller af jämförelsevis bärgade föräldrar. Vagabonderna äro däremot sådana, som man låtit sluta i förtid, för att de, som det heter, skola »i sin mån kunna bidraga till familjens uppehälle»; det är dessa, som bruka taga en »plats» och behålla den i 8—14 dagar samt sedan ströfva fåfånga omkring, insupa smak för dagdrifveri och råka i delo med polisen. Och hvilka äro de barn, som få skolka mest och sluta först? Jo i allmänhet sådana, som sakna far eller mor eller bådadera eller som ha dem ute på dagsverksarbete från tidiga morgonen till sena aftonen och sålunda äro lemnade vind för våg utan det uppfostrande inflytande, som ett hem gifver och som intet annat någonsin kan *till fullo* ersätta. För dessa olyckliga måste skolan, viljande eller icke viljande, i viss mån träda i föräldrarnas ställe, och för dem får den därför ofta en afgörande betydelse, som den för barn med någorlunda normala hem hvarken har eller behöfver ha. Det är i främsta rummet för dessas räkning, som gällande folkskolestadga (§ 49) föreskrifver, att där barnens målsmän äro så fattiga, att de ej kunna bekosta deras kläder och underhåll vid skolan, böra de genom församlingens fattigvård härutinnan understödjas. Men åtlydnaden af detta lagbud kostar litet pengar. Då är det billigare att helt enkelt låta barnen »slippa skolan». Detta är ju äfven »barmhärtigare», och

så får man till på köpet härigenom så mycken »billig arbetskraft»!

Som hvar och en lätt förstår äro dylika »hemlösa» barn på intet sätt angenäma att ha i skolan. Om vi lärare och lärarinnor i detta stycke blott såge på vår egen personliga trefnad och bekvämlighet, skulle vi därför skatta oss lyckliga att få skriva ut dem så fort som möjligt. Vi sparade oss därmed obehaget att gång på gång besöka dem i deras mörka och osunda kyffen en trappa ned eller fem trappor upp, vi sluppe deras målsmäns och arbetsgifvares ovänliga blickar och förnärmande ord, deras egen oartighet och råhet, myndigheternas missnöje med vår efterhängsenhet och bråksamhet o. s. v. Måhända vore det icke så underligt, om en och annan lärare och lärarinna i betraktande häraf släppte taget och låte udda vara jämt. Skedde emellertid sådant i större utsträckning, så att t. ex. några hundra barn årligen finge upphöra med sin skolgång ett par år tidigare än nu, så skulle detta snart tydligen märkas på våra gator. Lemnade åt sig själfva skulle dessa hundratal — i trots af alla polisåtgärder — lätt nog kunna göra hufvudstaden oboelig för hyfsade människor.

I sin ifver att riktigt bjärt framhålla det sorgliga tillstånd, hvori en del af folkskolans lärjungar befinna sig, gör man sig ej sällan skyldig till de mest storartade öfverdrifter. På våra gator ströfva ju riktiga »horder» af vagabonder, säger man. Tidens lyten, öfverdådet, flården, oredligheten, försnillingarna m. fl. fel och brott synas snarare i tilltagande än i aftagande. Sådant är i sanning hemskt och förfärande, man kan icke längre stå till svars härför, en reform är en skriande nödvändighet o. s. v. Understundom får man t. o. m. se det påståendet framkastadt, att liksom folkskolans gossklasser rekrytera fångelserna, så rekrytera dess flickklasser — prostitutionen. Det är icke utan att den s. k. kloka och goda arbetarehustrun i Aftonbladet äfven spelar litet på *den* strängen.

Men huru förhåller det sig i själfva verket med den omskrifna tillväxten i brottslighet? Inga bevis härför hafva någonsin blifvit framlagda, och de statistiska uppgifter, som finnas tillgängliga (för hufvudstaden i »Berättelse angående Stockholms kommunalförvaltning»), tala ett helt annat språk. Af dem att döma synes brottsligheten i det hela taget vara i aftagande, och särskildt visar sig detta i fråga om brottsligheten bland minderåriga.

Om man jämför antalet vid Stockholms domstolar för gröfre brott dömda minderåriga med stadens hela folkmängd, så finner man t. ex. för åren 1870, 1880 och 1889 följande promille-tal:

Brottslingar	under 15 år	15—18 år	under 18 år
1870	0.13	0.14	0.27
1880	0.05	0.12	0.17
1889	0.01	0.05	0.06

Jämföres antalet minderåriga brottslingar med hela antalet sådana (både minderåriga och vuxna), så erhålles för samma år följande procent-tal:

Brottslingar	under 15 år	15—18 år	under 18 år
1870	7.75	8.19	15.94
1880	2.65	6.97	9.62
1889	0.99	3.97	4.96

Det visar sig således, att *icke blott en allt mindre del af hela stadens folkmängd, utan ock en allt mindre del af hela antalet brottslingar utgöres af minderåriga sådana.*

Till enahanda, slutsats kommer man vid betraktandet af antalet vid Stockholms poliskammare tilltalade folkskolebarn, om hvilka uppgifter månadsvis lemnas till skolorna. De utgjorde t. ex. 1870 ända till 1.85 procent af hela barnantalet, men 1886 endast 0.39 procent.

Hvad hufvudstadens prostituerade angår, så visa uppgifterna, att dessa olyckliga rekryteras hufvudsakligen ur tjänsteflickornas klass (62.29 %), att de ojämförligen flesta komma från landsbygden och äro döttrar af handverkare (32.46 %), landtarbetare, bönder, soldater och torpare, att de i Stockholm födda utgjorde 25 % år 1870, men blott 20 % år 1889 samt att de *minderåriga* prostituerades antal detta senare år nedgått till 0. Lägges härtill, att antalet s. k. oäkta barn, som 1855 uppgick till 46.14 % af samtliga inom hufvudstaden födda, sedan nämnda år steg för steg sjunkit och 1889 kommit ned till 27.38 %, så torde det kunna medgifvas, att de hemska berättelserna om en allt jämt stigande syndaflod åtminstone ej äro *statistiskt* bevisliga.

Med den personliga erfarenheten stämma de lika litet. Ingen, som hört fördomsfria äldre personer skildra det före-

gående släktledets Stockholm eller själf kan minnas något tillbaka, skall kunna påstå annat än att hufvudstadens befolkning i det hela och särskildt dess minderåriga nu äro bra mycket hyggligare än förr.

\* \* \*

»Tidslytenas» författare ser emellertid sakerna i svart (det är man ock i allmänhet böjd för, då man befinner sig inför det sociala eländet); för honom äro de ur folkskolan utströmmande skarorna nästan förutbestämda till fördärf, och orsaken härtill finner han vara, att de under sitt skollif blifvit alldeles odugliga och ohägade för kroppsarbete. De allra flesta skulle ju, säger han, taga upp det praktiska arbetet för att snarast möjligt kunna förtjäna sitt eget uppehälle. Men detta sker ej. Ty för det första få de på grund af lag och förordning icke vid 13—14 års ålder öfvergå till fabriksarbete. För det andra skulle de sällan kunna det. De hafva icke lärt något, hvarmed de kunna förtjäna sitt bröd och blifva nyttiga samhällsmedlemmar. De flesta hafva suttit bort sina för dem så dyrbara år på skolbanken utan verklig nytta för sin blifvande kamp i lifvet. Den stora mängden har blifvit jämförelsevis håglös och vagabondlysten.

Näppeligen har författaren, då han skref detta, haft förordningen om »minderårigas användande i fabrik, handverk eller annan handtering» framför sig. Enligt den få nämligen barn mellan 12 och 14 år användas i fabrik 6 timmar om dagen samt »yngre personer» mellan 14 och 18 år ända till 10 timmar om dagen. Hvad kan ens ett fabrikanthjärta mera begära?

Att folkskolans gossar och flickor, då de vid 12—13 års ålder (ej sällan vid 10—11) sluta sin skolgång, icke hafva full yrkesskicklighet, icke kunna »tillräckligt för att reda sig på egen hand», det må gärna medges. Men en sådan fordran är obillig och orimlig. Intet uppfostringssystem på jorden kan tillfredsställa ett dylikt kraf, och hvarje försök i den vägen måste stranda på sin egen inneboende onatur.

Att gossar vid 13—14 år äro »jämförelsevis» vagabondlystna, skall jag ock villigt medge. De befinna sig då i det utvecklingsskede, som man brukar kalla »slyngelåldern». Denna är icke synnerligen älskvärd, och om någon riktigt »praktisk» man hade fått vara med, då människonaturens utvecklingslagar skrefvos, så vore vi säkert alla vid 14 år lika ömtänksamma

och näriga som vi nu äro vid 40. Nu få vi emellertid nöja oss med mindre. Hvem af oss har väl som fjortonårig pojke tänkt uteslutande på »bröd och uppehälle»? Hvarför skola då folkskolepojkar anses förlorade, om de i det stycket likna oss?

Äro åter orden »håglösa och vagabondlystna» tagna i sin *strängare* betydelse, så vågar jag bestrida deras rättvisa. De äro tillämpliga, där barnen i saknad af tillsyn och qmårdnad blifvit förvildade eller där föräldrarna ällas att spela »öfverklass», i hvilket senare fall ingen annan kroppslig sysselsättning än den nobla sporten anses rätt passande. Sådana utgöra emellertid i det stora hela undantag. I allmänhet få folkskolans barn ganska tidigt lära sig att hänga i och slita för födan. Många »hafva plats» under eftermiddagarna och äro därpå upptagna från middagen ända till sena kvällen, och om de flesta gällor, att de göra ej så liten nytta i hemmen, ofta så pass mycken, som deras barnsliga krafter utan skada kunna anses tåla vid. Jag tror mig icke vara synnerligen dristig, då jag vågar påstå, att de för kroppsarbete odugliga och ohägade barnen utgöra en vida mindre procent af det hela i folkskolan än i öfriga skolor.

\* \* \*

Aftonbladsförfattaren, för hvilken folkskolebarnens allmänna olust och oförmåga är ett faktum, finner förklaringsgrunden här till i *den allmänna karaktären af folkskolans undervisning*. Denna kännetecknas såsom »ett inpluggande af abstrakt vetande». Teoretiska läxor äro dess A och O, genom hvilka den tror sig kunna göra människorna bättre, dugligare och lyckligare. »Folkskolans barn få, mer eller mindre i utläsningsform, inlära en del abstrakt s. k. kunskap i olika ämnen, en kunskap som de till stor del icke kunna fatta och hvaraf de för framtiden hafva litet eller intet gagn.»

Skall detta föreställa en karaktäristik af vår nuvarande *praxis*, så vågar jag för min del ej afgifva någon bestämd gensaga däremot. Därtill är min personliga erfarenhet allt för begränsad. Säkert är i alla händelser, att vår verksamhet har stora brister och att vi i allmänhet stanna långt under idealet. I viss mån torde ock detta vara ursäktligt. Undervisningen är en svår konst, mycket svårare än den utomstående föreställer sig, lika svår kanske som, att måla taflor eller skriva symfonier. Den kräver dessutom en mångsidighet och på samma gång grundlighet i bildning, som de flesta af oss sakna och

måste sakna. Det arbete och de uppoffringar lärare och lärarinnor ej sällan nedlägga på sin fortsatta utbildning (och hvarpå de i Stockholm upprättade kurserna äro ett talande bevis), uppenbara visserligen deras goda vilja, men medgifvas måste, att det i alla fall är ofantligt mycket som brister.

Detta erkännande af att vi ej äro *vuxna* vår uppgift innebär emellertid ingalunda, att vi skulle misstagit oss om *uppgiften själf*. Att man ej fullt maktar nå sitt mål, betyder icke, att man ej *känner* detsamma eller att man befinner sig på en *afväg*.

»Tidslytenas» författare far vilse, då han påstår, att vi sätta den ensidiga själsansträngningen samt inpluggandet af abstrakt teoretiska bokläxor såsom vårt A och O. Hvarje lärare och lärarinna *vet* nog mycket väl, att uppfostran bör tillgodose både kroppss- och själsutvecklingen, vara både »praktisk» och »teoretisk» för att använda dessa mångtydiga ord, med hvilka så mycket medvetet och omedvetet sofisteri blifvit bedrifvet. Vi veta vidare mycket väl, att det gifves två till anda och syfte alldeles skilda arter af s. k. teoretisk bildning: å ena sidan en *skenbar*, som utgör ett inpluggande af namn, ordasätt och abstrakta läxor och som bland pedagogerna går under namnet »dressyr» och »papegojeri» (hos Pestalozzi »Maulbrauchen» och »Lirilariwesen»), å andra sidan en *verklig*, som ger näring åt barnets andliga hunger, väcker dess intresse, utvecklar dess tanke samt befruktar dess känsla och vilja.

Denna åtskillnad mellan en undervisning, som förslöar och förlamar, samt en undervisning, som väcker och lifvar, hör till *vår* vetenskaps ABC. Men den ärade *allmänheten* läser icke pedagogik, och för den synes nämnda åtskillnad ännu vara tämligen obekant. Däraf den allmänt härskande förblandningen af *bildning* med ett visst fastställt mått af yttre färdigheter och minnesläxor, däraf det myckna talet om en s. k. bildningsnivå, den i våra högre skolor jämmerligt grasserande »språkkulten» samt det i folkskolan lika jämmerligt grasserande katekespluggat o. s. v.

Hade »Tidslytenas» författare sökt bringa någon reda i denna oklarhet och framhållit *kroppslig och andlig utveckling* såsom uppfostrans stora mål med skarpt förkastande af all mekanisk dressyr, så skulle vi med glädje hälsat honom såsom vår bundsförvandt i det pågående reformarbetet, och vi skulle gärna gifvit honom rätt i, att det nuvarande folkskolearbetet lemnar oändligen mycket öfrigt att önska.

Men något försök i den vägen finner man ingalunda. Han tar saken långt enklare. Folkskolan har för mycket teori, säger han; bort därför med Xerxes och Temistokles, Asiens folkder, litteraturläsningen och de geometriska problemen! Folkskolan här för litet praktik; fram därför med yrkesundervisningen i jordbruk, industri, handel och sjöfart!

Detta är att taga saken allt för enkelt. Det är att afhugga knuten i stället för att lösa den, och i sådana frågor som den föreliggande kommer man med den metoden ingen vart.

Af vissa yttranden framgår, att författaren själf ingalunda är blind för att man måste göra skillnad på »teori» och »teori». I en senare uppsats säger han nämligen: »Härmed vilja vi dock ingalunda hafva sagt, att *icke* den *teoretiska* undervisningen kan verka uppfostrande och förädlande samt att *icke* en sådan undervisning inom vissa områden är nödvändig. I goda lärarens händer kan *all* undervisning verka godt äfven på karaktärsbildningen.»

Naturligtvis borde författaren sökt förlika detta erkännande af den »teoretiska» kunskapens bildningsvärde med sin föregående *förkastelse* däraf. Något sådant har han dock ej gjort, och foljden har blifvit, att han hamnat i samma återvändsgränd som välgörenhets- eller barnhems pedagogerna i slutet af förra århundradet och början af detta. Det mål han uppställer är *icke allsidig, kroppslig och andlig utveckling*, det är det »nyttiga», det »praktiska», dessa ord tagna i sin trängsta, rent ekonomiska betydelse. Barnen skola fostras så godt som uteslutande för brödförvärfvet, för »matsträfvet».

\* \* \*

På detta mål är folkskolans verksamhet för närvarande icke riktad, och häri ser författaren hennes största fel. Hon bidrager därmed, säger han, mäktigt till ett af tidens förnämsta lyten: dess öfverskattning af själsarbetet, dess missaktning för kroppsarbetet.

I dessa senare uttryck gömmer sig en förväxling. Hos hvilka finnes väl denna öfverskattning af själsarbetet? Sannerligen icke hos den stora massan af kroppsarbetare. De allra flesta bland dem vilja icke erkänna något annat arbete än muskelarbete, samt betrakta (i likhet med den förut omnämnda arbetarehustrun) »läsa och slå dank» såsom likartade begrepp. Hvad tror man, att en murarehandtlångare eller dikesgräfvare



har för tankar t. ex. om läraren, som »sitter några timmar i en kateder och latar sig», eller om professorn, som »hänger näsan öfver ett mickelskåp» eller »rotar i gamla mögliga luntor»? Blott få, mera framskridna kroppsarbetare hafva någon egentlig föreställning om själsarbetet och den andliga odlingens väsende och betydelse. Ligger ej häri en stor social fara, och borde man ej, långt ifrån att beklaga den förmenta öfverskattningen af själsarbetet, i stället bäfva för den verkliga rådande underskattningen däraf?

Hvar finnes vidare den ofta omtalade missaktningen för kroppsarbetet? Så vidt jag vet icke häller hos den stora massan. Den, som hört kroppsarbetare samspråka med hvarandra, har säkerligen ofta med öfverraskning lagt märke till, huru ofta de uppskatta ett föremåls värde efter det arbete, som blifvit därpå nedlagdt, samt en kamrats värde efter hans kroppsstyrka och förmåga af rent fysiskt arbete.

Rätta förhållandet torde vara, att kroppsarbetare och själsarbetare i allmänhet ömsesidigt underskatta hvarandras verksamhet. Detta missförhållande kan icke undanröjas medelst moralpredikningar, utan endast på det sätt, att man genom en allsidigare och haltfullare uppfostran låter den blifvande kroppsarbetaren få personlig erfarenhet om andligt arbete och den blifvande själsarbetaren personlig erfarenhet om kroppsarbete. En ytterligare afknappning på folkskolans s. k. teoretiska undervisning skulle blott öka klyftan och förvärta det onda.

Däremot är det något annat, som verkligen är föremål för allmän missaktning, och det är kroppsarbetarens *ställning*. Denna anses af alla såsom ganska litet eftersträfvansvärd.

Kroppsarbetet betalas i allmänhet så uselt och måste på grund häraf ofta bedrifvas till sådant öfvermått, att det för mången blifver en förbannelse i stället för en välsignelse, en nedtryckande och förkrossande börda i stället för en sund och uppfriskande kraftutveckling. Häraf den ej sällsynta åskådningen, att arbetet ha vi »för våra synders skull» samt det hos föräldrar af arbetsklassen vanliga sträfvandet att »höja» sina barn upp ur denna, i fall minsta möjlighet härtill yppar sig. Huru mången moder, som hela sitt lif igenom trälät och släpat, tills hon blifvit alldeles utsjasad, samlar icke sitt lifs erfarenhet och sitt lifs mål i denna enda föresats: »Själff har jag slitit en hund i alla mina dar, och huru det käns, det vet jag — mitt barn skall åtminstone inte få det så illa som jag!» Man kan träffa mödrar, hos hvilka denna enda slutledning bitit

sig så fast, att de hindra sina barn att göra det ringaste arbete, äfven om detta för barnen rent af vore en njutning, och det är bland *dem* man finner de där mångomtalade, som bjuda sina halfvuxna döttrar »kaffe på sängen». Att de med all sin omvårdnad bära sig alldeles bakvänt åt, det kunna de med sina oodlade hufvuden naturligtvis icke fatta; de veta blott, att för dem själfva arbetet varit ett ok och att de små mellanstunderna af ren sysslolöshet varit deras lifs ljuspunkter. Man möter understundom hos sådana människor de mest befängda drag af pedagogiskt oförstånd, men om man tänker efter, skall man snart finna, att detta är helt naturligt.

Långt mera allmän och liflig är emellertid den motvilja, som *öfverklassen* ådagalägger gentemot kroppsarbetarens lif. Huru föga inbjudande detta i regeln är, visar sig tydligast af den fruktan, ja fasa, som nästan *alla* bildade föräldrar hysa för att se sina barn »nedsjunka» i den egentliga arbetsklassen. Ibland kan det visserligen *låta* på annat sätt, men däraf lär väl ingen låta lura sig. Hvem har icke någon gång hört dessa påståenden: arbetarne ha det ganska bra, i många fall mycket sorgfriare och lugnare än vi, alla deras klagomål äro obefogade? Men hvem har någonsin i handling fått se något *bevis* på, att dessa ord varit något mera än *ord*? Hvilken har — utan nödtvång — flytt sina svåra öfverklassbekymmer och sökt lyckan i kroppsarbetarens beprisade sorgfria och lugna ställning?

Synnerligen intressant i detta afseende är den s. k. pigfrågan. Jag bekänner, att jag ibland, då jag hört de vanliga beskärmelserna öfver tjänsteflickornas oförnöjsamhet och oblyga pretentioner känt mig böjd att fråga vederbörande fru, *om hon ville släppa sin egen dotter ut såsom tjänsteflicka*. En dylik fråga skulle emellertid — såsom hvar och en vet — upptagas såsom en grof förolämpning, och den, som framställde densamma, blefve utan vidare betraktad såsom en ohyfsad tölp. Men hvad bevisar detta? Jo, att man icke betraktar tjänsteflickan såsom sin like, utan såsom en individ af ett slags lägre ras med helt andra lefnadsbehof. En husmoder, som gjorde *allvar* af det myckna talet om de fattiga såsom våra medmänniskor, skulle icke behöfva mer än en half timmes funderare för att komma fullt på det klara med, hvarföre hyggliga flickor i vårt land ofta hafva en viss motvilja mot att blifva »pigor». Huru *bo* t. ex. flertalet af våra pigor? Hvilken tid af dygnet hafva de, som de kunna kalla *sin*? Huru behand-

las de vanligen vid *sjukdom* eller *illamående*? Anses en tjänsteflicka ens hafva rätt att vara illamående?

I Amerika, där äfven tjänsteflickor hafva sin bestämda arbetstid, där uppfinningsförmågan riktat sig på släparbetets öfverflytande från den mänskliga till den mekaniska kraften och där husmodern ej. af en flicka fordrar, att hon skall vara fullfärdig vid utträdet ur barndomsskolan, utan i stället betraktar sig själf såsom hennes naturliga hushållslärlarinna, där finnes ej heller denna motvilja mot att taga tjänst, hvaröfver man hos oss så högljudt beklagar sig.

Det är — in summa sagdt — icke *själsarbetet* man i allmänhet öfverskattar, utan själsarbetarens *förmåner* man efterfika; det är icke *kroppsarbetet* man föraktar, utan kroppsarbetarens *försakelser och vederbördor* man söker undfly.

\* \* \*

I sin reaktion mot den förmenta öfverskattningen af själsarbetet gör sig »Tidslytenas» författare skyldig till en alldeles *motsatt öfverdrift*.

För det första synes han utan vidare sätta ett likhetstecken mellan »kroppsarbetet» och rent *materiellt* arbete. Men den, som så gör, förbiser, att äfven i yrkeslivet teori och praktik numera äro så innerligt sammanflätade, att de knappast på någon enda punkt kunna umbära hvarandra. Han förbiser hvad Geijer kallade »intelligensens ständigt växande andel i det industriella arbetet». Många kroppsliga sysselsättningar kräva ju ej blott en stark och flitig, utan äfven en tänkande och kunsig arbetare. En massa yrken bestå i tillgodogörandet af fysiska och kemiska företeelser, hvilka arbetaren bör känna för att rätt kunna använda. Till och med hos en barnflicka önska nu för tiden alla förståndiga föräldrar någon insikt i fysiologi och hälsolära, och den tid, då man hänlog vid tanken på en kokerska, som visste något i fysik och kemi, torde nu vara för alltid försvunnen.

Egendomligt nog träffar man hos »Tidslytenas» författare icke heller ett enda ondt ord om *naturläkningen*. Detta ämne synes han icke vilja ha på något sätt undanskjutet, det kommer ej med i underkännandet af »all världens skolbokskunskap, historia, geografi, teologi, litteraturhistoria etc.». Måne därför, att *det* ämnet i allmänhet skulle i våra folkskolor bedrifvas på ett mera fruktbarande sätt än de öfriga, att *det* vore

bättre skyddadt för faran att inläras »mer eller mindre i utanläsningsform»? Jag betvivlar, att så i regeln förhåller sig. Förklaringen är väl snarare helt enkelt den, att författaren personligen mera intresserat sig just för ifrågavarande ämne och på grund häraf haft lättare att inse *dess* bildningsvärde för alla.

Synnerligen öfverraskande förefaller mig hans fråga, hvad folkskolans lärjungar kunna ha för gagn af »geometriska problem». Äfven för den puraste nyttighetsdyrkare borde svaret å detta spörsmål ligga nära till hands. Få saker hafva väl en så påtagligt praktisk betydelse. Vårt folk lär, efter hvad det påstås, vara ett mekaniskt begåfvadt folk. Men hvad är mekanik utan geometri? Och äfven för icke mekaniska arbetare är geometrisk skolning långt mer af nöden än vi s. k. själsarbetare i allmänhet föreställa oss. För min del måste jag t. ex. bekänna, att jag länge gått och trott, att det icke behöfdes någon geometri för att göra en väst eller ett par byxor. Så okunnig var jag verkligen. Men jag kom på andra tankar, då jag en gång stod och språkade med min skrädare — i parentes sagdt en vaken och intelligent karl — och såg honom vid sitt tillskärarebord med krita och linjal utföra de allra sirligaste och elegantaste konstruktioner. Jag blef en smula förbluffad och började fråga, och när jag gick därifrån, hade jag aldeles klart för mig, att skradderiet hör under den matematiska vetenskapen, om än icke under den s. k. rena. Och jag undantager härvid icke det kvinnliga hemskradderiet. Jag är tvärtom aldeles öfvertygad om, att detta skulle blifva betydligt bättre, ifall flickorna under sin skoltid blifvit litet mera förtrogena än de nu äro med vinklar och bågar och sammanfallande trianglar med mera sådant.

Högst få skola säkerligen de kroppsarbetsarter vara, som icke för sitt framgångsrika bedrivande förutsätta »teoretiska» insikter, åtminstone i naturkunnighet och matematik.

Men äfven i en annan mening förutsätter det kroppsliga arbetet det andliga. »Tidslytenas» författare förbiser, att kroppsarbetaren dock ej är arbetsmaskin hela dygnet om. Han är därjämte människa och har såsom sådan en mängd förmögenheter och behof, för hvilka yrkesarbetet icke bjuder någon tillfredsställelse. Hela vår odling hvilat på arbetsfördelning. Men arbetsfördelningen innebär ensidighet i utvecklingen, och ju hårdare och trägnare arbetet blir, dess större och olycksdigrare blir ock ensidigheten. I detta missförhållande ligger till en stor del hvad man kallar »kulturens offerväsen». Den, som på

allvar ägnar sig åt ett visst själsarbete och drifver detta med fart och ihållighet, blir snart utarbetad, hjärnan blir öfveranstängd och tom, och såsom en naturens protest mot den utslutande intellektuella sysselsättningen inträder ett starkt behof af jämvikt genom kroppslig sysselsättning. Understundom visar sig hos sådana själsarbetets offer bakslaget så våldsamt, att de på sina fritider, sina ferier eller sin semester, knappast vilja se i en bok eller taga i en penna; de få ett slags *hat* till litteratur och kultur, och man kan få höra den lärde forskaren predika den valkiga näfvens religion samt sätta dikesgräfning och klacklappning högt öfver alla konstens skatter och alla vetenskapstriumfer.

Men lika naturligt (eller rättare sagdt vida mera naturligt) är, att kroppsarbetaren måste känna ett behof att på sin fritid återställa den genom tungt, enformigt dagsverke rubbade jämvikten genom sysselsättningar, som kunna bringa hans fantasi, tanke och känsla i rörelse. I fall dagsverket varit allt för ihålligt och nedtryckande, samt i brist på annat, griper han då till brännvinsglaset och kortleken eller andra »rafflande» medel, hvilka kunna för en stund sätta lif i det förslappade nervsystemet. Men har han under barndomen fått smak på högre och ädlare njutningar och är hans yrkesarbete icke allt för tryckande, då finnes det en viss sannolikhet för, att han söker vederkvickelse och förfriskning i bildande läsning, i historia, geografi, poesi, religionsvetenskap, naturkunnighet o. s. v. Ve mänskligheten, om så ej vore! Funnes inom arbetsklassen icke en kärna med *andliga lifsintressen*, med stråfvanden som sträckte sig öfver det materiella arbetet och brödförvärfvet, då skulle vår kultur vara dödsdömd. Jag finner det beundransvärdt och rörande, då jag ser män och kvinnor af denna klass hafva så mycken själs-spänstighet öfver, att de bry sig om hvad som försiggått inom forskningens värld, inom deras eget samhälle, i långt aflägsna länder och längesedan förgångna tider. Ej så sällan händer, att en kroppsarbetare betraktar just de stunder, som han kan få ägna åt dylika »opraktiska» ting, såsom de skönaste och innehållsrikaste i sitt lif, såsom de enda, i hvilka han egentligen lever och med full sanning kan säga: »Äfven jag är människa, intet mänskligt är mig främmande.»

»Tidslytenas» författare menar, att folkets barn hafva intet med Asiens floder, forntidens konungar, Xerxes och Temistokles strider, vårt lands litteratur m. m. att beställa.

Jag menar motsatsen. Om naturkunnighet och matematik, såsom visadt blifvit, utgöra en nödvändig *förutsättning* för

krppsarbetet, så utgöra de »humanistiska» ämnena en lika nödvändig *fyllnad* till detsamma. Jag anser därför, att äfven arbetarebarn hafva godt af att höra om lifvet vid Ganges och Jangtsekiang och att skåda bilder från Nilens strand; därförutan kunna de ju sedan icke ens läsa sitt Aftonblad med förstånd, mycket annat att förtiga. Jag anser sådana litteraturalster som Fänrik Ståls sägner, Rydbergs Dexippos m. fl. höra till den allra yppersta näring för det unga sinnet. Jag tillägger den gamle historiefadern Herodots hänförande målning af hjältarne vid Salamis och deras kamp mot den fysiska öfvermakten det högsta bildningsvärde, icke minst för folkskolans barn, och jag tror, att den som kan skildra denna kamp så, att deras ögon brinna och deras hjärtan svälla, han har gifvit dem ett intryck för lifvet, som i verklig praktisk betydelse väl kan mäta sig med färdigheten att nätla skor.

Ingenting kan för öfrigt vara mera orimligt än den beskylningen, att folkskolan hittills skulle lagt någon öfverdrifven vikt på forntidshistoria eller på vår nationella litteratur. Hvar och en, som känner denna skola, vet tvärtom, att *försummandet* af dessa ovärderliga bildningsmedel utgör en af vår folkundervisnings allra ömmaste punkter. Saga och poesi äro de varor, som utan gensägelse stå lägst på den svenska pedagogiska marknaden. Man har hyst en sådan fruktan för den barnsliga inbillningskraften, att man rent af satt den på svältkur. Men hvad har man därmed vunnit? Männe att de unga arbetat så mycket duktigare? Nej — helt enkelt att de läst så mycket mera rövvareromaner, mord-, rån- och stöldhistorier, lassemajabiografier, »grisar» och »breflådor» m. m. *Detta* är följden af att man uti ifrågavarande afseende gjort vår folkundervisning så öfvermåttan »nykter» och »praktisk».

I allmänhet taget gäller det såsom en lag för allt andligt lif, att missriktningarna eller »tidslytena» däri ej kunna undertryckas eller utan vidare afledas. De hafva sin grund i ett förefintligt behof, hvilket kräfver sin näring. Huru vida den näring som sökes blir sund eller osund, det beror på vederbörandes andliga smältningsförmåga och smak. Om t. ex. skolor af människor strömma in under frälsningsarméns fanor och låta hypnotisera sig af dess hojtande och viftande, om den stora massan ännu allt jämt mäter en människas värde efter summan af de teorier, hon bekänner eller förnekar, om många af arbetsklassen ännu inbilla sig, att samhällsutveckling är något som kan »göras» helt enkelt med gatstenar, högafflar och knölpåkar

o. s. v., beror väl sådant däraf, att folk i allmänhet tänker för litet på sitt dagliga bröd och för *mycket* på allmänna angelägenheter, på politik och religion? Ligger icke botemedlet tvärtom uti *högre* andlig mognad och, såsom ett väsentligt vilkor härför, uti vidsträcktare »boklig» bildning? I det stora hela bero nämligen sådana missriktningar just på försummad tankeodling, på ovana vid logisk tukt samt på bristande fördragsamhet och sympati, hvilka senare egenskaper näppeligen kunna uppstå hos andra än dem, hvilka fått göra åtminstone *någon* bekantskap med den oändliga mångfald af känslor, tankar och intressen, som träder oss till mötes i historien och litteraturen.

\*  
\*  
\*

Bland de frågor »Tidslytenas» författare vidrört är ock den gamla, så ofta behandlade: om den intellektuella bildningens betydelse för *moralen* och *lyckan*.

»Det var en tid», säger han, »då man trodde, att det teoretiska vetandet, bokkunskap i ett antal ämnen, skulle vara det väsentliga i uppfostran, att det skulle göra människorna både bättre, dugligare och lyckligare; att det skulle verka synnerligt förädlande och utvecklande på själsanlagen. Den tiden är nog snart förbi! Man får t. o. m. höra gamle erfarné skolmän yttra, att detta varit en illusion. Människorna äro icke synnerligt bättre än förut, fastän skolundervisningen blifvit allmän och fastän skolämnenas antal och omfattning så betydligt ökats. De meranämnda tidslytena, öfverdåd, flärd, oredlighet, försnilling m. fl. fel och brott, synas ju (?) snarare vara i tilltagande. Hvad goss-skolorna angår, är det icke längesedan man gjorde ganska sorgliga upptäckter, och dr Hoppes framställning i Nordisk Tidskrift ger en dyster inblick i de svenska elementarläroverkens moral.»

Men omedelbart därefter, på nästa rad, fortsätter samme författare sålunda: »Härmed vilja vi dock ingalunda hafva sagt, att *icke* den teoretiska undervisningen kan verka uppfostrande och förädlande samt att icke en sådan undervisning inom vissa områden är nödvändig. I goda lärares händer kan *all* undervisning verka godt afven på karaktärsbildningen.»

Meningen med det förra af dessa båda yttranden skulle väl vara att *frånkänna* den s. k. teoretiska bildningen all moralisk inverkan? Vetandet bidrager ju icke till att göra människorna bättre, dugligare och lyckligare, snarare till att göra

dem sämre? — Men i det senare yttrandet *tillerkännes* det oaktadt samma teoretiska bildning ett dylikt inflytande.

Något försök att *lösa* denna påtagliga själmotsägelse har författaren icke gjort. Ty icke får man väl se ett sådant försök i de båda mångtydiga uttrycken: »icke *synnerligt* bättre» och »i *goda* lärarens händer»? I så fall skulle hans mening vara, att teoretisk undervisning väl kan verka förbättrande, men blott om läraren är »god» (?) och i alla händelser icke så »synnerligt».

Rätta förhållandet är, att undervisningen verkar sedligt uppfostrande *i samma mån den motsvarar barnets natur och gifver detsamma högre livsintressen* samt att den i motsatt fall har alldeles motsatta verkningar.

Detta har för längesedan af uppfostringsvetenskapens störmän blifvit en gång för alla klarlagdt. Det är visserligen sannt, att afven pedagogerna för mer än ett århundrade sedan, under »upplysningsfilosofiens» dagar, delade den då inom hela den bildade världen rådande öferskattningen af det förståndsmässiga. Men hvilka äro de, som mäktigast bidragit att i detta afseende åstadkomma en vändning, om ej just de båda stora uppfostringstänkarne Rousseau och Pestalozzi samt deras efterföljare? Det gör därför ett mycket egendomligt intryck att i Aftonbladet läsa, hurusom *till och med* gamle erfarne skolmän medgifvit det vara en illusion, att »det teoretiska vetandet, bók-kunskap i ett antal ämnen, skulle vara det *väsentliga* i uppfostran!» Den illusionen är inom lärarekåren helt visst långt sällsyntare än utanför.

Huru det *går till*, att människans föreställningslif inverkar på hennes känslo- och viljelif, det är en psykologisk fråga, som skulle blifva allt för vidlyftig att i detta sammanhang upptaga. Sådant vore ock obehöfigt, ty *verkligheten* af nämnda inverkan torde, vid närmare besinning, ingen förneka. Vi förutsätta den alla, exempelvis då vi i fråga om uppförande ställa större fordringar på den i intellektuellt afseende gynnade och rikt utrustade än på den inskränkte och försummade. De båda små ordstäven: »han borde ha bättre vett» och »han förstår ju inte bättre» äro ensamma nog att kullslå den ljuskygga moralfilosofi, som i alla tider varit folkskolans farligaste fiende.

En helt annan sak är, att känslo- och viljelivet icke enväldigt behärskas af föreställningslivet samt att detta senare icke på långt när fullständigt behärskas af skolundervisningen



(ännu mindre naturligtvis af de ofta omtalade och med rätta klandrade abstrakta bokläxorna). På den kulturståndpunkt, hvartill vi nu kommit, är intellektuell bildning ett bidragande medel och ett nödvändigt villkor för mänsklig lycka. Men något ensamt tillräckligt *universalmedel* är det naturligtvis icke.

\* \* \*

Aftonbladsförfattaren synes mena, att han känner ett sådant. Folkets barn, säger han, skola ju icke lefva af sina, om än så intressanta, teoretiska skolläxor, utan på sin duglighet i lifvets praktiska värf, de må nu heta jordbruk, industri, handel, sjöfart m. m. De böra sändas ut i lifvet med verklig kunskap i något yrke, som kan gifva dem bröd och uppehälle. De måste uppfostras till praktiskt dugande, både kropps- och karaktärsstarka människor, mäktiga att uthärda den kommande tidens vedermödor.

Och huru skall allt detta åstadkommas?

Författaren svarar:

»Folkskolan måste tillika blifva en *yrkesskola*, en väl ordnad komplex af sådana skolor, där de olika praktiska anlagen redan tidigt kunna få sin goda utbildning.

Och därefter böra af samhället upprättas *praktiska fortsättningsskolor* för de halfvuxna mellan 14 och 20 år. Till dem bör man hafva goda förebilder i de franska *écoles professionnelles*.»

Mot det senare af dessa förslag kunna folkskolans män icke hafva något att invända. Kan man få myndigheterna att bevilja de härför erforderliga millionerna, och kan man sedan få massan af arbetsklassens ungdom mellan 14 och 20 år att begagna sig af de upprättade skolorna, så se vi detta med allra största nöje. I synnerhet det senare torde emellertid blifva svårt nog, och det är fara värdt, att nämnda sätt för den sociala frågans lösning förutsätter, att hon redan *är* löst.

Mot det förra förslaget åter måste vi af all makt protestera.\*

\* »Hvad vi äsyftat», säger aftonbladsförfattaren den 29 september, »var just en tidsenlig *reform framåt* — — — Tyvärr har dock vanligen befunnits, att det är svårt att kunna genomföra reformer på undervisningens områden. Dess målsmän hafva i regeln visat sig hålla fast vid det gamla, föråldrade. Ingenstädes är konservatismen mera utpräglad än där, och af denna orsak är undervisningsväsendet i så många stycken otidsenligt, föråldradt.» Äfven i en ledare för den 5 oktober antyder Aftonbladet, att folkskollärare-

Barndomsskolan bör visserligen vara en täfingsplats för arbete. Hon bör, dels genom direkta uppmaningar, dels genom undervisning i slöjd, dels — och icke minst — genom sin regelbundna lefnadsordning med dess fordringar på punktlighet, snygghet, ordentlighet och noggrann pliktuppfyllelse, söka ingifva sina lärjungar håg för nyttigt arbete och förmåga därtill. Men den, som försökte göra henne till en yrkesskola eller en »komplex» af yrkesskolor, han skulle snart finna, att han sträf-vade emot naturen och att de moraliska frukterna på intet sätt motsvarade förväntningarna. Icke ens i s. k. uppfostringsanstalter för vanartade eller vanvårdade barn skulle under själftva barndomsåren egentlig yrkesundervisning vara på sin plats; så är åtminstone *min* tro. Så mycket mindre då i den allmänna barndomsskolan, folkskolan. Undantagsinrättningar kunna vara nödvändiga — i synnerhet i vår tids industrisamhällen, hvilka i så många afseenden själftva äro abnorma — men de få icke förblandas med eller tagas till mönster för de *normala* samhällsinrättningarna. Bland dessa senare är utan gensägelse folkskolan en af de allra väsentligaste, och allt som kan gifva henne karaktären af att vara en anstalt för abnorma barn bör på det sorgfälligaste undvikas. Jag betviflar emellertid på det allra högt att »Tidslytenas» författare, i fall han själft har barn, skulle vilja före 12 års ålder sätta dem i den af honom förordade »yrkesskolan», och alla föräldrar af öfverklassen skulle helt visst vara eniga i, att den icke passade för *deras* barn. För arbetarebarn åter kunna de nog anse ett dylikt barnarbetshus vara på sin plats, ty *de* måste ju så tidigt som möjligt tänka på uppehållet, på lönearbetet!

\* \* \*

Härmed har jag kommit till det väsentligaste och för uppfostraren mest i ögonen fallande felet i aftonbladsförfattarens tankegång. Han förbiser, att den blifvande lönearbetaren dock *ännu* icke är lönearbetare utan *barn* och bör såsom sådant

---

kårens protest mot dess folkskolebetraktelser skulle väsentligen bero på själftvelåtet fasthängande vid hvad som är. Det händer just icke så ofta, att vi folkskollärare behöfva försvara oss mot beskyllningen att vara för konservativa, och det torde väl ock nu vara tämligen obehöfligt. I själftva verket var det nog äfven en *annan* lärarekår författaren egentligen tänkte på, då han nedskref dessa ord om vårt fasthållande vid det gamla, föräldrade. Att han för sin del *åsyftat* en reform framåt, hafva vi aldrig betviflat. Men *ett* är förslagets syfte, ett *annat* dess verkliga innebörd och följder.

behandlas. Men nu har barnet sin egendomliga natur och sina därpå beroende behof, och dessa är det uppfostrarens plikt att i första hand tillgodose. Ingen särskild del af lifvet får betraktas blott såsom medel för en följande. Tidigt nog komma de små — och i synnerhet gäller detta folkskolans lärjungar — att stå inför de eviga frågorna: »Hvad skola vi äta? Hvad skola vi dricka? Hvad skola vi kläda oss med?» Barndomsskolans uppgift är icke att skapa lillgamla, brådmogna själf-försörjare. För intet annat skede af lifvet gäller i samma utsträckning som för barndomen »bergspredikans» varning mot det otidiga sörjandet för morgondagen: »Varen därför icke bekymrade för morgondagen, ty morgondagen skall hafva sina egna bekymmer! Hvar dag har nog af sin egen plåga.» Den bästa omsorgen för morgondagen är i själfva verket en sådan uppfostran, som gifver barnet dess fulla rätt. Ingen blir någonsin helt ut man eller kvinna, som icke helt ut fått vara barn. Om hösten må man spörja efter frukt, men skall sådan kunna väntas, så måste de späda bladen och knopparna först fått spira fritt i vårens sol.

Fridtjuv Berg.

---

## Fredrique Runquist.



Det ligger mången gång en orättvisa i det gängse bruket att egna minnesord åt dem, som på ett eller annat sätt, om också ganska medelmåttigt, arbetat i det offentliga, under det man med tystnad förbigår dem som i privatlivet givit impulser av mera djupgående art än de förres skrifter eller föredrag.

Fredrique Runquist var onekligen en personlighet, som genom sitt väckande och livande inflytande utträttade mer än mången annan som efterlämnat tydligare, materiellare spår av sin värksamhet.

Vi känna oss så mycket mer manade att med några ord för hennes talrika vänner återkalla hennes bild som hon kan anses för en av denna tidskrifts stiftare, och som den utan henne säkerligen aldrig blivit till.

Det har blivit anmärkt, att de flästa framstående kvinnor i vårt land erhållit en mer eller mindre oregelbunden skolundervisning. Så var värkligen fallet med henne. Hon hade i sin födelsestad Landskrona gått en tid i skola hos en tyska, hvilken för tillfället där uppslagit sina bopålar. Genom denna, som tycks ha varit en genialt ensidig lärarinna, hade hon redan tidigt mottagit djupa intryck av litteratur och poesi och fått smak för humanistisk bildning. Sedan hade hon en kortare tid gått i skola i Köpenhamn.

Undervisat hade hon allt ifrån det hon var 10 år gammal, ty redan vid den tiden brukade hon hvarje dag i en jämnårig flicka, som ej var nog lycklig att få gå i skolan, inplanta samma läxor som hon själv nyss hört upp.

Full av längtan efter fullständigare kunskaper kom hon 1871 på Högre lärarinneseminarium. Åtskilligt äldre och framför allt mognare än sina kamrater, var hon redan då en utvecklad personlighet och lät sig icke förvandlas till en vänlig läxlärserska. For-

malismen, som då blomstrade och kulminerade i alla lärovärk, hade även inträngt på seminarium och påverkade så väl lärarens sätt att fatta sina uppgifter. Mot denna formalism kände man alltid att hon var en levande, men tyst protest. Hon hade icke som många andra kommit till seminarium på sina anhörigas föranstaltande, utan hon kom driven av en inre törst efter vetande och utveckling, en törst, som hon för övrigt själv sökt släcka genom t. ex. ganska grundliga studier i litteratur. De tyska klassikerna hade hon läst nästan från pärm till pärm. Icke under då, om hon med ett visst förakt såg ned på sina läxläsande barnsliga kamrater, och om hon ibland kunde tycka att undervisningen icke var *den* själföfda som hon i den lilla landsortsstaden hade drömt om. Väckande och utvecklande blev seminariekursen för henne i alla fall, i synnerhet sedan hon fått mera egna sig åt naturvetenskapen, för hvilket ämne hon egde särskildt stora anlag. Och dessutom, låg det formalism i luften, så låg det också intellektuellt intresse. Om studierna voro väl mycket skolartade, så låg det i stället en prägel av friskt, vaket universitetliv över umgänget mellan eleverna inbördes och mellan lärarne och eleverna, ett sådant liv som kvinnor så sällan komma i tillfälle att leva. Och bättre än så: där var en anda av *värklig*, icke frasidealitet, en sådan anda som ovilkorligen uppstår där ädelsinnade människor arbeta i kärlek för och med ungdomen. Och i allmänhet lämnade man det avhållna lärovärdet, där man tillbragt så glada dagar, med idealistens begär att värka för »något stort och godt», men ock med idealismens — eller ungdomens, borde vi kanske tillägga — dimmiga begrepp om hvad detta stora och goda skulle vara. Vi hade brinnande i oss en eld av intellektuellt intresse, men det var säkerligen formalismens fel, att man ej visste hvar man skulle hämta bränsle att underhålla den elden; åtminstone kom det en tid, då den nästan slocknade.

Vi, som med unga kvinnors vanliga receptivitet låtit oss ryckas med av den formalistiska strömningen, läste aldrig med någon njutning detaljrika böcker, visste knappt att några sådana funnos\*, utan hvad vi längtade efter var nya slipstenar, på hvilka vi kunde ytterligare fila vår abstraktionsförmåga. Skulle man läsa ett nytt

\* Att ignorera sådana böcker var något som utmärkte hela tidsandan, visst icke seminarium särskildt. När man sedan började att ivrigt fråga studerade manliga anförwandter och vänner om dylika, hvilka tröstlösa svar fick man icke! Vanligtvis blev man hänvisad till sådana samlingsböcker som *Illustrerad Världshistoria* o. dyl. »Det måtte väl vara nog för undervisningen», hette det.

språk eller ta lektioner i filosofi, och logik? Det sista vore det intressantaste, ty nya formuleringar och förklaringar av det lilla gryn vetande man hade, det var det allra smakligaste.

Man måste göra Fredrique Runquist den rättvisan att hon aldrig följde med i denna snedvridning; sanningen att säga brukade hon ömsom leende, ömsom gäspande åhöra dessa himmel- och jordfamnande diskussioner, som icke gjorde andra hopp än det över erfarenheten. Ibland kunde hon med ett infall af humoristisk erfarenhetsvisdom göra ett avbrott, som vi tyckte var mycket »krasst». Hennes skarpa blick för verkligheten gav sig under denna tid mäst luft i en outtömlig rikedom humoristiska historier, hämtade ur hennes dagliga erfarenhet, med hvilka hon uppbyggde tacksamma vänner och kamrater. Härigenom blev hon redan då en sorts medelpunkt.

På lärarinnebanan möttes hon snart av motgångar, både sådana, som alltid vållas af oerfarenheten, och sådana, som hängde ihop med ekonomiska bekymmer. I huru hög grad hon egde både intresse och begåvning för undervisningskallet märkte man knappast förr än då hon i Beskows skola, där hon hela tiden varit anställd, fick till uppgift att börja med 1:sta förberedande. Det var icke utan att hon med sina kunskaper kände sig besvärad och nästan förnärmad över att på detta sätt förvandlas till småskolelärarinna, men hon kunde sedermera icke nog framhålla huru nyttigt det varit för hennes egen utveckling att få börja från allra första början. Det var sedan alltid hennes sats, att ingen blir en *värklig* lärarinna, som ej lärt sig sköta nybörjare. Säkert är att hennes intresse och kärlek för dessa små, som voro så helt och hållet anförtrodda åt hennes vård, öppnade hennes blick för mycket, som hon eljest aldrig skulle hava insett.

Hon utvecklade snart en ovanlig förmåga att uppfostra utan yttre åtgärder, hon fick barnen att trivas hos sig som hos en moder och det därigenom att hon alltid behandlade dem på ett naturligt, okonventionellt sätt samt förstod att leda dem till självvärksamhet. Hennes klass var icke så militäriskt disciplinerad som många andra, men den arbetade med lust och på ett *personligt* sätt, hvilket i våra skolor är så sällsynt.

Hatare av all slags *dressyr* som hon var, dröjde det icke länge förr än hon inom den gängse småskoleundervisningen fann mycket som icke förtjente bättre namn. Särskildt avskydde hon åskådningsövningarnas »plockmat» af verklighetskunskap, hvilken egentligen var en förevändning för exercis i korrekt och onaturligt talande av modersmålet.

Snart kom hon underfund med den grundlagen för barnets natur, att det länge vill fördjupa sig i samma föremål, en lag, som hela den moderna undervisningen strävar att upphäva. Tvärt emot den vanliga praktiken satte hon sin ära i att med så enkla berättelser som möjligt underhålla de små och att vänja dem att kunna med nöje höra om det samma flera gånger. Mer än de flästa lärarinnor undgick hon faran att blaseras barnen, och bättre än kanske någon annan förstod hon konsten att icke alltid låta eleverna vara objekt, utan ibland låta sig själv vara objekt för de verkningar och strömningar, som utgå från barnasjälarna. Till detta erfordras ett sinne med lätt vibrerande strängar, en djup sympati med barnen samt förmåga av intellektuel självförsakelse, och dessa uppfostrans kanske finaste och noblaste egenskaper egde hon i rikligt mått.

Allt som hennes klass växte upp, tillgrep hon utan resonnement, alldeles av instinkt, åtskilliga egendomliga åtgärder vid undervisningen. Då hon undervisade i Biblisk historia var det henne omöjligt att berätta på annat sätt än direkt ur Bibeln, ofta med dess egna ord, ytterst utförligt. Likaså tog hon historien direkt ur Snorre Sturlesson. Och så gick det upp för henne hvilken betydelse *källskrifterna* hava för barnen, huru vansinnigt det är att med stor lärdom och mycket besvär förvandla världens yppersta barn- och ungdomsböcker till tråkiga och osmältbara referatsamlingar. En resa i Norge vidgade hennes blick och gav näring åt hennes iakttagelse samt ingav henne den tanken att vid undervisningen i Norges geografi taga till utgångspunkt helt enkelt skildringen av sin egen resa.

Hennes lektioner voro icke hvad man i allmänhet menar med briljanta, hon hade ingen överlägsen berättartalang; jag skulle nästan vilja säga att frånvaron av all sorts virtuositet var det som gav hennes undervisning en så *sund* karaktär. Detta må låta paradox, men säkert är att undervisningsvirtuositeten ofta framkallar en kunskap, som är *sken*, och att en briljant lärarinna ofta är i fara att så behärska sin klass att hon kväver den — kväver den i rosor, med blixtrande skildringar, med dundrande förhör, och alldeles glömmet att stanna och lyssna till de små själarnes eget arbete. Hennes begåvning, ehuru värklig och intensiv, utmärktes av en viss tröghet, men detta gjorde att hon ej frästades att rusa åstad, utan hade lugn nog att vid hvart steg stanna och se efter att barnen också följde henne. Hon var i ovanlig grad *barmhertig* mot de dumma och vanartade barnen och lyckades ofta just i fråga om dessa vinna stora resultat, hvarför hon också fick glädja sig åt deras och deras föräldrars tacksamhet.

I allmänhet var det mindre ett yttre, påtagligt resultat, som hon eftersträvade än den känslan att barnen voro fullt upptagna och naturenligen sysselsatta genom undervisningen, samt att de därigenom så småningom danades till människor.

Länge behöll hon sina gryende idéer om undervisningen för sig själv, så mycket mer som hon icke trodde sig hos någon av sina vänner kunna påräkna sympati för dem. Det var en ren tillfällighet, som slutligen kom henne och den som skriver dessa rader att utbyta tankar. Fredrique Runquist hade kommit över en broschyr av en dansk, Pingel, »Om Hovedmanglerne ved vore lærde Skoler». I denna bok funno vi det förlösande ordet till allt det som plågade oss inom undervisningen. Det ordet hette *formalism*.

För min del stod jag vid denna tidpunkt färdig att med missmod vända mig från hela lärarekallet. Sedan under de allra första åren intresset upptagits av att söka förvärva den virtuositet, som ensamt gällde något under denna formalismens blomstringstid, var det ju ingenting att sträva efter. Som facklärarinna hade man endast att uppträda inför klassen, avleverera sitt föredrag, d. v. s. spela sin rol, hvarpå barnen spelade sin, d. v. s. avlevererade läxan plus föregående lektionens föredrag. Och när både barnen och lärarinnan väl hade inövat sina roller, så att det sällan klickade på någondera hållet — så var ju den saken klar. Att båda parterna skulle kunna invärka på hvarandra, modifiera hvarandra, skänka hvarandra den utsägligt upplyftande erfarenheten att *tänka* och *känna tillsammans* — att allt detta till stor del berodde på *hvad* som valdes till föremål för undervisning, om det var sådant att det hos barn överhuvud *kunde* framkalla några tankar och känslor — allt detta förstod man icke.

Jag har allt för ofta uttömt indignationens ordförråd över formalismen, för att jag här skulle vilja ånyo upprepa alla dess synder, men om mängden kanske drar på munnen över att något så abstrakt kunde förorsaka lidande, melankoli, ja nästan hat, så vill jag påminna om ännu ett. Ingenting är mera olidligt för en intensiv ung själ än att plötsligt stöta på en barrikad, en järnbeslagen port, som hindrar all utveckling. En sådan barrikad kände vi båda häjdade oss inom skolarbetet och för övrigt överallt i bildningens värld, den gjorde oss förtvivlad. Genom den lilla danska broschyren fingo vi en exakt beskrivning på den och fingo till vår tröst se, att en man som icke var Grundtvigian och folkhögskolelärare — för dessas åsikter hyste vi mycken sympati, men vi visste huru utdömd hela den riktningen var av vår akademiskt bildade



värld — också led af den och från bildningens och vetenskapens ståndpunkt fördömde den.

Glädjen var lika överväldigande som förut modlösheten, redan började man ana att denna förhatliga järnbommade port kunde läsas upp eller brytas upp. Aldrig glömde vi den mörka vinterkväll, när vi vandrade av och an på Drottninggatan, nästan berusade av glädje däröver, att vi som förut knappast talats vid i skolfrågor hade hvar och en för sig i tysthet lidit samma lidande, tänkt samma tankar och nu solade oss i samma hopp. Denna aftons gemensamma entusiasm invigde oss till det pedagogiska reformarbetets tjänst, från denna stund voro vi stridskamrater.

Det var hvarken erfarenhet eller kunskaper, som vi hade framför andra; vi hade endast det passionerade, ungdomligt exalterade intresset — och *vi voro två*. Två mycket olika anlagda naturer, som vände två alldeles motsatta sidor mot världen. Den ena mera instinktmässigt kännande, den andra mer analyserande, den ena med en, ehuru ofullständig, dock positiv erfarenhet av det naturliga, den andra med en grundlig kännedom om det onaturliga, förvärvat delvis genom studium av den egna utvecklingen — båda förenade genom en likhet i tankegång, som gränsade till det vidunderliga. Våra idéer voro hädanefter »commune bonum»; ofta kunde ingendera av oss säga i hvems hjärna den eller den tanken först hade upprunnit.

Propaganda måste göras, det var vår första tanke. Den omnämnda broschyren anskaffades i flera exemplar, lånades ut till granar och vänner — men gjorde icke alls samma effekt som på oss själva. Skulle det hjälpa om man översatte den? Nej, tillämpningarna på våra förhållanden måste vara klarare. Skulle man våga att skriva något själv? Skulle en penna, som aldrig författat annat än krior, kunna duga till det? Under Fredriques ivriga uppmuntran, råd och stöd gick så den första polemiska artikeln av stapeln, och Tidskrift för Hemmet fick i släptåg ett bihang med den släpiga titeln: »Gifva våra flickskolor berättigade anledningar till missnöje», signeradt av den lika ogenomskinliga som oestetiska signaturen Uffe. Vi ansågo själva detta tilltag för nästan oförskämdt, och det var inte av smak för det pikanta, utan av ren skolflickrädsla att bliva upptäckt som författaren höll sig anonym.

Sällan har väl ett hjärta bultat hårdare än den olyckliga författarinnans, när hon stickande på en strumpa — hvarvid dock hälen sattes på framsidan — i fullt kollegium åhörde uppläsandet av sitt eget opus. Lyckligtvis var Fredrique till hands att med exempel ur sin egen praktik illustrera och bevisa påståenden, som

av de församlade drogos i tvivelsmål. Visserligen röjde hon en märkvärdig förtrogenhet med förf:s idéer, men misstänksamheten väcktes dock icke; hennes lugn var alltför orubbligt.

Snart uppträdde hon själv, också anonymt, som författare i Tidskrift för Hemmet. Artikeln skulle egentligen behandla lärarinnors ekonomiska förhållanden, något hvarom Fredrique, som med sin lön skulle icke blott underhålla sig själv, utan därjämte hjälpa yngre syskon, hade mycket att säga. Men i denna jäsningsperiod var det omöjligt att endast hålla sig till de ekonomiska frågorna; sedan hon visat huru otillräckliga lärarinnelönerna i allmänhet voro, gick hon över att tala om hvilka fordringar man numera ställer på lärarinnan, och förrän man visste ordet om var hon inne på vår ständiga käpphäst: en mer praktisk och levande undervisning.

Under tiden hade behovet af en fullt självständig värksamhet blivit allt starkare, och vi hade redan bestämt oss för att börja en egen skola, då Fredrique Runquist 1881 erhöll föreståndarinneplatsen vid det då nystiftade lärovärdet för flickor på söder. Här gick hennes arbete bland annat ut på att ändra årskurserna, göra dem kortare, ty vi hade lärt oss inse att detta var det första villkoret för att medhinna en utförligare behandling af ämnena. Det är klart att idéer, som medförde så många förändringar, skulle möta motstånd hos många, och hon skydde icke häller strid, men hon förde den på ett både klokt och humant sätt. I många fall genomdrev hon sin vilja, och under dessa strider gjorde hon och hennes uppfattning på många av de undervisande ett djupt, säkert för livet outplånligt intryck.

Som föreståndarinna visade hon nu sin ovanliga förmåga att behandla människor. Hon hade intet schema, efter hvilket hon dömde individerna, utan med en alldeles ovanlig frisinthet kunde hon ge hvarje naturel, hvarje begåvning sitt berättigande; hon förstod dem nästan alla, men just därför kunde hon leda dem och ofta behärska dem. Över hela hennes väsende låg dässutom något så kraftigt mänskligt, så hjärtevarmt och sympatiskt, att man skulle vara en förhårdad formänniska för att icke intagas och överse med de yttre oregelbundenheter, som visserligen hos henne, liksom hos alla djupt originella personligheter, kunde förekomma. I sin brinnande iver tröttnade hon aldrig att övertyga, att söka vinna folk för sina idéer om en naturenligare undervisning. Ständigt och allestädes kände hon sig som missionär, och mången kom som fiende och gick som den varmaste vän. Det var icke med henne som med andra entusiaster, hvilka ofta både känna sig och verkligt äro liksom af en annan ras än hvardagsmänniskorna och därför bli

skygga och tillbakadragna. Hon tóg hvardagsmänniskorna på deras egen mark, ställde sig i ett inledande resonnement med hela foten på jorden, tycktes till en början dela alla deras fördomar, hvarefter hon på ett nästan sokratiskt sätt ledde dem steg för steg, tills de voro »tagna» och tyckte hennes övertygelse vara endast den naturliga utvecklingen av deras egen ursprungliga ståndpunkt. »Man skall ta människor sådana de äro», var hennes ständiga sats, hvilken hon också troget tillämpade. Hon förstod ock att ge sina ord en auktoritet, som få kunde värja sig för, om än många gävo det namnet av övermod. Men den berodde innerst på hennes starka tro på sin sak, och i vår tid är tro något så ovanligt, att den som har den ovilkorligen får auktoritet och makt över andra.

En och annan läsare tänker väl: hvarför dessa stora ord »tro» och »entusiasm» om en sådan tarvlig sak som ändring av ett par undervisningsmetoder? Jo, för henne var denna undervisningsfråga icke en simpel diskussion om olika slag av läxor, hon såg saken mera i stort, det var det svällande, kraftiga livet själf, som genom de nya metoderna skulle föras in i skolan, släktet skulle förändras, de tomma, ihåliga fraserna skulle dö bort, och det skulle komma mer sanning och värklighetssinne i livet. Till och med sedligheten stälde hon i samband med en friskare undervisning.

I sammanhang med hennes känsla för det verkliga stod också hennes nit för handarbetets rätta ställning inom skolan. Den nu så moderna idéen om matlagningsundervisning omfattade hon redan då med ett särskildt intresse. Hon tänkte det sig så, att flickor under utvecklingsåren skulle lägga ned de flesta teoretiska ämnen, egna sig åt handarbete och hushållsgöromål samt i sammanhang med dessa genomgå en grundlig kurs i naturkunnighet, då de hade åskådningsmateriel till hands i de djur som användas till föda. Hon trodde att detta påtagligt åskådliga studium av naturen skulle bota dem för den osunda, värklighetsskygga, ofta allt annat än sedliga romantik, som utvecklar sig i övergångsåren.

I broschyren »Realism i undervisningen», som utkom våren 1882, hade våra åsikter fått ett mera fullständigt uttryck, och vid resonnement om densamma märkte vi till vår glädje, att icke få lärare och lärarinnor suttit inne med nästan alldeles samma tankar och planer som vi. Så väcktes vid det skolmöte, som följande sommar hölls i Göteborg, ett visst uppseende, då Fredrique Runquist där uppträdde med ett helt kort yttrande om värklighetstrohet vid småbarnsundervisning. Även här var det auktoritet och stämning över hennes ord, något som är mera värdt än den blotta formelatalangen, det var en länge hämmad övertygelse som gav sig ut-

tryck, brytande alla dammar. Hennes fordran på *värklighet* i skolan väckte en anklang, som visade att den var ett tidens tecken.

Sedan lärovärdet på söder hösten 1882 inflyttat i sin nya praktiska lokal, blev det snart ett mål för en mängd nyfikna besökande, av hvilka visserligen flere kommo för att se den nya lokalen, men också många för att utgrunda hvad det *nya* egentligen kunde vara, som man dunkelt anade försiggick här. Så blev södra skolans kollegiirum ett ganska livligt ställe, där ofta framstående personer infunno sig, och där propaganda drevs med lust och liv. Särskild uppmärksamhet väckte den nya undervisningen i geografi, hvilken av föreståndarinnan själv mästerligt utfördes, och som tilltalade folk därför att de insågo huru den bidrog att rycka in det praktiska livet i skolan.

Dessa ständigt återkommande diskussioner så väl i skolan som på pedagogiska möten i mindre kretsar, de missuppfattningar av våra åsikter som därvid ständigt måste vederläggas, allt detta ledde oss på våren 1883 till ett i högsta måtto djärft beslut. Aldrig hade överensställelsen i bådas tankegång förefallit oss så underbar, rent af providentiel, som när vi en fettisdag möttes och talade om för hvarandra att hvar och en för sig förföljts av en fix idé, och denna idé befans vara den samma — att grunda en tidskrift. Vi kände nämligen att det var icke ett enstaka uttalande vi ville göra, utan att vi så småningom skulle från den nya synpunkt vi vunnit se nytt ljus spridas över det ena området efter det andra. Vi kände oss också säkra om att i detta arbete få stöd och villig hjälp. Det intresse för reformer, som rådde bland många av lärarkåren, särskildt bland representanterna för den redan delvis i realistisk anda reformerade naturkunnighetsundervisningen, ingav oss godt hopp.

För resten var denna tid en brytningsperiod inom den pedagogiska världen. Ledan vid formalismen var ganska allmän, många av »de stilla i landena» bland så väl lärare som lärarinnor hade kommit till ungefär samma resultat som vi, den nu så starka reformrörelsen inom språkundervisningen var från utlandet åtminstone på väg hit, Spencers beryktade bok om »Uppfostran» blev just vid denna tid översatt till svenska, folkskolan började röra på sig och framställa sina anspråk att vara svenska folkets främsta och viktigaste läroverk. Konjunkturerna voro alltså ganska gynsamma, men *hur* gynsamma visste vi icke. Vi handlade blott på instinkt, drivna av begäret att ständigt ha en möjlighet att uttala sig, när man hade något att säga.\*

\* Vårt hopp blev i längden ingalunda besviket. Att Verdandi i 8 år kunnat leva på gratisbidrag torde utgöra ett godt vittnesbörd om 80-talets pedagogiska intresse.

Att få en förläggare till ett så vanskligt företag borde vara en svår sak. Men då hände det underbara, att när vi vid ett besök hos herr Lars Hökerberg — som då först blev presenterad för den eljes alltid osynlige Uffe — framställde vår förfrågan, svarade han, som också var livligt intresserad för undervisningsreformer, genast ja. Och detta oaktadt vi-som någorlunda säkra medarbetare kunde uppge — om jag mins rätt — endast två namn och icke ens av dessa hade något formellt löfte. Den ringaste garanti för prenumeranter hade vi naturligtvis icke. Fullkomligt oerfarna som vi voro i journalistisk värksamhet, var det oss en stor lycka att ha funnit en förläggare, som på samma gång var en oegennyttig vän till saken och en van redaktör.

Nu började för oss alla tre en tid av feberaktig värksamhet. Anonyma bevakande brev utgingo till alla möjliga författare in spe — och blevo i allmänhet med nej besvarade. Bättre lyckades de muntliga agitationer, som med otrolig energi och sangvinism ledes av Fredrique, hvarvid hon alltid kallade sig »Uffes ombud» och roade sig med att omtala denna okända person med en viss avlägsen vördnad och pietet. I denna lilla komedi fann hennes humoristiska lynne ett särskildt behag.

De första 3 häftena utkommo under loppet av våren och sommaren och voro till största delen »hemmagjorda». I det första häftet skrev Fredrique en uppsats, »Vägen till ett nationellt skolsystem», hvilken med sina gedigna tankar och sin något tunga och kärva stil mer påminde om en äldre skolkarl än om en kvinna. Dessa häften blevo vänligt emottagna av den frisinnade pressen — och alldeles nedsablade av Pedagogisk Tidskrift.

Emellertid skulle denna upprörda vår medföra ännu en förändring i Fredriques yttre förhållanden. En varmhjärtad och intresserad kvinna hade blivit så intagen i hennes undervisning i geografi, att hon erbjöd henne en pänningssumma som skulle sätta henne i stånd att antingen hvila ett år eller också uppfylla hennes länge närda önskan att grunda en egen liten skola, där hon med större frihet skulle kunna tillämpa sina idéer. Hon tvekade icke vid valet. Hon kände redan nu på sig att hennes tid var kort, och det var som hade en inre makt drivit henne att sätta i gång alla de företag, hvarigenom saken kunde främjas. Som hon var van att överallt i sitt liv och särskildt i det som rörde reformarbetet se Försynens skickelse, ansåg hon detta så oförmodade anbud som en direkt fingervisning.

På denna så ytterst ansträngande vinter och vår följde en sommar, som icke var hvila. Fredrique hade nämligen med tack-

samhet emottagit anbudet att göra en studieresa i Tyskland och Danmark, men när hon på hösten kom upp till Stockholm, voro hennes krafter redan svaga och försvagades ytterligare genom den spänning och de bekymmer, som medföljde grundandet av den nya skolan.

Den tid som nu följde kan ingen av hennes vänner erinra sig utan djup rörelse. Det tycktes först vara en tid av utomordentlig utveckling av alla hennes intellektuella krafter. Från att förut ha levat det mera avskilda liv, som oftast är den obemedlade och tungt arbetande lärarinnans lott, befann hon sig plötsligt förflyttad i viss grad till ett centrum för kulturintressen av mångahanda slag. Frågor och problem, som hon förut antingen icke känt, eller också med flit hållit sig ifrån, började nu tränga in på henne, och alla ville hon lösa och besvara. Varmt religiös som hon var, kände hon först nu behovet att förlika religionen med de moderna åskådningarna, och att detta skulle förorsaka stor inre kamp var naturligt. Kom så därtill ett ständigt polemiserande, både muntligt och skriftligt — och ingenting är väl åtminstone för en kvinna mera närvtitande än en polemisk tillvaro — en tilltagande kroppslig sjuklighet och mörka ekonomiska utsikter för framtiden — så är det väl icke förvånande, om jämvikten bröts.

Gestalter växa i skuggan — aldrig hade det storslagna i hennes natur framträdtt mera tydligt än nu, när mörkret redan började bryta in över hennes själ. Olyckligtvis var ännu i sista stund hennes makt över andra så stor, andras över henne så ringa, att ingen kunde företaga sådana kraftåtgärder, som möjligen kunde ha förekommit eller uppskjutit utbrottet av sjukdomen.

Något framsynt och siareaktigt hade under de sista åren hvilat över henne, men detta framträdde ännu mer när hon under de sista månaderna och veckorna, driven af en hemlighetsfull instinkt, förstod att kring det värk, hvares framtid syntes så oviss när hon gick bort, gruppera just sådana personer, som skulle kunna fortsätta det.

Det tycktes som hade hon varit sänd i vingården för att värva arbetare. Och av dem, som hon värvat, ha få eller ingen svikit.

Efter ett sjuårigt mörker kom döden som en efterlängtd förlossning. Under ett par ögonblick av upplarnande medvetande uttryckte hon för sin moder, som troget vårdat henne, sin glädje att nu få gå hem till en bättre värld.

Uffe.

## Något om svensk pedagogisk slöjd i England.

Säkerligen har det icke undgått våra läsares uppmärksamhet, att en ganska stor skara engelska lärare och lärarinnor årligen deltaga i undervisningen i slöjdseminariet på Nääs. England är också ett af de land, där den svenska slöjden omfattats med det största intresset.

Den, som antagligen först väckt engelska skolkretsars uppmärksamhet på den svenska skolslöjden, är vår landsmaninna fröken *Concordia Löfvång*; efter ett besök på Nääs 1883 föreslog hon nämligen att Londons School Board, under hvilken myndighet hon stod såsom superintendent för svensk gymnastik, skulle inbjudas att hitsända tvänne lärarinnor för att studera slöjdundervisningen. Detta skedde, och 1884 deltog uti en af sommarkurserna två »head teachers» Miss *Warren* och Miss *Clark*, hvilka efter återkomsten varmt förordade den svenska slöjdens införande vid några af Londons folkskolor. Följande år besöktes Nääs af Miss *Rosamund Davenport-Hill*, en af de första, om ej den första kvinna, som valts till medlem af Londons School Board. Detta skedde icke utan en ganska stark opposition. En liten betecknande anekdot om henne torde här få anföras. Under den första perioden af sin värksamhet som skolråd yttrade sig Miss Davenport-Hill föga vid sammanträdena, och medan hon lyssnade till hvad de andra hade att säga, stickade hon på en strumpa. Då de nya valen skulle förrättas, agiterades det starkt emot henne; bland annat yttrade ordföranden i School Board på ett valmöte, att det vore onödigt att omvälja missen, ty på sammanträdena gjorde hon intet annat än stickade strumpor, hvilket han ansåg lika väl kunna gå för sig hemma. Då uppträdde den anfallna och svarade, att det antagligen vore första gången man förebrädde en kvinna, att hon »uses her hands and holds her tongue». Allmänt jubel. Miss Davenport-Hill blef omvald och har — för att återkomma till ämnet — efter sitt besök på Nääs varmt intresserat sig för slöjdens införande i Londons folkskolor.

1886 deltago i kursen på Nääs 2 engelska och 1 skotsk lärarinna, 1887 11 lärarinnor och 1 lärare från England, 1888 35 lärarinnor och 6 lärare från England samt 1 lärare från Skottland, 1889 18 lärare och 29 lärarinnor från England, 3 lärare och 2 lärarinnor från Skottland och 2 lärarinnor från Irland, 1890 17 lärare och 6 lärarinnor från England, 6 lärare och 1 lärarinna från Skottland samt 1 lärarinna från Irland. Ansökningarna från Storbritannien uppgingo sistnämnda år till 142.

Under dessa år hafva rätt många åtgärder vidtagits för att göra slöjden bekant bland engelska och skotska lärare, dels genom föredrag, dels genom utgifna skrifter och dels slutligen genom stiftandet af föreningar. Verksamast i dessa afseenden hafva varit i främsta rummet Miss E. P. Hughes, principal of Cambridge Training College, Miss Emily Lord, Mr. J. S. Thornton, Mr. J. Struthers, Mr. Ch. Neville och Mr. L. Smith; de trenne senare H. M. Inspectors i Edinburgh, Bradford och Sheffield. Flera föreningar hafva äfven stiftats, nämligen »The sloyd association for Great Britain and Ireland», »The Union of sloyd-teachers, trained at Nääs» samt »The Manchester and district sloyd association». De båda förstnämnda hafva nu efter långa underhandlingar sammanslagits.

Antalet skolor, i hvilka svensk slöjd bedrifves, är mycket svårt att exakt uppgifva, emedan många undervisa, som ej fått sin utbildning här. Lågt torde man kunna räkna ungefär 80 skolor. Såsom centrer kunna uppgifvas London, Manchester, Bradford och Edinburgh.

Att slöjdfrågan verkligen omfattas med stort intresse af engelska pedagoger framträdde tydligt, då »the National Union of Teachers» vid 1890 års möte upptog den till öfverläggning. Direktör O. Salomon vid Nääs blef ombedd att hålla inledningsföredraget. Visserligen hindrades han af sjukdom att själf närvara; men det tal han för tillfället utarbetat upplästes dock af Mr Organ, en i engelska folkskolekretsar högt ansedd man, och mottogs med stort bifall. Vi meddela det här i sammandrag.

Efter att hafva påpekat skilnaden mellan ordet *slöjd* — som leder tanken på ett arbete, hvilket tager ej blott kroppens, utan äfven själens krafter och förmögenheter i anspråk — och det engelska *manual training*, yttrade talaren att det vore det förra begreppet han vid sin undersökning komme att hafva för ögonen. Det är förklarligt, att pedagoger äro rädda för experimenterande med nytt på skolans område; *nytt* göres gärna synonymt med *främmande*. Införandet af ett nytt skolämne är ej tillräckligt motiveradt därmed, att det hvarken stöter på principiella eller praktiska



svårigheter, ja, ej ens därmed, att nyttan däraf är påtaglig. Först då det nya kan uppvisas vara nödvändigt för vinnande af uppfostrans mål, först då har det rätt att tagas med som faktor i uppfostringssystemet.

Hvad nu fordran på slöjd som skolämne särskildt beträffar, är det hufvudsakligen tre anmärkningar, som af engelska lärare mot den kunna framställas.

1:o. Slöjdundervisningen komme att i det nuvarande begreppet *uppfostran* införa ett nytt och främmande moment.

2:o. Slöjdundervisningen är stridande mot principerna för en specifikt engelsk uppfostran; och

3:o. Införandet af slöjdundervisning i engelska skolor skulle ur praktisk synpunkt vara utförbart eller åtminstone förknippadt med mycket stora svårigheter.

Den första mera allmänna anmärkningens halt pröfvas bäst dels genom en analys af sjelfva begreppet *uppfostran*, dels genom en historisk undersökning af framstående pedagogers tankar i den fråga, som vållar betänkligheten.

De mångfaldiga definitioner på uppfostran, som i olika tider gifvits, öfverensstämma dock alla däri, att den uppfostrande verksamheten åsyftar utveckling till det goda af människans alla krafter och förmögenheter. Då härvidlag de väsentligaste och viktigaste måste komma i främsta rummet, är den människa i sanning *bildad* som har just dessa jämte så många som möjligt af de öfriga harmoniskt utvecklade till största möjliga grad; och den relativa bildningen ligger alltså uti det mått af utveckling de mera väsentliga krafterna erhållit hos den ene eller den andre. Men är den harmoniska utvecklingen af alla krafter verkligt oskiljaktig från uppfostrans begrepp, så kan ej med skäl påstås att slöjdens syfte vore något för detsamma främmande. Ej ens om detta syfte fattas som en blott *håndens bildning*, har man rätt att förbise det, såvida man med *Herbert Spencer* som uppfostrans mål vill sätta »complete living». Så mycket mindre när det gäller utbildandet af flere både fysiska och psykiska krafter, som skola göra människan dugande för livets kamp. Kroppsarbetet, ordnadt mera med tanke på den arbetande än på arbetsprodukten, stärker nämligen nerverna, gör blodomloppet friare och musklerna spänstigare, på samma gång det vänjer vid noggrannhet och ihärdighet och genom den på skarp åskådighet byggda undervisningsmetoden är intellektuellt utvecklande.

Slöjd som undervisningsämne kan således ej anses strida mot uppfostrans begrepp. Men hur ställer sig frågan sedd från *historisk* synpunkt? Finns den allmänna föreställningen om uppfostran,

som därifrån utesluter kroppsarbetet, stöd hos föregående tiders främste män på detta område? Det är lätt att genom några citat, hemtade ur skrifter från 1500-talet ända in till vår tid, visa att så ej är fallet.

Sedan *Luther* på ett ställe talat om lärda skolor, fortsätter han: »Meine Meinung ist, dass man die Knaben lasse des Tages eine Stunde oder Zwei zu solchen Schulen gehen, und nichtsdestoweniger die andere Zeit im Hause schaffen, Handwerk lernen und wozu man sie haben will 'dass Beides mit einander gehe' weil das Volk jung ist»; och i samma syfte yttrar sig *Zwingli*. »Ce n'est pas une âme, ce n'est pas un corps qu'on dresse; c'est un homme; il n'en faut pas faire à deux», säger *Montaigne*. *Comenius*, »den moderna undervisningskonstens fader», framhåller på flere ställen kroppsarbetets uppfostrande betydelse. *Locke* yttrar på tal om en gentlemans uppfostran: »I would have him learn a trade, a manual trade; nay, two or three, but one more particularly». Och som skäl anför han dels det eftersträfvansvärda i själfva färdigheten, dels den helsosamma motvigt mot stillasittandet vid läsning och skrifning, som ett sådant arbete innebär. *Francke* har gjort den iakttagelsen, »dass Kinder von sich selbst immer etwas an bauen und arbeiten vornehmen, welches ja leichtlich von einem Informatoren auf etwas Nützlichliches kann geführt werden». *Rousseaus* *Emile* är full af loford öfver kroppsarbetet. »Le grand secret de l'éducation est de faire que les exercices du corps et ceux de l'esprit servent toujours de délassement les uns aux autres.» — »In einigem Grade muss ein Knabe brauchen lernen dasjenige Werkzeug der Zimmerleute, Tischler, Drechsler, Schmiede, Maurer und Gärtner, dessen man oft zu einer Kleinigkeit im Haushalte bedarf», säger *Basedow*, och hans efterföljare *Salzmann* förklarar: »Ich glaube, dass zu einer guten Erziehung erfordert werde, dass die Kinder recht ernstlich körperliche Arbeit thun.» *Campe*, en annan af *Basedows* lärjungar, förfäktar samma åsikt. — »Mit jedem Tage ward ihm klarer, die Arbeitsamkeit, die physische Thätigkeit unseres Geschlechtes sei das wahrhafte, heilige und ewige Mittel zur Verbindung des ganzen Umfangs unserer Kräfte zu einer einzigen, gemeinsamen Kraft zur Kraft der Menschlichkeit», säger *Pestalozzi* i *Lienhard* und *Gertrud*. *Froebel* kunde man i detta sammanhang citera från perm till perm. Filosofen *Herbart* yrkar: »jeder Mensch soll seine Hände gebrauchen lernen», och pedagogen *Niemeyer* säger på ett ställe: »überhaupt ist es gut, dass junge Leute mit den gewöhnlichen Werkzeugen, die in jedem Hause sind, und die mann so oft nöthig hat, bekannt werden».

Ännu flere auktoriteter skulle kunna citeras, men det anförda torde vara nog för att belysa de störste pedagogers ställning till frågan. Ej heller från historisk synpunkt kan det således med fog sägas att undervisningen i kroppsarbete skulle tillföra begreppet uppfostran något för detsamma främmande.

Den andra invändningen, att slöjdundervisningen skulle vara stridande mot principerna för en specifikt engelsk uppfostran, torde vara ganska lätt vederlagd. I fråga om att lägga tillbörlig vikt vid uppfostrans fysiska sida ha engelsmännen alltid ansetts öfverträffade. »A sound mind in a sound body» har i England, eftertryckligare än annorstädes, framhållits som målet. Kan då verkligen det för uppfostrande syften anordnade kroppsliga arbetet betraktas som något för *engelsk* uppfostran främmande? Det är tvärtom antagligt, att England, ifall det tillåter andra nationer gå före i detta afseende, slutligen ej längre kan bibehålla sitt höga anseende i fråga om uppfostran. Också lär undervisning i snideri redan i flere år ha varit anordnad vid de stora uppfostringsanstalterna Clifton, Rugby, Harrow och Marlborough. Äfven ifras sedan några år mycket för ändamålsenlig »technical education»; och då en ypperlig förberedelse härtill gifves genom slöjdundervisning, torde härigenom ytterligare bekräftas, att denna ej står i strid med principerna för engelsk uppfostran.

Men äfven om detta medgifves, återstår dock den tredje invändningen: att införandet af slöjdundervisning, särskildt i Englands folkskolor, skulle stöta på öfvervinneliga praktiska svårigheter. Hvad som härtill fordras är: 1:o goda lärare, 2:o tillräckligt med penningar. Men hvem vill väl påstå att England ej skulle fostra lärare, nog intelligenta att *uppfatta* det kroppsliga arbetets stora betydelse såsom uppfostringsmedel, nog hängifna sitt kall att *vilja* och nog skickliga att *kunna* använda det såsom sådant? Och hvad penningefrågan beträffar, kan man vara öfvertygad, att hvad det fattiga Sverige haft råd till, skall ock England kunna åstadkomma, blott det öfvertygas om nyttan däraf.

Det kommer således endast an på att man i England allmännare lär sig inse, att en harmonisk utveckling i sig innefattar det samtida uppfostrandet af *hjärta, hufvud och hand*.

## Bokanmälan.

**Manuel français**, utgifven till flickskolornas tjänst af *Thalia Schoug*, lärarinna vid Anna Sandströms skola i Stockholm. Hjalmar Kinbergs förlagsexpedition. Pris kr. 2: 50.

Mellan Vietors *Quousque Tandem?* och Berlitz' praktiska läroböcker ligger en lång rad af vackra bemödanden för språkundervisningens omdanande efter en naturligare och mera lefvande metod. Det har varit en tid af jäsning och oro, och ännu befinna vi oss midt upp i densamma; sällan har så mycket yttrats om någon sak, i tal och skrift, i tid och otid, af fackmän och lekmän — ty det förunderliga med den frågan är, att alla förstå den — men det börjar att bli liksom litet lugnare, och det myckna talet lemnar rum för handling. Och som ett kraftigt medel till sakens praktiska befrämjande bör i främsta rummet anses utgifvandet af förbättrade läroböcker. Men nu blir frågan: skall man våga komma med rena Berlitz eller skall man modifiera? Här om någonsin synes det oss lämpligt — särskildt i översättningsfrågan — att varna för öfverdrifter, hvarigenom ju äfven en god sak kan förolyckas.

Vi vilja göra det nya full rättvisa och gärna erkänna dess nödvändighet, men såsom läkemedel. Det gamla var för tjugo år sedan — märk, att förhållandet icke är så nu i våra bättre skolor! — sådant, att det behöfde en grundlig operation; det nya var också beredvilligt framme med knifven och är så ännu, men sedan drar det sig enligt naturens lag tillbaka, och kroppen blir normal eller åtminstone bättre än förut. — En modifikation i den antyddä riktningen har författarinnan af föreliggande arbete vidtagit därigenom att hon bifogat ordlistor och såmedelst visar sig vilja behålla översättning från det främmande språket. Detta angående förf:s ståndpunkt till hufvudfrågan, en ståndpunkt, som vi för vår del anse vara den fullt riktiga.

Vi öfvergå nu till att i korthet redogöra för arbetets plan, hvilken, såsom företalet upplyser, är uppgjord med syfte att för-

binda formlärans inlärande med talöfning och explikation. Boken består af tre väsentligen skilda delar: 1:o lektyr (obs. sammanhängande), konjugations-, tal- och skriföfningar; 2:o formlära, som på grund af den kortfattade framställningen skulle kunna hänföras under rubriken *paradigmer*; 3:o ordförklaringar. Första delen innehåller *icke ett ord svenska*, och härmed är bokens betydelse angifven. Den börjar med ett lätt, sammanhängande stycke, innehållande talrika exempel på presens ind. af I konjugationen, hvilket tempus lärjungen enligt vederbörlig hänvisning har att studera i formläran. Därpå följer ett antal frågor, som med ledning af det föregående böra skriftligen besvaras. Ex. i stycket: *Alfred joue au jardin*; i frågeafdelningen: *Qui joue au jardin?* För inöfningen af frågeformer har eleven längre fram att göra frågor till gifna svar. Ex. *Oui, je lui donnerai un morceau de sucre*. Följa så ett par läsestycken. På samma sätt behandlas imperfektum, och båda dessa tempora repeteras genom följande sinnrika anordning: ett stycke följer, hvori verbet står inom parentes i infinitivus, och eleven har att sätta det i pres. eller imp. Ex. *Tu (arroser) la plate-bande tous les jours*. II konj. behandlas ungefär på samma sätt med det undantag, att eleven genast har att bilda tempora af infinitiven enl. nyss anförda exempel. III konj. inöfvas på samma sätt som II, ehuru själva öfningsstyckena (med verbet i inf.) äro uppställda i frågor eller svar. — Detta torde vara nog för att gifva en föreställning om planen i dess helhet. Därtill kommer åtskilliga intressanta och nyttiga öfningar, såsom att i en sats insätta uteleminade eller blott med några bokstäfver angifna ord, en metod, som ju användes af Berlitz och före honom redan på 60-talet af Larousse till tjänst för franska barn vid öfningar på modersmålet. Vidare meddelas de olika slagen af pronomina samtidigt med de regelbundna verben, som utgöra den basis, på hvilken det hela hvilat. — Formläran — eller paradigmerna — frapperar genom en anordning, som icke kan annat än på det högsta lofordas: till verbalformerna äro fogade icke blott subjekts- utan äfven *objektsformer* af de personl. pronomina. Ex. *je cherche mon livre, tu le cherches il le cherche*, etc. Till ordförklaringarna återkomma vi längre fram. —

Innan vi meddela vårt slutomdöme om boken, vilja vi framställa en del detaljmärkningar, bedjande förf. vara öfvertygad därom, att de hvarken skulle blifvit så många eller långa, om vi icke ansåge arbetet så *verkligt betydelsefullt*. Först och främst skulle vi önskat, att förf. i företalet lemnat en noggrann beskrifning på arbetets plan och en detaljerad framställning af den me-

tod, som bör följas vid dess användande. Låt vara, att en lärare eller lärarinna, för hvilken de nya språkidéerna, teoretiskt genom den quousquistiska litteraturen och praktiskt genom Berlitz m. fl., äro väl bekanta, fullt förstår förf:s mening, men det är orimligt att förutsätta en dylik vakenhet hos det stora flertalet. Det är högst förvånande, att det för de undervisande särskildt afsedda häftet *le Livre du Maître* icke ens tillfredsställer billiga fordringar i detta afseende. Med undantag af åtskilliga synnerligen värdefulla anvisningar är detta häfte något egendomligt såväl till uppställning som till innehåll och — pris (1 kr. för 16 sidor.) Det innehåller bland annat diverse rättelser af tryckfel och dyl., hvilka äro ännu nödvändigare för lärjungen än för läraren och som båda borde erhålla gratis. — Företalet meddelar, att boken ej är afsedd för flickskolans allra första klasser (huru länge den skall användas, nämnes däremot icke), utan skall utgöra en fortsättning till Herdings »Petit à Petit», hvaraf likväl ej skulle följa, att den vore med den senare oskiljaktigt förbunden. Detta vore ju förständigt och bra, men sådan denna första upplaga presenterar sig, är det tyvärr icke så. Vid studerandet af ordförklaringarna finna vi, att en mängd ord fattas, ex. *grignoter* på stycket 8, *à cœur joie* st. 9, etc. Med någon möda ha vi funnit, att förf. utelemnat ord, som förekommit i Petit à Petit — och i så fall äro de båda böckerna för närvarande förenade på ett sätt, som icke tillåter någon skilsmessa. Obs. dessutom sid. 81: *Quels substantifs avez-vous trouvés dans »Petit à Petit«*? — Meningen med de kursivt tryckta *Questionnaires* fatta vi icke rätt: vare sig de äro afsedda för läraren eller lärjungen (?), böra de väl förekomma betydligt oftare (nu under 5 stycken af 135!) — »Så skall man kanske med förvåning finna, att större delen af boken upptages af de regelbundna verben, men detta förklaras — — — att man på det elementära stadiet icke nog kan lägga an på att säkert inpräglade verbformerna» — säger förf. i företalet, och däri har hon fullkomligt rätt. Men hvad som förvånar är, att de likaledes mycket viktiga och vida svårare *oregelbundna* verberna blifvit afördade med endast fem sidors öfningsstycken i slutet af boken. En not hänvisar visserligen till en »tableau des verbes irréguliers», men endast tack vare förläggarens annons å omslaget får man reda på att detta är ett särskildt af förf. utgifvet häfte. Faktum blir sålunda, att arbetet först med tillhjälp af tre andra böcker blir komplett: *Petit à Petit*, *Livre du Maître* och *Tableau des verbes irréguliers*. — Angående valet af lektyr vilja vi blott uttala som vår åsigt, att de versifierade styckena förekomma alltför talrikt. Genom att stryka en

del af dem skulle man kunna åstadkomma en välbehöflig inskränkning i bokens volym. — Ordförklaringarna förefalla mindre sorgfälligt utarbetade än föregående delar. Utom en ofvan påpekad olägenhet, befinnes det redan vid ett flyktigt påseende, att ord förekomma, som hvarken äro öfversatta i ordlistan till Petit à Petit, ej heller i föreliggande arbete, ex. *regimber* och *primevère*. Icke så få uttryck torde tariffva en bättre öfversättning, ex. *là là* (st. 5), *les alentours* (st. 7), *se percher* (st. 8) etc. En brist i praktiskt afseende är, att en alfabetiskt ordnad ordlista saknas. —

Som man ser äro ofvanstående anmärkningar hufvudsakligen riktade mot arbetets uppställning och yttre anordning samt af den art, att de därigenom påpekade olägenheterna kunna utan svårighet aflägnas. Å andra sidan är det oss en glädje att erkänna, att boken eger vida öfvervägande förtjenster, och först och sist, att den är epokgörande för den franska lärobokslitteraturen. Lärare så väl som lärjunge skall till sin förvåning finna, att den eljes så torra formläran kan få lif och friskhet och att formerna kunna inläras utan att det värker i hufvudet af det monotona duggandet med lösryckta verb. Den lärare, hvars försök att införa talöfningar strandat mot de mångfaldiga svårigheterna, skall finna en plan för sitt tillvägagående utan att rubba soliditeten af sin undervisning. Vi skulle vilja sammanfatta bokens betydelse i följande slutomdöme: den har förenat det nysa fördelar (särskildt genom största möjliga uteslutning af modersmålet) med det gamlas förtjenster (den planmessiga, äfven i disciplinärt hänseende tillfredsställande undervisningen). Och framför allt vilja vi framhålla, att vi till fullo uppskatta det oerhörda arbete utarbetandet af denna bok kostat förf. samt den pedagogiska skicklighet det förutsätter. Sant är, att undervisningen efter denna metod blir för läraren ansvarsfull och mödosam, men vi böra i likhet med den flitiga och begåfvade förf. komma ihåg, att lärare och lärarinnor nu en gång höra till den klass af medborgare, som ej få vara rädda om besväret. Vi kunna då ej annat än med nöje rekommendera detta arbete som förf. fogat till de många, för hvilka vi till henne stå i tacksamhetsskuld.

Franska talöfningar af *Inèx Wigert*. Stockholm, Alb. Bonnier. Pris 1: 50.

Omständigheterna tvinga oss tyvärr att i största korthet anmäla detta intressanta arbete. Det är förnämligast framkalladt af den förlägenhet lite hvar af oss vid talöfningars anställande råkat ut för vid frågan: *hvad skall man tala om?* Härur hjälper oss

förf. genom en mängd lämpliga ämnen uppställda i frågor och svar *med tillfälle till variationer*. Men detta är icke den enda af bokens förtjenster, det bästa är, att den möjliggör talöfning *lärjungarne emellan*. Vi öfverlemna åt allmänheten själf att öfvertyga sig, huru detta genom en särdeles väl funnen anordning blir möjligt. Slutligen torde boken med fördel kunna användas äfven utom skolan för alla dem, som blifva i tillfälle att vistas i Frankrike eller af andra anledningar behöfva uttrycka sig på franska. Låt om oss tillägga, att arbetet hufvudsakligen synes lämpadt för ett något högre stadium. Kort sagdt, utgör det en välkommen hjälp för läraren och ett kraftigt medel till befrämjande af lärjungarnas *själfverksamhet* samt bildar ett värdefullt bidrag till den franska lärobokslitteraturen i dess helhet.

E. M. Oldes Franska Språklära, omarbetad af G. Gullberg och E. Edström. I. Formlära. Stockholm, Alb. Bonnier.

När hrr Gullberg och Edström tillkännagäfvö sin plan att utgifva en omarbetning af Oldes grammatika, så blef det ingen öfverraskning för deras kolleger. Ty man och man emellan har det länge yttrats bland lärarne på vidt skilda orter, att den bästa franska grammatikan skulle erhållas genom en omarbetning af Oldes, och man kan nu endast glädja sig öfver att arbetet kommit i så verkligt kompetenta händer. — Så intressant det kunde vara, är det icke vår mening att ingå på någon detaljerad beskrifning af själfva omarbetningen; den är så pass genomgripande, att man väl kan uppfatta denna del som ett själfständigt arbete lika väl som någon annan språklära, ty hvarje formlära är naturligtvis en omarbetning af äldre sådana. Och må det genast erkännas, att förändringarna med högst få undantag äro verkliga *förbättringar*. Så har det öfverflödande syntaktiska elementet i Oldes framställning vederbörligen aflägsnats, ex. i fråga om artikeln och adjektivet. I ett fall har dock den Oldeska metoden härvidlag bibehållits, nämligen i fråga om pronomina, som äro behandlade med sådan utförlighet, att föga återstår för syntaxen. Härtill hafva förf. utan tvifvel haft grundade skäl, och det är så mycket mindre vår afsigt att klandra en sådan anordning, som särskildt detta kapitlet är öfverlägset väl skrifvet. Men en stor svårighet måste därvid alltid uppstå angående hvad som skall höra uteslutande till syntaxen. Så har t. ex. nominativus af *hvad?* blifvit behandlad nära nog i petitesser, under det att den viktiga regeln om det själfständiga pron. vid *penser à* etc. blifvit affärdad med orden: efter *vissa* verb.



Vi skola här framställa de anmärkingar, som det knappa utrymmet medgifver. Sträfvan efter klarhet och precision röjes i hela framställningen, men den skjuter öfver målet vid sådana (med kursiverad, fristående och i ögonen fallande stil tryckta) ställen som: »*l'arbre* i stället för *le arbre*» etc. (ex. sid. 2, 3, 5). Olämpligheten häraf i praktiskt afseende torde vara klar. På ett par andra ställen åter synes tydligheten ha blifvit uppoffrad för kortheten, och gäller detta hufvudsakligen om kap. I (artikeln), hvarifrån vi vilja taga ett exempel. Den partitiva artikeln kan aldrig nog klart bibringas lärjungarne och deras, jag skulle vilja kalla det: envishet att icke vilja förstå den gränsar till det otroliga. På svenska, säges det i föreliggande arbete, kunna vi underförstå någon, något, några (ex. jag har ätit något bröd). Detta förhållande, heter det vidare, utmärker det franska språket med *de* + bestämda artikeln. Nåväl, detta måste förefalla en svensk alldeles exotiskt, så mycket mer som han på grund af föregående paradigmer öfversätter *du pain* med *brödets*. Hvarför icke tillägga: fransmännen tänka sig: *något af (de) brödet*, men utelemna något, hvarför det blir: *j'ai mangé du pain*. — Vid vissa regler hade man väntat en mera tillfredsställande *formulering*. Regeln om *-teur*, *-trice* af *latinska* ord på *-tor* borde vara mogen för att afägnas. Den skulle kunna formuleras ungefär så: *-teur* blir *-trice* om motsvarande verb ej har *t* omedelbart före infinitivändelsen (ex. *consolateur*, jfr *consoler*), och förändras eljest till *-teuse* (ex. *menteur*, jfr *mentir*), *-eur* blir alltid *-euse*. — Adj. på *-eu* och *-ou* äro ej flere än att de kunde nämnas. — Regeln om superlativens bildning (genom bestämda artikeln eller possessivt pronomen) hör till de minst lyckade. — Sid. 37, mom. 4 borde stå *me, te, se, nous, vous, se*. — Det kursiverade ordet *nödvändigt* i § 78 förstås väl knappast, då därom intet säges vid de determinativa pron.

Angående de grammatikaliska termerna ha vi aldrig kunnat förstå, hvad det tjenar till att i en på svenska utgifven grammatik använda franska namn på *just* verbalformerna. Först och främst utgör det en inkonsekvens, ty hvarför då icke använda franska namn på pronomina (som fått sådana inom parentes) och hvarför icke använda *singulier* och *pluriel* etc. ( hvilka termer icke förekomma alls). Vidare har erfarenheten flerfaldiga gånger lärt oss, att de franska namnen öka svårigheten för lärjungen. En tillätlig och praktiskt helsosam inkonsekvens vore däremot att endast behålla de franska namnen *passé défini* och *passé antérieur* såsom varande speciellt franska tempora. — Apropos konsekvensen, så får mången i praktiskt afseende god sak uppoffras för den; vi tillåta oss fråga

om icke t. ex. hjälpverbens bruk bort sammanföras åtminstone under en kortfattad tablå? — Till sist må anmärkas att de franska fraser, som exemplifiera reglerna, ofta fått en mindre tillfredsställande öfversättning, t. ex. *Dåligt lynne låter de viktigaste saker afgöras af etc.; jag »lärer»; detta lif är blott en dröm*, m. fl. På den invändningen att det ibland varit omöjligt att öfversätta till genuin svenska, svara vi, att exemplen i så fall äro olämpliga. Exemplet i och för sig synas för öfrigt åtminstone icke höja sig öfver medelmåttan; det är fortfarande »böcker» och »bref» samt »min och min brors trädgård». —

Rätt många detaljer kunde ännu påpekas, men i det stora hela gäller, att de anmärkningar som kunna framställas äro jämförelsevis ytterst fåtaliga. Utgifvarne ha åstadkommit ett *verkligt godt arbete*, som på grund af sin klarhet, fullständighet och tillförlitlighet kommer att i hög grad lätta bördan för läraren. Också är det med det mest intensiva intresse vi vänta fortsättningen af detta arbete, ty håller den hvad början lofvar, bör bokens lycka utan ringaste tvekan vara gjord.

**Fransk Vitterhet för skolan och hemmet, utgifven af Joseph Müller och Oscar Wigert.** 1:a häft. Stockholm, C. E. Fritze.

Den konkurrens, som de svenske utgifvarne af öfversättningslektyr haft att utstå från utlandet, särskildt Tyskland, kan dess bättre anses lyckligt häfd, sedan våra skickligaste elementarlärare mer och mer börjat förse oss med lämpliga arbeten i den vägen. En ny serie dylika editioner för *skolan* och *hemmet* utgör föreliggande arbete. Det består af fem stycken lagom långa och lätt-smälta berättelser af sådana författare som *Daudet*, *Halévy* m. fl., hvaruti äkta fransk esprit och godt lynne utgör hufvuddraget, allt under det innehållet präglas af en god och förädlande anda. Boken är försedd med ordentliga litterära notiser om författarne samt omsorgsfullt utarbetade sakförklaringar, hvilka genom sin fullständighet fördelaktigt skilja sig från de flesta dylika upplagor. Såsom företalet upplyser, äro berättelserna företrädesvis afsedda för det högre stadiet, och synas de oss vara för detta ändamål särdeles lämpliga (såväl i goss- som flickskolor). Vi kunna ej heller låta bli att uttala vår tillfredsställelse öfver att utg. presentera arbetet i en verkligt *fransk* utstyrsel.

## Från främmande land.

### Frankrike.

En fransk skolinspektör om disciplinen. En folkskoleinspektör från Aisne omtalar i följande ordalag ett samtal angående disciplinen, som han haft med en lärare, hvars klass han just inspekterat.

»Den bästa disciplinen, ser ni, är enligt min tanke, icke en disciplin som ålägger barnet den största möjliga stillhet och tystnad, utan den disciplin som tillåter det tala endast vid lämpliga tillfällen; icke en disciplin som tvingar barnet att pålägga sig band, som högligen skada sinnets utveckling och motverka den fria öppenhjärtighet som är så naturlig för denna ålder — utan det är, som ni nyligen kunnat läsa i *Moniteur scolaire*, »den fria och liberala disciplinen som vänjer barnet vid att känna sig ansvarigt för sina handlingar och lär det den svåra konsten att behärska sig själf.»

»Jag förstår, herr inspektör, men . . .»

»Men ni önskar styra er klass »med käppen», eller hur, för att använda ett uttryck, som numera lyckligtvis endast är ett tomt talesätt. Ni gör orätt däri. Vid seminariet har ni fått lära er, att lärarens myndighet i synnerhet beror på hans karaktär och värdiga uppförande, på den omsorg hvarmed han förbereder sig till sina lektioner och på det intresse han förstår inge sina lärjungar.

Nåväl, tro mig, edra solida pedagogiska egenskaper och det lätthandterliga material, ni har att göra med, gör det obehöfligt för er att uppträda med ett dylikt fruktansvärdt allvar. Var icke rädd för att småle mot barnen och låta dem märka, huru mycket ni håller af dem. Ni känner till det vackra epitet af »*maternelles*», som man förr i tiden gaf skolan, då skolsalen var en tillflyktsort; hvarför skulle vi icke kunna hafva en skola som gjorde skäl för att

kallas »paternelle», där barnen lefde som i en enda stor familj och njöte af familjelifvets behag och glädje? . . .

Och så skildes vi åt. Läraren jag samtalat med gjorde helt säkert denna reflexion, som jag trodde mig läsa i hans ögon: »Hvilka idealister äro de ej, dessa unga inspektörer!»

(Revue Pédagogique n:r 3, mars 1891.)

— —. Undervisningsministern M. Bourgeois har i ett cirkulär till skolföreståndare af den 27:de april 1891 dragit i härnad mot pedanteriet i rättstafning och grammatiska finesser. Med påkande af hur mycken tid, som nedläggas på rättskrifning på grund af den vikt, som vid examina lägges vid detta ämne, förordar han till examinatorernas ledning följande bestämmelser:

1:o. Tillåt vexelformer, där bruket vacklar och meningarna äro delade, t. ex. *rhythme* och *rythme*, *consonance* och *consonnance*, *collège* och *collége*.

2:o. Var ej sträng mot lärjungen i de fall, då logiken ger honom rätt gent emot det antagna stafningsättet; så t. ex. då han skriver bijoux, contreindre, cantonier, *appercevoir*.

3:o. Fäst likaledes ej för stor vikt vid en del grammatiska regler, hvilka den moderna filologien ej obetingadt gillar. Sådana äro reglerna om pluralis af *cent*, *vingt* och sammansatta substantiv, t. ex. *des habits d'homme* eller *d'hommes* samt om böjningen af *nu* och *demi* m. fl.

Cirkuläret har väckt en viss oro, i det man tydt det så, som skulle ministern vilja genomföra ett förenkladt stafsätt *nedifrån*, då det är *uppiifrån*, från de stora skriftställarne, en dylik reform bör komma. Något sådant åsyftas dock ej. Lärarne skola fortfara att inöfva de antagna rättskrifningsreglerna, men de skola ej anse alla lika viktiga, och de skola väga felen i stället för att räkna dem. På detta sätt skall mera tid bli öfrigt för ett verkligt inträngande i modersmålets anda.

# Böcker och tidskrifter,

insända till Verdandis redaktion.

## Böcker:

**Biblisk historia** af *Volvath Vogt*, öfversatt och bearbetad af Lennart Ribbing.

**Lectures Françaises pour la jeunesse.** Avec des notes par *Anna Wikjander*. N:r 2 o. 3. Pris 1 kr.

**Svensk rättskrifningslära**, utg. af *J. Richter*. 2:a kursen. Pris 95 öre.

**Lärobok i Sveriges historia för barndomsskolor**, utg. af *Fridtjuf Berg*. 1:a delen. Pris 25 öre.

**Vetenskaplig uppfostringslära**, utg. af *Ola Bergström*. Pris 1: 75.

**Om uppfostrans väsen och hufvudmoment**, utg. af *Gustaf Norelius*. 50 öre.

**Lärobok i mekanik**. N:r 1 och 2, utg. af *Ernst Sundberg*. Pris 90 öre.

**Barnens sångbok**. N:r 1, utg. af *J. Hammarlund*. Pris 75 öre.

**Lärobok i världshistorien**, utg. af *C. A. Zachrisson*.

**Lärobok i Sveriges historia**, utg. af *C. A. Zachrisson*. Pris 2: 50.

**Från fjärran västern**. Berättelser efter Campe och Cooper.

**Kristo Botjov**, en bulgarisk frihetsskald, utg. af *Alfred Jensen*. Pris 2 kr.

**Udkast til en forandret ordning af det høiere skolevæsen**, utg. af den ved kongl. resolution af 3 Sept. 1890 til en revision af bestemmelserne om det høiere skolevæsen nedsatte kommission.

**Läsning för barn af Zacharias Topelius**. Urval för skolan, utg. af *Sofi Almquist*. 2:a delen. Pris 1: 50.

**Vi och det största i världen**, utg. af *And. Neander*. Pris 50 öre.

**Allvarliga tankar**, öfers. från tyskan af bibliografiska bureauen i Berlin.

**Handledning vid läsning af Den Heliga Skrift**, utg. af *And. Neander*. 1: 50.

**Conjugaison Française**. Fransk elementarbook af *Plotz*, öfers. och bearbetning af *Oscar Wigert*. Pris 1: 50.

**Moderna franska författare**, band 1. *Le tour du monde*, med ordlista, af *Jules Verne*, utg. af E. Edström. Pris 2 kr.

**Kongl. Ecklesiastikdepartementets skriftliga uppgifter för mogenhetsexamen i tyska språket åren 1865—1890**, utg. af *E. T. Walter*. Pris 75 öre.

**Engelsk elementarbook för yngre begynnare**, utg. af *C. G. Morén*. Pris 1: 25.

**Öfningar i engelsk syntax**, utg. af *J. A. Afzelius*. Pris 1: 75.

**P. A. Norstedt & Söners skolbibliotek:**

*Franska förf.*: Contes et Récits. Avec notes et explicatives par *F. Schultness*. Häft. 1, 2, 3.

*Engelska förf.*: The cricket on the hearth, by *Charles Dickens*, med anm. af Vilh. Sturzen-Becker.

*Tyska förf.*: Der Überfall im Odenwald von Luise Pichler med anm. af *Erik Brate*. Pris 75 öre.

Am Fusse der Achalm von Luise Pichler, med anm. af *Erik Brate*. Pris 75 öre.

**Fransk vitterhet för skolan och hemmet**, utg. af *Joseph Müller* och *Oscar Wigert*. 2:a hft. Pris 1 krona.

**Smithsonian report**. U. S. National Museum 1888.

- Tyska samtal, utg. af *D. Selver*.
- Praktisk lärobok i franska språket efter Berlitz metod. II, utg. af *Emil Rodhe*.
- Småskrifter om språkundervisning, utg. af Fören. Quousque Tandem (4 och 5).
- Tysk läsebok, utg. af K. T. Melin. 1:a, 2:a och 3:e afdeln. Pris 75 öre, 1: 35 och 1: 75.
- Bibliothek moderner deutscher Schriftsteller; Zwei Novellen von *Julius Stinde*, med anm. af *Emil Rodhe*. Pris 1: 25.
- Aus der neueren deutschen Litteratur für Schulen und Selbstunterricht: Aus demselben Holze von *C. W. Müller*, med anm. af H. Hjorth. Pris 80 öre.
- Engelska läseböcker för flickskolor, under medverkan af *C. G. Morén*, utgifna af lärare och lärarinnor. Fritzes förlag. Lägre stadiet, 1:sta häftet: Stories by Mrs Molesworth, af *Miss F. Hodges*. Pris 1 kr. D:o Mellanstadiet. Stories by Mrs Molesworth, af *Miss F. Hodges*. Ny samling. Pris 1: 25.
- Modern english Authors. Fritzes förlag. Bootles' Baby, by *John Strange Winter*, utg. med noter af *Emil Rodhe*. Pris 1: 50.
- Moderna engelska författare för flickskolor, under medverkan af *C. G. Morén*; utgifna af lärare och lärarinnor. Wallbergs förlag. 3:e häftet. Mrs Henry Fawcett, Eminent women of our times, af *Elisabeth May*.
- Moderna engelska författare för högre allmänna läroverk, under medverkan af *C. G. Morén*. Wallbergs förlag. 3:e häftet. Mrs Massey, Village tales, af *Herman Stjeström*.
- Några tankar om kristendomsundervisningen i våra skolor, utg. af *Fredrik Fehr*. Pris 40 öre.
- Översättning af Eneidens två första sånger, utg. af *P. G. Lyth*. Pris 75 öre.
- Franska talöfningar, utg. af *Inez Wigert*. Pris 1: 50.
- E. M. Olde's franska språklära, omarbetad af *G. Gullberg* och *E. Edström*. Ljudlära.
- Engelsk elementarbok efter d:r *Carl Crüger*, bearbetad och utgifven af *P. Fr. Sievers*. Pris 1: 25.

### Tidskrifter:

- Svensk tidskrift, utg. af *Erans von Schéele*. 1891, häft. 5—11.
- Pedagogisk tidskrift, utg. af *Enar Sahlén*. 1891, häft. 5—10.
- Dagny, utg. af *Fredrika Bremer-Förbundet*. 1891, häft. 4—6.
- Finsk tidskrift, utg. af *F. Gustafsson* och *M. G. Schybergson*. 1891, Sept.—November.
- Tidskrift, utg. af *Pedagogiska föreningen i Finland*. 1891, häft. 2—4.
- Hermes, organ för den Arendska stenografin i Sverige, utg. af *Conrad Lundgren*. 1891, häft. 1 och 2.
- Vor Ungdom, udg. av *H. Trier* och *P. Voss*. 1891, häft. 2—5.
- Kvinden og Samfundet, udg. af *Dansk Kvindesamfund*. 1891, häft. 2—9.
- Danskeren, utg. af *Fr. Jungersen*, *Fr. Nygaard* och *L. Schröder*. 1891, Maj—November.
- Höjskolebladet, udg. af *Konrad Jörgensen*. 1891, n:r 17—46.
- Bibelforskaren, utg. af *O. F. Myrberg*. 1891, häft. 2.
- Nystavaren, utg. av *Otto Hoppe*. 1891, häft. 4.
- The Journal of Education, London 1891, Juni—November.
- Stöjdundervisningsblad från Näås, utg. af *Otto Salomon*. 1891, n:r 5—9.

Tidskriften utgafes 1883 af det förste af följande företags  
utan ringaste samband med en förening af samma namn.

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

# VERDANDI

TIDSKRIFT

FÖR

UNGDOMENS MÅLSMÄN OCH VÄNNER

I

HEM OCH SKOLA

NIONDE ÅRGÅNGEN

1891

Femte & Sjette häftet.

Haftets innehåll:

	Sid.
I samskolefrågan. Af <b>H. Sahlberg</b> .....	217
Om undersökning af lefvande växter i skolan. Af <b>N. G. W. Lagerstedt</b> .....	231
Hvad kan och bör göras för vanartade barns uppfostran? Af <b>S. Nilsson</b> .....	240
Språkstudier i Tyskland. Af <b>K. L. Olsson</b> .....	249
Utbildning af dugliga husmödrar för arbetarfamiljerna. Af <b>J. L. Bang</b> .....	274
Huru åstadkomma själfstudium i skolorna? .....	282
Från frammande land .....	284
Bokanmälan	
<i>Hjort &amp; Stadhagen</i> , Praktisk lärobok i tyska språket. — <b>K. T. Melin</b> , Tysk läsebok. Anmälda af <b>N—t</b> .....	286
<i>Jespersen</i> , Fränsk läsebog efter Lydskrifmetoden. Anmäld af <b>A. W.</b> .....	295
Quousque Tandem. Revy Nr: 12—13 .....	293



STOCKHOLM 1891

LARS HOKERBERGS FÖRLAG



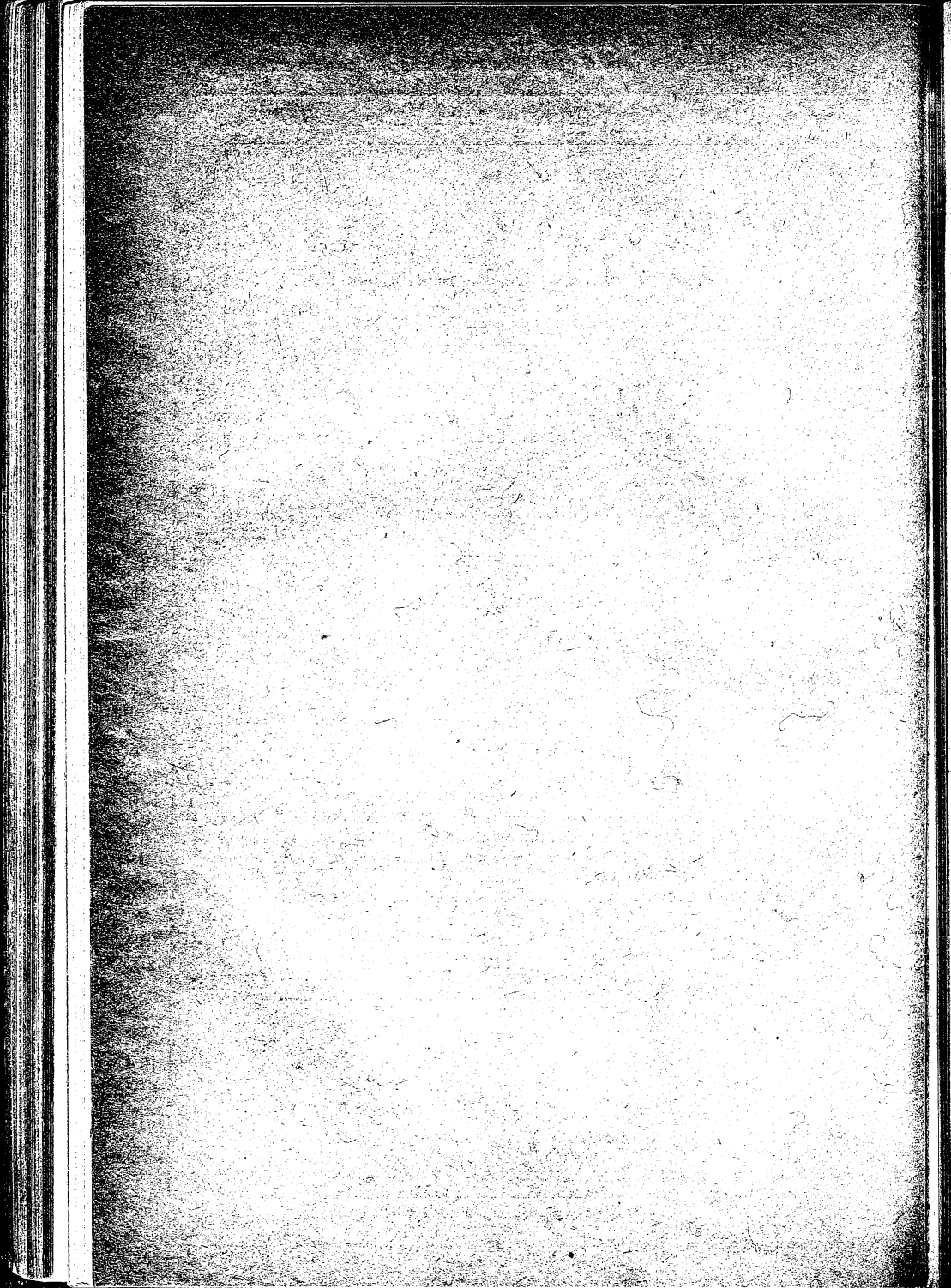
Utgifvare: "UFFE" 23 LARS HOKERBERG

Pris för detta häfte 1/2: 50 öre

Prenumerat i närmaste bokhandel eller å närmaste postanstalt.

Prenumerat i närmaste bokhandel eller å närmaste postanstalt.







## I samskolefrågan.

Under sistlidne sommar har en för revision af gällande författningar angående det högre skolväsendet i Norge tillsatt norsk kommission afgifvit sitt »Udkast til en forandret ordning af det høiere skolevæsen», dateradt den 12 juni 1891.

En af kommissionens hufvudoppgifter vid dess maktpåliggande arbete har varit att söka närmare utreda den stora och i Norge för hvarje år allt mer omfattande *samundervisningsfrågan*.

Idén om samundervisning för gossar och flickor realiserade sig faktiskt i Norges middelskoler\* år 1884, då Breviks kommun begärde statsbidrag till middelskole med fullständigt genomförd samundervisning för begge könen, och Norges storting, efter en het debatt, hvarunder samskoleidéen framhölls såsom den icke blott lämpligaste, utan till och med den principiellt riktigaste formen för undervisning och uppfostran, beslutade, att från anslagssynpunkt intet hinder skulle läggas i vägen för Breviks kommun att införa samundervisning i sin middelskole.

I sjelfva verket hade dock kort förut strömningarne, äfven inom stortinget, gått i en annan eller åtminstone mindre deciderad riktning.

År 1877 hade nämligen en privat flickskola i Kristiania anhållit, att, då unga qvinnor allt mer begynte lemna hemmets krets för att söka sitt förvärf i åtskilliga praktiska anställningar, till hvilka man, hvad den manliga ungdomen anginge, betraktade middelskoleexamen såsom kompetensvilkor, kirkedepartementet måtte taga initiativ till en »lov om middelskoleexamen for piger», så modifierad (geometri-algebra föreslogs att uteslutas, medan i stället handarbete m. m. skulle ingå), att de vanliga privata flickskolorna skulle, med någon förändring i sin plan, kunna öfvertaga elevernas beredelse till denna examen samt få rättighet att under departementets kontroll hålla den.

\* Norges *nuvarande* middelskoler motsvara klasserna 1—6,1 af våra högre allmänna läroverk.

Men på samma gång man i departementet medgaf billigheten i att bereda de unga qvinnorna lättare tillfälle till afläggande af den såsom nödvändig ansedda middelskoleexamen, så var man dock bestämdt emot att låta frågan om flickors middelskoleexamen sätta prägel och stämpel på det högre qvinliga undervisningsväsendet, som, dittills gått i sitt eget spår och utvecklat sig med det målet för ögonen »at forberede den unge pige til engang som moden kvinde at indtage sin plads i et dannet hjem.»

Denna departementets uppfattning gjorde sig under sessionen 1877—78 i hufvudsak gällande också på stortinget, som i öfverensstämmelse dermed, utan att inlåta sig i frågan om den högre qvinliga undervisningens organisation, kort och godt beslöt genom »lov af 15 juni 1878» att gifva vederbörande flickskolor rätt att hålla en med afseende på fordringarne i matematik modifierad middelskoleexamen

Hvad man velat undvika, inträffade likväl. Lagen af den 15 juni 1878 är faktiskt den yttre orsak, som kraftigast fört den qvinliga undervisningen i Norge till den punkt, som tydligt angifves af det lilla Breviks ofvannämnda anhållan om statsbidrag till »fællesskolé for gutter og piger». Ty följden af denna anhållan och dess beviljande blef inom få år den, att största delen af Norges kommunala och många af statens middelskolor organiserade sig som samskolor och helt och hållet upptogo i sig de högre lokala flickskolorna.

Samundervisningen kunde dock icke i nämnda skolor helt och hållet genomföras, bland annat därför att den tid, som krädes till det för flickorna såsom oundgängligt ansedda handarbetet, måste tagas från samundervisningstimmarne. För att ersätta den förlust i undervisningstid, som flickorna härigenom led, och äfven för att förebygga en för dem befarad öfveranssträngning, förlängdes den vanliga 6-åriga middelskolekursen för flickorna med 1 tilläggsår.

\* \* \*

Om dessa offentliga och kommunala middelskolor med samundervisning, vid hvilka år 1890 middelskoleexamen aflades af 204 gossar och 93 flickor (en del af de qvinliga eleverna plägar merendels afstå från examens undergående) föreligga följande offentliga underrättelser från vederbörande skolstyrelser.

Hvad först beträffar *skolgångens inflytande på flickornas helsotillstånd*, jemfördt med gossarnes, så gå de allra flesta skolers

yttranden (afgifna under förutsättning af 6-årig middelskole-kurs för gossar, 7-årig för flickor) i den riktning, att flickornas hälsa öfverhufvud varit tillfredsställande, om det än oftare för flickor än för gossar varit nödvändigt att på grund af hufvudvärk, bleksot o. s. v. i åldern 14 à 15 år bereda lättnad och partiel dispens i skolarbetet; men detta vore en företeelse, som i alldeles samma grad visade sig i de qvinliga särskolorna\* och som antagligen hade sin orsak i flickornas mera stillasittande lefnads-sätt, nästan beständiga innevistande, olämpliga klädsel o. s. v. På samma gång anmärkes likväl från flere håll, att den för flickorna vidtagna förlängningen af skolgången, liksom den äfven ur helsosynpunkt föranledda inskränkningen af deras arbetstid till 30 timmar i veckan mot gossarnes 34 (i beggedera summorna ingå hvad vi kalla öfningsämnen), medför vid samundervisningen en arbetsordning, som ej kan anses rätt lämplig.

Hvad vidare angår den så mycket dryftade frågan — samundervisningens spöke — *könens ömsesidiga moraliska verkan på hvarandra*, så äro samtliga skolors förklaringar ense deri, att intet skadligt inflytande, och särskildt ingen sedlig förseelse, har kunnat iakttagas. Någon »erotik» har måhända någon gång förekommit, men då varit af oskyldig beskaffenhet och alldeles icke af annan art eller natur, än som kunnat eller plägat uppstå utom samskolans krets. Några skolor anse sig till och med hafva funnit, att ungdomens benägenhet för »erotik» afkyles under samundervisningen. I samskolan kommer nämligen lätt föremålet för de ömma böjelserna att lägga sina fel och svagheter i dagen och härigenom föranledas beundrarne till en kritik, som »dräber erotiken».

Någon mera betydelsefull eller djupare etisk betydelse vill flertalet af skolorna emellertid icke tillägga samundervisningen, ehuru alla öfverensstamma deri att den framkallar en mera hyfsad ton och behagligare umgängessätt bland eleverna; gossarne bortlägga mer och mer sitt råare väsen och sina ohöfviska later, på samma gång som deras mera bestämda sätt fördelaktigt reagerar mot flickornas sjäpighet och flygtiga väsen.

\* Särdeles upplysande i detta afseende vore jmförelsen med Trondhjems realskole. Detta läroverk med tillhops omkring 400 elever är en *särskola* med särskilda skolbyggnader, lekplatser o. s. v. för gossar och flickor, men med samma eller ungefär samma undervisningsplan och till hufvudsaklig del äfven samma lärarepersonal. Man återfinner likväl äfven här hos de qvinliga eleverna i öfvergångsstadiet samma svaghet och sjuklighet som ofvan anmärkts.

Från de större samskolorna lyda uttalandena något annorlunda. Man erkänner äfven der samundervisningens principiella berättigande ur pedagogisk synpunkt och medgifver, att skol-lifvet derigenom blifvit naturligare, jemnare och taktfullare, nästan såsom syskonlifvet i ett godt familjehem, men man beto-nar också nödvändigheten att skydda sig mot inträngande af främmande farliga element, i hvilket afseende samskolan stäl-ler vida större kraf på lärarepersonalens erfarenhet och för-måga, än som vid en särskola kan komma att behöfvas, och som här äro af så mycket större betydelse, som misstag i valet af behandling kan vålla obotlig skada.

Såsom allmänt omdöme anföres slutligen: samundervisnin-gen är nödvändig och gagnelig, i främsta rummet i de smärre kommuner, som utan den icke skulle mäkta hålla någon tids-enlig skola hvarken för gossar eller flickor, eller der åtminstone icke flickorna utan den skulle kunna erhålla en tillfredsställande undervisning i sunda lokaler och med vederbörlig undervisnings-materiel. De betänkligheter man ursprungligen hyste mot systemet hafva visat sig sakna grund eller uppvägas af fördelar-ne.

Föräldrars och målsmäns uppfattning af den viktiga frågan är, så vidt den gifvit sig tillkänna, densamma som skolstyrel-sernas.

\* \* \*

Från redogörelsen för dessa faktiska förhållanden vilja vi nu återvända till kirkedepartementets ofvännämnda, mera be-tänksamma, utlåtande om det i sina följder så betydelsefulla förslaget om »lov om middelskoleexamen för piger». Vi skola då få se, huru departementet är angeläget att inför här ifråga-varande kommission »för revision af det høiere skolevæsen» väcka till lif sina betänkligheter af år 1877, som så småningom bort-glömts under den raske utveckling i samundervisningsväg, som följde på antagandet af nämnda lagförslag.

I det departementsprotokoll, som ligger till grund för den norska regeringens hemställan (af den 6 dec. 1889) angående nedsättande af nämnda kommission, klagas nämligen bland annat deröfver att, ehuru middelskolen hade varit afsedd uteslutande för gossar, den likväl hade under de senare åren i städse växande grad uppsökts äfven af den qvinliga ungdomen, och på samma gång det öfvervägande flertalet af privata flickskolor ändrat sina undervisningsplaner efter middelskolens ordning.

»Den kvindelige ungdom i vort land», heter det, »vil snart sagt være udelukket fra at søge høiere uddannelse ved anstalter, der har anledning til at tage de særlige hensyn, som kvindens særegne livsstilling maatte kræve.» Det måste derfor, anser departementet, vara för samhället en betydelsefull sak att få bragt till klarhet, »hvorvidt denne bevægelse skulde have overskredet de naturlige grendser for udviklingen, og hvad der i saa fald skulde være at foretage for at bringe udviklingen ind paa et sikrere spor.» Till kommissionen öfverlemnas derpå att besvara följande frågor: 1:o *huruvida och, i fall af jakande svar, från hvilket skolstadium den högre flickskolan bör skiljas från gosskolan*, 2:o *huru undervisningen bör anordnas för de klasser, som anses kunna utgöra samskola för elever af bägge könen.*

För att biträda kommissionen i lösningen af dessa uppgifter, tillsattes af departementet en särskild »komité», bestående af skolföreståndarinnorna fru R. Nielsen och fröken H. Wulfsberg samt flickskoleföreståndaren hr Paus.

Med anslutning till de två sistnämnda komité-ledamöternas åsikter söker den stora kommissionen i en längre betraktelse utdeducera den qvinliga uppfostrans mål, såsom bestämdt ej blott af qvinnans verksamhet inom hemmets sfer, utan äfven af hennes rätt att med männen deltaga i samfundsarbetet *utom* hemmet (53 % af qvinnorna öfver 15 år i Norge uppgifvas vara ogifta). Kommissionen kommer på grund häraf till det resultat, att läroämnena måste blifva väsentligen desamma i goss- och flickskolan, och att därför, som hittills, — i all synnerhet under de enkla och okonstlade förhållanden, som råda i smärre samhällen — samundervisningen bör bibehållas i middelskolen, men betonar tillika nödvändigheten af att i middelskolens högre klasser såväl göra afseende på flickornas svagare arbetskraft som äfven vid deras uppfostran taga vederbörlig hänsyn till det arbete, som »særlig tilfalder kvinden indenfor hjemmet».

Kommissionen uppställer i öfverensstämmelse härmed ett undervisningsschema, enligt hvilket flickorna få en daglig undervisningstid (inklusive gymnastik, handarbete och sång) af 5 timmar (*Obs.* »timmar» betyder här lektioner på 40, 45. å 50 minuter), medan gossarnes arbetstid de flesta dagarne utsträcker till 6 timmar. Med afräkning af friminuterna mellan timmarne samt den tid, som användes på nyssnämnda öfningsämnen (af hvilka för gossarnes vidkommande det qvinliga handarbetet er-

sättes af slöjd), återstår för gossarne en verklig daglig lästid af blott 3 tim. 45 min. och för flickorna 3 tim. 5 min.

Nu bör märkas, att kommissionen bland annat äfven hade i uppdrag att söka utreda spørsmålet »hvorvidt og, i tilfælde, til hvilket undervisningstrin folkeskolen kan danne forskolen for den høiere almenskole», hvilken oppgift kommissionen anser folkskolan kunna lösa intill det stadium, som motsvaras af middelskolens 3:dje klass. Kommissionen föreslår derför *middelskolens 2 lägsta klasser till indragning*, hvarefter det i stället för den nuvarande 6-åriga middelskolen skulle återstå blott blott en 4-klassig sådan, *svarande mot klasserna 3—6,1 i våra svenska allmänna läroverk*.

I dessa klasser skulle nu, enligt hvad ofvan sagts, flickornas undervisningstid blifva något kortare än gossarnes, och förkortningen skulle gälla ett mindretal timmar (hufvudsakligen) i modersmålet, tyska och engelska, hvarjemte den för flickornas middelskoleexamen obehöfliga kursen i geometri och algebra skulle alldeles uteslutas. För att till den så ifrigt eftersträfvade middelskoleexamen utjemna denna skilnad i arbetstid och tillika förbereda den qvinliga eleven till den »ungdoms-» eller »fortsättelses-skole», der hon skulle erhålla sin i kommissionens tanke så viktiga »utbildning for hjemmet som kvindens nærmeste og egentlige virkefelt», tjenar en extra »middelskoleklass V for piger», i hvilken klass såsom fakultativa ämnen förekomma dels geometri — algebra, dels franska, dels äfven kemi såsom grundlag för »huslig økonomi».

På detta sistnämnda ämne lägger »komiténs» flertal, d. v. s. fröken Wulfsberg och hr Paus, stor vikt. I den »huslige økonomi» gäller det, enligt deras mening, att på teoretisk grundval »dygtiggjøre eleverne for kvindens huslige gjerning» genom praktiska öfningar i matlagning och andra husliga dygder, genom kostnadsberäkningar, tillämpade på det husliga lifvets olika verksamhetsområden o. s. v.

\* \* \*

Dessa anordningar slå icke an på »komiténs» tredje medlem, fru R. Nielsen. Hon bestrider af alla krafter deras lämplighet eller berättigande. Först och sist skiljer hon sig helt och hållet från sina medledamöters i komitén samt kommissionens grunduppfattning af »kvindens bestemmelse» och kan alldeles icke erkänna, att det för qvinnan skulle finnas blott en hufvudsaklig oppgift här i lifvet, den — »at virke i et hjem» och

att flickors undervisning och uppfostran skulle vara särskildt beräknade derpå. En sådan uppfattning, anser fru Nielsen, är gammalmodig och förlegad; bägge könen hafva, tvärtom, fullkomligt lika berättigade fordringar på en för dem båda likartad behandling i uppfostringsväg, på en för dem båda likartad *allmänbildning*; det är denna allmänbildning, som bör vara såväl goss- som flickskolans mål. Liksom man i fråga om gosskolans organisation »aldeles ikke har lov at tale om vordende læger eller vordende haandverkere, vordende sømend o. s. v.» eller, naturligtvis ännu mindre »vordende *husfædre*» (1), så är det aldeles oberättigadt att vid flickskoleväsendets ombildning lägga den förutsättningen till grund att »alle kvinder blev husmødre og ene og alene husmødre». Kommitterade medgifva ju sjelfva, att en stor mängd qvinnor aldrig uppnå denna sin »bestemmelse», och att många göra det först i en mycket mogen ålder. Ej heller kan någon på förhand säga om den eller den enskilda individen, hvad hennes lott i denna kardinalfråga månne blifva, eller dela »de smaa piger» i 2 afdelningar: »de vordende husmødres og de ugiftes». Det är därför riktigtast, säger fru Nielsen, att taga saken ur fullt allmän synpunkt och säga: Qvinnornas bestämelse är »akkurat den samme» som männens, den »at være mennesker».

Med en sådan grundåskådning — det behöfver knapt tilläggas — måste fru N. fasthålla vid en fullständig genomförd samundervisning för begge könen såsom det enda principielt rigtige i undervisningsväg; såsom den enda skolordning, som jemte andra goda betingelser kan möjliggöra den harmoniska utvecklingen af *menniskan*.

Likaså raskt som fru N. i fråga om uppfostringsynpunkt bortdeducerar allt afseende på skilnaden mellan könen, så eliminerar hon äfven ur undervisningsplanen all hänsyn till det qvinliga könets svagare helsa i åldern 13—15 år. Det är hennes »bestemte overbevisning, at det friske gutter taaler av aandelig arbeide, det taaler friske piger ogsaa». Hon vill derfor icke »øve uretfærdighed mod de friske piger og holde dem tilbage for de svægeliges skyld», utan låter flickorna fullt och helt deltaga i gossarnes undervisning. Fru N. har emellertid i denna punkt varit nog försigtig att i sin samskola införa *förkortad* arbetstid för *begge* könen. Hon säger, och häri ger man henne gerna rätt, att en skoltid, hvilken, såsom förhållandet blefve enligt kommissionens förslag, sträcker sig från 8 <sup>3</sup>/<sub>4</sub> om morgonen till 2 <sup>1</sup>/<sub>4</sub> på middagen och derpå efterföljes af 2 à 3

timmars. hemanarbejde, går vida utöfver många fullvuxna människors dagliga arbetstid och utan tvifvel är för lång för barn i utvecklingsåldern. Det är visserligen sant, att barnen hvar förmiddag få slöjd och gymnastik till omvexling i det intellektuella arbetet, men *frihet* är denna omvexling dock icke, och — »kun i friheden er der virkelig rekreation og hvile.»

\* \* \*

Vår framställning af den norska kommissionens betänkande öfver samskolefrågan är ännu icke slut. »Alter pars audiat», äfven motståndarens röst bör höras, om ock denna här egentligen kommer från andra sidan Atlanten, från en liten stad, Eau Claire, der borta i Vestern, känd för dåliga seder och mycket moraliskt förderf bland de fullvuxna, och antagligeu äfven bland barnen.

Från denna ort har en norsk läkare, H. Graff, (på ammodan?) meddelat kommissionen sina iakttagelser öfver samundervisningen i Amerika och enkannerligen i Eau Claire.

För att genast förbereda läsaren på dr Graffs ståndpunkt skynda vi nämna, att denne läkare betraktar samundervisningen uteslutande från sexuel synpunkt och att han anser denna vara det »punctum saliens», på hvilket hela systemet bör falla. Hr Graffs åsikter kunna för öfrigt måhända lämpligast klargöras genom att ordagrant anföra följande *passus* ur hans utlåtande:

— — — »Det er ganske vist, og det er let at se, at fællesskolen har en betydelig indflydelse paa »the sexual tension» — den kjønslige spænding — blandt skoleungdommen. Den modificerer den, den forandrer dens form og ytringsmaade til en vis grad, men naar man indbilder sig selv og søger at indbilde andre, at man har formindsket eller ophævet den kjønslige spænding i fællesskolen, saa beror dette efter mit bedste skjøn paa en overfladisk anskuelsesmaade. »Naturam furca» etc. den kommer dog igjen, den hex. Man faar »det samme paa en anden maade», det er alt. Det fantastiske, det romantiske, ofte overspændte og sygelige moment træder vel i baggrunden, men kun for at lade den rent fysiske og animale tiltrækning kjønnene imellem saa meget mere uhindret og ubehersket gjøre sig gjældende. Man resikerer at faa platoniske sværmerier afløst af stevnemøder, og vers og breve av uanstændige berørelser. Noget av det, den fremmede først



lægger merke til hos den amerikanske ungdom, er, at der ikke er samme skyhed for berørelser, som vi er vant til blandt ungdom av forskjelligt kjønn i Europa. Der er ganske vist i gutters og pigers leg og omgang en vis kammeratslig ligestillethed og ugenerthed, som forekommer en tiltalende og naturlig. Men følgen heraf bliver da ogsaa logisk, at naar noget erotisk kommer op mellem to unge, vil de ikke nøie sig med et haandtryk eller idetheletaget med de mere uskyldige kjærtegn, som vor ungdom i vore ungdomsdage, men vil lettere falde paa med engang at begive sig ind i erotikens »medias res». Dette kan man ræsonnere sig til; men jeg mener at have seet, at ræsonnementet ogsaa holder stik i virkeligheden.» — — —

En mera ohyggligt målande skildring af oppvaxande åtrå hos brådmogna barn kan man knapt træffa hos naturalismens moderna författare, men man är så mycket mer skyldig att lyssna till de hörda varningarna, som de komma från en, åtminstone relativt, sakkunnig på helsolärans, på den sexuella hygienens område.

På samma gång måste man dock med ett visst tvivel fråga sig: skall det verkligen kunna ligga en sådan fara i att låta gossar och flickor gemensamt deltaga i det hvardagliga, prosaiska skolarbetet — och detta till köpet under lärarepersonalens vakande ögon —, då före samskolefrågans uppkomst ingen menniska fann sig föranlåten att sätta i fråga, att man icke kunde ostraffadt låta barn af begge könen umgås med hvarandra under lek och ras och äfven med hvarandra deltaga i skridskotur, kalkbacksåkning och dansöjen?

Efter allt att döma ligger förklaringsgrunden till hr Graffs farhågor deri att han anser sjelfva stillasittandet på skolbanken under ansträngning, oro och hufvudbry hos barnet framkalla en för detsamma ytterst förderlig, nervös spänning, lätt ledande till sedlig förvillelse.

Vi kunna icke förneka tillvaron under förflutna tider af sådana hemska följder af skolbehandling, men vi betrakta dem nu mer hufvudsakligen blott såsom dystra minnen från ett pedagogiskt förvänt skolsystem, hvars skräckinjagande förkämpar redan för länge sedan lemnat skolarbetets gerning. Men om, såsom förhållandena numera gestaltat sig, lärarepersonalen är vuxen sin uppgift att på ren etisk väg, utan användande af mer eller mindre tvingande eller förskräckande medel, utan framkallande af någon öfveransträngning af lärjungarne, väcka och underhålla deras ideella intressen, än på vetandets, än på

pligtens område, så vore det mer än osannolikt, det vore rent af *onaturligt*, om sjelfva skolsysselsättningen då längre skulle alstra osunda eller osedliga tankar och föreställningar och, såsom hr Graff menar, i fall af samundervisning, hos lärjungar af olika kön sätta ömsesidiga farliga begärelser i lågor och brand.

Men att det så *kan* gå, der en hop förut förderfvade barn af båda könen äro samlade till gemensam undervisning, och läraren eller lärarinnan saknar förmåga att hos barnen tända intressets gnista eller väcka deras pligt känsla till lif, derpå får man icke efter hr Graffs faktiska upplysningar tvifla. Att särskildt skolförhållandena i Eau Claire, der hr Graff vistades såsom läkare åren 1882—1890 och hvarifrån han hufvudsakligen synes ha hemtat sin pedagogiska erfarenhet, varit mycket dåliga, för att icke säga genomusla, hålla vi gerna allt för troligt. Dock kunna vi ej ens i fråga om förhållandena der dela alla hr Graffs farhågor.

Hr Graff menar sig bland annat hafva iakttagit, att umgänget i samskolan gör »gutterne tammere». »At det samtidig gör pigerne fräcker», derpå är han säker. Och han tillägger — mera till läsarens munterhet än skräck — »jeg har seet smaapiger gaa arm i arm i rækker paa fortoget og puffe forlegne gutter ud i rendestenen». (1)

Såsom en märklig motsats till dr Graffs svarta sedemålning från en amerikansk samskola må anföras följande utdrag ur ett bref till undertecknad från den framstående samskoleföreståndaren pastor K. T. Broberg i Helsingfors, som sjelf på ort och ställe studerat den amerikanska samundervisningen: »Hvad frågan, om samundervisningen aldrig beredt några faror för ungdomen i sedligt afseende, beträffar, så svarar jag obetingadt *nej* — så vidt min erfarenhet och kännedom i detta afseende sträcka sig. »Jag är fast mer af den öfvertygelsen, att samuppfostran i skolan, ledd och öfvervakad såsom uppfostran i det bildade hemmet, från skolan aflägsnar mycket ondt, som tyvärr anträffas der i våra dagar. Min erfarenhet i detta hänseende har bekräftats af de upplysningar, hvilka jag från Amerika erhållit, der jag för fem år sedan studerade samskoleväsendet. Då Ni derifrån hört omförmålas faror för ungdomen i sedligt afseende i följd af samundervisning, så vore jag tacksam, om jag kunde få veta källan. Ty några verkliga faror har man icke för mig uppvisat, ehuru jag samvetsgrant forskat derefter. Jag hade äfven hört

åtskilligt uppgifvas angående dylika faror, men fann vid efterforskning, att uppgifterna saknade grund.»

\* \* \*

Från *Finland* förnimmas i sjelfva verket inga missljud beträffande resultatet af samskolans verksamhet. Deremot känner denna skola sig der för det närvarande något tryckt på grund af — såsom synes af det följande — bristande stöd från de högste styrandes sida.

Vid 3:dje allmänna finska läraremötet i Helsingfors i början af juni 1890 antog vederbörande mötessektion med stor pluralitet den resolutionen, att statens 2- och 4-klassiga elementarskolor borde göras tillgängliga äfven för flickor samt att de 8-klassiga elementarläroverken skulle efter särskild pröfning af vederbörande myndighet kunna tilldelas rätt att mottaga äfven qvinliga elever, hvarjemte enhälligt uttalades den åsigt, att de privata samskolorna borde kraftigt understödjas af staten.

Sistnämnda önskemål upptogs äfven af 1891 års finska landtdag genom en i borgarståndet »ingifven» petition om samskolors understödjande af staten *i lika grad* med de privata gosskolorna.\* Det utskottsbetänkande, hvari denna petition behandlades, utmärker sig för en utförlig och saklig motivering af samskolefrågan.

Under de tre år — säger utskottet — som förflutit sedan senaste landtdag,\*\* har i vårt land beträffande samskolorna mera erfarenhet samlats, en erfarenhet så mycket värdefullare, som den nu omfattar äfven de högre klasserna. Af 4 samskolor i Helsingfors hafva 2 redan dimitterat elever till universitetet; dessa hafva aflagt examen på ett framstående sätt, och flera af dem idka för närvarande akademiska studier.

Beträffande farhågan för öfveransträngning jemför utskottet helsotillståndet hos qvinliga elever vid samskolorna och vid de rena fruntimmersskolorna och finner det ingalunda sämre vid de förra, liksom ej heller arbetet der mera ansträngande

\* Tills dato hafva de förra erhållit statsbidrag *endast* för klasserna 2 — 5 (med 1500 mark per klass), men de senare äfven för de högre klasserna med 2500 mark per hvarje. Stundom, såsom vid Ramsays goss-skola, har det senare beloppet erhållits äfven för de lägre klasserna.

\*\* — då samskolefrågan lemnades oafgjord, derigenom att 2 stånd (preste- och bondestånden) stodo mot 2.

än vid de senare, utan snarare tvärtom. \* Och hvad slutligen frågan om sedligheten angår, har erfarenheten visat, att samundervisningen utöfvat en förmånlig inverkan både på gossar och flickor, på samma gång som några skadliga följder af densamma icke kunnat upptäckas.

Den erfarenhet, som vunnits, är således enligt utskottets mening egnad att fullständigt ådagalägga ohållbarheten af de skäl, på hvilka man grundat sitt motstånd mot samskolan, och att hos allmänheten, tillägger utskottet, samma åsigt allt mer vinner insteg, bevisas tydligen deraf att elevantalet i ifrågavarande skolor år från år tilltagit och för närvarande är mycket stort. \*\*

Utskottet föreslår därför en ständerpetition i syfte att »privata läroverk med gemensam undervisning för gossar och flickor må i afseende å subventionering ur allmänna medel likställas med privata goss-skolor».

Detta utskottsbetänkande föll i preteståndet, men segrade i de 3 andra stånden (hos adeln och i borgarståndet med öfvervägande pluralitet). Petitionen blef sålunda landtdagens beslut, men afvaktar ännu regeringens åtgärder.

Samskolevännerna i Finland göra sig icke heller några illusioner beträffande utgången af samma ständerpetition. Ty om också samskoleidén kan påräkna majoritet inom senaten, så anses såsom säkert, att så väl ecklesiastikchefen, som äfven Finlands generalguvernör och ministerstatssekreteraren i Petersburg äro afgjordt mot densamma. Derpå lemnades nyligen ett bevis, då genom desse mäns åtgöranden 4 samskolors förnyade ansökan om statsunderstöd äfven för skolornas högre klasser helt och hållet afslogs, och detta, ehuru Finlands skolöfverstyrelse en-

\* Helsovården är vid de finska samskolorna föremål för en alldeles särskild uppmärksamhet. Der svaghet visar sig i följd af arbete, minskas detta för samskoleeleven genom uteslutande från arbetsplanen af ett eller annat ämne efter lämpligt urval. I de flesta fall har det sålunda försummade kunnat återhemtas genom privatläsning under ferierna, sedan eleven återfått sina krafter. I fall af fortfarande svaghet eller sjuklighet lemnas det uteslutna ämnet eller del deraf för hela skoltiden.

Det vore högligen önskligt, att rektorena vid våra svenska goss-läroverk finge rätt att vid behof och på målsmans önskan medgifva svagare och öfveranstängda lärjungar en dylik arbetslindring.

\*\* Sistlidet läsår hade Läroverket för gossar och flickor 288, Suomalainen yhteiskoulu 181, Lyceum för gossar och flickor 180 och Nya svenska samskolan 140 lärjungar. Under nu pågående läsår har det förstnämnda samläroverket icke mindre än 317 elever.

hälligt och senaten med öfvervägande pluralitet förordat understödet.

I Finlands *statsskolor* är samundervisning icke heller medgifven utöfver det lägre undervisningsstadiet, och äfven på detta område har den i blott mycket inskränkt grad tillämpats. Den är sålunda tillåten för sådana 2- och 4-klassiga elementarskolor, som annars äro fåtaligt besökta, men hittills har tillåtelsen begagnats endast af elementarskolorna i Lovisa, Mariehamn och Torneå.

Så mycket ifrigare verka samskolans vänner i Finland på det privata arbetsfältet.

»Samskolesaken är immerfort stadd i tillväxt», skrives det derifrån, »den uppbäres icke blott af den bildade allmänheten, utan flertalet pedagoger gynna numera äfven densamma. Såsom ett nytt bevis på dess tillväxt må nämnas, att man alldeles nyligen vidtagit de förberedande åtgärderna för upprättande af en finsk samskola i Kuopio, der sedan några år existerar en svensk sådan i form af ett privat realluceum, subventionerad af staten. Detta senare läroverk, som ursprungligen varit statens och ersatts af ett finskt klassiskt lyceum, verkade åtskilliga år såsom ett privat gossläroverk. I följd af elevantalets minskning infördes successivt samundervisning. Skolans 6 lägre klasser, i hvilka gossar och flickor äro intagna, äro talrikt besökta. Inga olägenheter ha försports. Tvärtom har skolans arbete i alla afseenden varit framgångsrikt och därför vunnit allmänt erkännande.

Inom kort torde i vårt land (Finland) kunna räknas icke mindre än 8 (bland hvilka 2 finska) privata samskolor med reallucei-kurser, förberedande för universitetet, sedan en i Wiborg som bäst under bildning varande dylik skola med svenskt undervisningsspråk kommit till stånd.»

\* \* \*

Det måste isynnerhet på oss svenskar göra ett gripande och vemodfullt intryck att iakttaga, huru — liksom plantan, tryckt af stenens tyngd, ändock sträfvat mot luft och sol — den finska nationen, trots Rysslands våld och hot, med brinnande ifver och okufvad seghet söker på undervisningens och uppfostrans så ofta omplöjda fält fullfölja sina ideala mål. Alldeles särskildt drages vårt intresse till det lilla Kuopio, denna aflägsna utpost mot öster, der urgammal svensk kultur i fjerran afskildhet, bortåt ett halft hundra mil från Finlands

hufvudstad, nu under det politiska betryckets dagar i sin blomstrande samundervisningsskola söker en föreningspunkt och ett blifvande värn mot de tillväxande främmande elementen rundt omkring.

Detta lilla Kuopio, hvars goss-skola var tynande, men hvars samskola blef blomstrande och talrikt besökt, är just det rätta föredömet för våra minsta småstäder med deras ofta löjligt obetydliga allmänna läroverk. Utan tvifvel skulle äfven dessa våra olycksbarn i läroverksväg kunna förvandlas till blomstrande samskolor, om man hos oss kunde påräkna den hängifvenhet för idéer och mål och den offervillighet för öfvertygelsen, som i så stor utsträckning och i så hög grad utmärker våra stamförvandter på andra sidan Bottenhafvet, hvilka också just i bildningens vidsträcktaste utbredning till alla samhällsklasser, till hög och låg, till qvinna och man, se sitt kraftigaste skydd och sitt hufvudsakliga värn för sin hotade sjelfständighet.

Men så länge ens egen frihet icke är utsatt för fara, tager man sina vitala intressen med mera lugn och söker öfvertyga sig sjelf och andra, att den bestående undervisningsformen dock är den bästa, men de nya föreslagna fulla af vådor och faror. Och det kan, dessvärre, icke i denna relativitetens verld på något enda område af mensklig verksamhet föreslås en så absolut god reform, att icke dess motståndare skola kunna påpeka åtminstone någon olägenhet af densamma.

H. Sohlberg.

## Om undersökning af lefvande växter i skolan.

En mycket viktig del af den botaniska undervisningen, ja af skolans undervisning i det hela, är den växtundersökning, som på skolan plägar försiggå. Om den rätt skötes, kan den åtminstone blifva af stor betydelse. Några upplysningar och råd i fråga om nämnda växtundersökning är hvad denna uppsats afser att meddela. Ett och annat, som nämnes, torde kanske synas själfklart eller böra snart framgå af erfarenheten; det torde dock vara nyttigt för yngre lärare och lärarinnor att i början af sin undervisning få uppmärksamheten fäst äfven på sådant. För öfrigt är naturligtvis icke meningen, att allt, som här föreslås, nödvändigt skulle vara det enda rätta sättet att gå till väga, men säkerligen är det nyttigt, att positiva förslag äfven i fråga om enskildheter framställas.

Hvad som i uppsatsen meddelas afser förnämligast de allmänna läroverkens fem lägre klasser, det stadium, där den erfarenhet, som ligger till grund för uppsatsen, hufvudsakligen vunnits. Naturligt är dock, att det mesta lika väl gäller motsvarande stadium af flickskolan.

Till en början må erinras om hvad som är syftet med växtundersökningen. Den afser naturligen först och främst att bibringa en viss fond af botaniskt vetande. Detta blir genom undersökningen af de lefvande växterna inhemtadt på det sätt, som är det första och väsentliga vid allt naturvetenskapligt studium, nämligen analys af verkligheten. Äfven på skolans stadium ligger häri förutsättningen för verklig, lefvande kunskap om naturen. Det vetande, som på sådant sätt vinnes, bör utgöra en grundstomme, till hvilken den öfriga botaniska undervisningen kan anknytas. Med hänsyn härtill bör valet ske af de växter, som skola undersökas, liksom ock bestämmandet af hvad som på dessa bör undersökas. För nederstadiet ligger

hufvudvikten på att undersöka växter, af hvilka framgå de hufvudformer, som växternas yttre organ förete. Högre upp blir af betydelse att genom undersökning lära känna växter, som representera de större och viktigare grupperna, särskildt familjerna. Härvid torde dock böra ihågkommas, att den växt, som undersökes, ej i främsta rummet är att betrakta som exemplifierande vissa organformer eller den familj, den tillhör; hvad det för lärjungarne närmast gäller att lära känna, är den enskilda växten som sådan. Men naturligen väljer läraren undersökningsväxterna med hänsyn till *sin* plan för den botaniska undervisningen i det hela.

Växtundersökningen afser vidare, liksom all annan undervisning i den uppfostrande skolan, att bidra till utvecklingen af lärjungens anlag och förmögenheter. Mycket af det, som är uppgift för naturkunnighetsundervisningen vid läroverken i det hela, tillgodoses inom denna i främsta rummet af växtundersökningen, som också därtill särskildt lämpar sig.\* Genom denna, rätt handhåfd, få lärjungarne lära sig att se, att iakttaga, att göra riktiga iakttagelser. Denna viktiga sida af deras utbildning har växtundersökningen framför annat, som vid skolundervisningen förekommer, att tillgodose. Detta ger också åt densamma en mycket stor betydelse inom nämnda undervisning. I samband med iakttagandet sker vid växtundersökningen ett dömmande och slutande på grund af gjorda iakttagelser. Härigenom bidrar den till tankeförmågans utvecklande. Framhållas må äfven växtundersökningens praktiska karakter. Den kräfver af lärjungen ett arbetande äfven med handen: För att t. ex. väl se de särskilda delarna i mindre blommor fordras ofta rätt mycket af händighet, noggrannhet och omsorg, hvilka egenskaper den alltså kan bidra till att utveckla. Att det som härvid fordras icke är så enkelt, att det »går af sig själf», märkes lätt, om man jämför de små nätta preparat af blomdelar, hvilka somliga lärjungar plocka ut och framställa, med de fäfanga eller klumpiga försök i samma väg, som af andra göras. Ett syfte med skolundervisningen är ju, att lärjungen må blifva i stånd till arbete och studium på egen hand. Äfven detta syfte tillgodoses af växtundersökningen. Den lär honom bland annat att själf med florans tillhjälp bestämma växter.

\* \* \*

\* Jämf. Pedagog. Tidskr. 1879 s. 122.



När växtundersökning skall företagas, bör läraren först och främst laga så, att hvarje lärjunge kan hafva sitt eget exemplar af den eller de växter, som skola undersökas. Exemplaren må vara goda och så beskaffade, att hvad man för tillfället vill se verkligen kan ses. Att se, att iakttaga, det är hvad det nu närmast gäller. Hvarje lärjunge måste därför se efter på sitt exemplar, han måste undersöka det från olika sidor, böja isär från hvarandra olika delar, taga sönder hvad som behöfves för att se inre organ m. m. Det är ej nog att med växten i hand höra på hvad lärare och kamrater säga. Ett uppmärksamt deltagande i undervisningen kräfver här en ständig ansträngning att se, ett ständigt arbete med händer och ögon. Detta kommer att taga sig uttryck i själfva kroppshållningen hos lärjungen. Det torde kanske icke vara öfverflödigt erinra, hurusom det nämnda arbetet icke är förenligt med de bekväma ställningar på sin plats, som en och annan lärjunge, om han icke uppmärksammas, gärna antager, äfven vid växtundersökningen.

I allmänhet går det mycket lätt att förmå lärjungarne till verksamt deltagande i undersökningen. Att se och iakttaga roar barn, de ha lätt därför. Likaså bidrager den praktiska verksamhet, som vid undersökningen fordras, till att väcka och underhålla deras intresse.

Vid undersökningen eger ett ständigt samarbete rum mellan lärare och lärjungar. Läraren bestämmer, »se på det och det», han frågar, »hvad ser ni där och där?» »hur ser det och det ut?» och lärjungarne meddela hvad de se och iakttaga. Naturligt är, att under sådana förhållanden alla lärjungarne samtidigt måste hafva uppmärksamheten riktad på samma sak, hålla på med undersökning af samma växtens del. Det är lämpligt att vid undersökningarnas början erinra härom. Då torde ock vara lämpligt påpeka några i samband härmed stående disciplinära saker, i fråga om hvilka erfarenheten visar, att en eller annan lärjunge stundom råkar ut för frestelser. Dit hör att sitta och slänga med växten, ofta halft tanklöst, att genast plocka eller kanske skära sönder hela växten, hvarigenom den blir oduglig för den egentliga undersökningen, eller öfverhufvud att söndertaga någon växtens del, innan läraren därom tillsagt, samt att utan lärarens tillsägelse vid undersökningen använda knif.\* Att sådant ej får ske, torde vara nyttigt för lärjungarne att redan från början få veta.

\* Det torde vara fördelaktigt, om lärjungarne tillsägas medtaga en knappål till skolan för att använda vid undersökningen, där så behöfves.

Att se och att omtala hvad de se är alltså det som lärjungarne väsentligen hafva att göra vid växtundersökningen. Läraren behöfver ofta gå omkring i klassen och förvissa sig om, att lärjungarne verkligen fått fram och se hvad de böra se. Den ene eller andre lärjungen får nu omtala hvad *han* ser på sitt exemplar. Detta kan ju ofta vara ett undantagsförhållande, men genom lärarens frågor till flere lärjungar, hvad de iakttaga angående samma sak på sina exemplar, \* framgår hvad som är det vanliga, det normala förhållandet hos den undersökta växten. När alltså en lärjunge omtalar något han ser, som läraren vet icke vara det för växten normala, så bör dennes upplysning upptagas lika väl som de andras, förutsatt naturligtvis, att han verkligen iakttagit rätt. Likaså när en lärjunge vill omtala oväsentliga saker, som han verkligen sett, så må detta obehindradt ske, låt vara att läraren alls icke hade ämnat att eljest uppmärksamma dessa saker. Ja, stundom kan man låta lärjungarne undersöka äfven det, som är rätt oväsentligt, just för att de må vänjas att se efter. När växter, tillhörande klasserna Icosandria och Polyandria eller ordningen Polygynia, undersökas, så må hvarje lärjunge gärna få räkna ståndare eller pistiller på sitt exemplar i stället för att såsom stundom sker blott uppgifva att »ståndarne (eller pistillerna) äro flere än 12». Genom de olika räkningarna framgår, inom hvilka gränser antalet varierar hos de undersökta exemplaren. Klart är emellertid, att det väsentliga sedan i främsta rummet framhålles, lärjungarne uppmånas att först och främst hågkomma hvad som var det *vanliga* förhållandet hos den undersökta växten, att fasthålla de *viktigare* karaktererna, att angifva *ungefär* huru många ståndare och pistiller äro eller mellan hvilka siffror deras antal brukar vexla m. m.

Hafva lärjungarne vid växtundersökningen framför allt att se, att iakttaga, så måste också lärarens hufvudsyfte vara, att den däråt anslagna tiden i möjligaste måtto blir använd till ett omsorgsfullt och noggrant iakttagande. Hans uppgift därvid är icke att inlära, inplugga vissa saker, för hvilkas betydande och fastande i minnet han betjänar sig af de lefvande växterna. Det är just dessa, de konkreta föremålen, som härvid äro hufvudsaken och utgångspunkten. Sedan iakttagelse skett, meddelas de termer, som hänföra sig till det iakttagna,

\* T. ex. »Huru många ståndare ser du? Huru många du? Än du? Hvilka se på samma sätt?» (Svar medelst handuppräckning) »Hvilka på annat?»

eller dragas de slutsatser, som därur kunna dragas. Metoden är sålunda alltigenom analytisk. Till en sådan hör, att ej läraren lemnar muntliga meddelanden om motsvarande förhållanden hos andra växter, som ännu äro obekanta för lärjungarne, t. ex. om den växt, som för tillfället undersökes, har fjädernerviga blad, meddelar, att blad äfven kunna vara handnerviga samt huru dessa äro beskaffade. Jämförelser med förut undersökta växter kunna däremot lämpligen göras, dock är äfven härvidlag en begränsning nödig, så att under själfva undersökningen endast särskildt viktiga eller påfallande likheter och olikheter framhållas. Systematiseringar, skematiseringar o. d. äfvensom sträfvanden att från lärjungarne frampressa fullständiga och exakta definitioner eller att hos dem inplugga sådana, allt detta bör likaledes vara främmande för växtundersökningen. Den är icke någon formel språköfning, och det vore lika olämpligt att så använda den som t. ex. lektionerna i kristendom och historia; det språkliga må endast så mycket uppmärksammas, som hvarje lärare har skyldighet att göra vid all sin undervisning.

Något som läraren lämpligen bör påpeka är de lifsförhållanden hos växten, som stå i samband med den organisation, hvilken iakttages. Detta naturligen såvidt det kan fattas af lärjungarne å det stadium, där undersökningen försiggår. Exempelvis må nämnas blommornas byggnad allteftersom de äro vindblommor eller insektblommor; blommans särskilda afpassning för insektpollination hos en Orchis, en Viola m. fl.

Naturligt är, att läraren i det hela följer en bestämd ordning eller plan vid hvarje växtundersökning, en plan, som dock får undergå modifikationer i särskilda fall. Till en början uppmärksammas blott lättare saker, så småningom må undersökningen bli fullständigare. Första gången något förhållande påpekas, bör detta hos den undersökta växten vara fullt tydligt och typiskt. Å högre stadier förbigås enklare och lättare saker för att uppmärksamheten må koncentreras på det viktigare.

Synnerligen fördelaktigt tror jag det vara, om lärjungarne vid undersökningen få utföra teckningar på vägtaflan af växt-delar, som de iakttaga. Härtill lämpar sig exempelvis pistillen, när det kräfves någon omsorg och noggrannhet för att få fram den, t. ex. hos *Trifolium* och *Viola*-arter, *Solanum nigrum*. Hos den sistnämnda lossnar stiftet lätt från fruktämnet, det är dessutom något uppsväldt vid basen; detta gör, att lärjungarne ofta tro sig hafva fått fram hela pistillen, då de blott hafva

märket och stiftet. Får då en lärjunge, som fått fram hela pistillen, afteckna denna, så finna de andra genast, huruvida de likaledes fått se hela pistillen eller blott en del. När blomman, af en växt, hörande till Compositæ, undersökes, kan man låta en af de bättre lärjungarne, som ritat bra, taga med några blommor och gå fram till tafan samt där småningom rita af hela blomman i mån som undersökningen i klassen fortgår.

Då under skolornas vanliga lästid finnes tillgång på lefvande växter blott i början af höstterminen och slutet af vårterminen, så kommer naturligen all växtundersökning att förläggas till denna tid,\* och är det lämpligt att, så länge denna pågår, därtill använda all åt naturläran anslagen tid och i stället låta de öfriga grenarne af ämnet få ökad tid under vinterns lopp. Växtundersökningen torde i vanliga fall få mera tid och kunna bedrivas med större lugn på hösten än på våren, då läsårets afslutning förestår. Det blir de på hösten undersökta växterna, på hvilka den sedermera under läsåret följande botaniska undervisningen i främsta rummet kommer att stödja sig. Men naturligen bör man också så mycket som möjligt taga hänsyn till de förut på våren undersökta.

\* \* \*

Ett och annat rörande växtundersökningen i de allmänna läroverkens särskilda klasser må här slutligen tilläggas. Enligt skolstadgan skall den börja redan i *första* klassen. Detta är väl tidigt. Bättre vore, om botaniken helt och hållet uppskötes till andra klassen, såsom af senaste skollagskommitté föreslagits, då i första klassen, utom människokroppen, äfven några däggdjurstyper kunde hinna genomgå. Emellertid måste för närvarande växtundersökning i sistnämnda klass förekomma, och må några ord därom yttras. Endast ett fåtal växter kan naturligen hinna undersökas, högst kanske fyra på hösten, fyra på våren. Endast tydliga, lätta och enkla saker uppmärksammas. Samma växt genomgås i lefvande exemplar minst två gånger efter hvarandra. Till undersökning väljas i främsta rummet de i läroboken upptagna och för detta ändamål afsedda växterna. Efter undersökningen erhålla lärjungarne till lexä i

\* Erinras må dock om undersökningen af frön, potatisar o. d., som också bör ingå i den botaniska undervisningen och kan räknas till växtundersökning; sådan undersökning kan naturligtvis ske vid hvilken tid som helst. Jämf. Ped. Tidskr. 1879, sid. 126.

boken de termer och namn, som vid undersökningen meddelats. Sedan växtundersökningen för hösten afslutats, kan möjligen efter läroboken genomgås det allra allmännaste af organläran, hvarvid endast tages hänsyn till sådana organisationer och förhållanden, på hvilka de undersökta växterna lemnat exempel. Härvid är lämpligt att något närmare ingå på hvad som är uppgift och bestämmelse för växtens olika hufvudorgan.

I *andra* klassen genomgås växterna fullständigare än i första. De flesta, som här undersökas, torde komma att vara sådana, som icke äro utförligare beskrifna i läroboken. Läraren meddelar namn på den undersökta växten (uppskrifver det på svarta taflan) och lärjungarne afskrifva och erbålla detta i lexa till följande gång. Hvad som vid undersökningen iakttagits betraktas också som lexa och genomgås följande gång ånyo fullständigt. Äfven då böra dock lärjungarne åter hafva lefvande exemplar af växten för sig. Vid undersökningen följes lämpligen en bestämd ordning; på bladen iakttages t. ex. deras ställning, så yttre delar, därefter skifvans kant o. s. v. Godt är, om lärjungarne lära denna ordning; man kan ju till en början några gånger uppskrifva det viktigaste däraf på svarta taflan, så sker det lätt. Efter växtundersökningens afslutande på hösten genomgås organläran på liknande sätt som i föregående klass. Detta kommer här att ske utförligare, då lärjungarne nu undersökt flere växter och hos dem haft exempel på många nya organisationsförhållanden. Det är nyttigt, om lärjungarne tillhållas att pressa exemplar af alla undersökta växter. Äfven om dessa exemplar icke skulle vara så vackra och väl pressade, hafva de dock uti dem en god stödjepunkt för hågkomsten af de undersökta växterna.\*

I *tredje* klassen böra svårare växter än förut undersökas. Önskligt är dessutom, att åtminstone någon representant för hvar och en af de större och viktigare familjerna här undersökes, sådana som Compositæ, Rosaceæ, Umbelliferæ m. fl. Dithörande växter äro i allmänhet för svåra för lägre klasser. Äfven här är lämpligt att tvänne gånger i lefvande exemplar genomgå hvarje växt, som undersökes. I denna klass skola enligt skolstadgan lärjungarne begynna att efter floran bestämma växter. Detta sker till en början naturligtvis under lärarens

\* I denna klass är lämpligt, att läraren meddelar, huru man går till väga för att pressa växter. Detta bör ske genom att han visar press och papper samt själf inför lärjungarnes ögon lägger in växter.

ledning af hela klassen gemensamt. Bestämning af en växt företages först sedan densamma på vanligt sätt fullständigt undersökts. Till en början måste naturligen på examineringskematata alla motsvarande afdelningar, inom hvilka växten kan sökas, noga genomgås. Ju mera lärjungarne vänjas vid en bestämd form och bestämda uttryck, när detta sker, dess mera kunna de sköta bestämningen på egen hand, utan att läraren frågande och ledande behöfver ingripa. Ett exempel på uttryckssätt, som kan användas af gossarne vid uppläsning i florran, må anföras: Det är hemtadt från Krok och Almquist, Svensk Flora, sid. 17; den växt, som tänkes föreligga till bestämning, är *Chrysosplenium*. »Ordningen *Digynia* indelas i en stjärna (\*) och två stjärnor (\*\*); en stjärna — träd, två stjärnor — örter; en stjärna — träd, — — — — nej; — — — — två stjärnor — örter, — — — — ja; två stjärnor indelas i 1 och 2» o. s. v. Vid examineringen i följande klasser kan naturligen uppläsningen ske på kortare och enklare sätt, likasom lärjungarne småningom vänjas att sköta delar af växtbestämningen tyst och på egen hand. Stundom, åtminstone i de högre klasserna, böra de försöka på att helt och hållet för sig själva bestämma en växt. Äfven i tredje klassen bör starkt hållas på, att lärjungarne pressa exemplar af undersökningsväxterna.

Från och med fjärde klassen torde i allmänhet hvarje växt ej behöfva så noga och fullständigt genomgås, som i lägre klasser vanligen sker. Nya och mera karakteristiska organisationsförhållanden uppmärksammas, saker, som ofta återkomma på liknande sätt hos olika växter, lemnas åsido. Det är lämpligt att här så mycket som möjligt undersöka växter, hörande till de olika större och viktigare familjer, som lärjungarne på skolans nederstadium hafva att göra bekantskap med. Sedan en sådan växt undersökts och bestämts, erinras om den i föregående klass undersökta typen af samma familj, lärjungarne frågas, hvilka växter bland dem de haft skyldighet att insamla\* höra till samma familj, hvilka dithörande växter de eljest känna samt hvarpå de känna igen sådana växter. Till följande gång erhålla de i lexa, jämte växtens eget namn, namn

\* Vid de allmänna läroverken i Stockholm (utom möjligen Nya Elementarskolan) äläggas lärjungarne att insamla och i hvar och en af klasserna 3, 4 och 5 uppvisa vissa bestämda växter, i alla tre klasserna sammanlagdt 150 olika arter. Bestämmelser af denna art äro föreslagna i senaste läroverkskommittés förslag till stadga för de allm. läroverken. Jämf. Ped. Tidskr. 1883, sid. 35.

och kort karakter på familjen äfvensom på klass och ordning i sexualsystemet.\*

I femte klassen förfäres i hufvudsak på samma sätt. Nya representanter för de viktigare familjerna undersökas, hvarvid läraren återkallar i lärjungarnes minne förut bekanta växter af samma familj. Åtskilliga växter, som varit för svåra för de lägre klasserna och som icke höra till familjer af nyssnämnda slag, men representera egendomligare organisationstyper, kunna också här lämpligen undersökas, t. ex. *Chenopodium*, *Polygonum*, *Malva*, *Euphorbia*, *Urtica*. En och annan af dessa kan äfven förekomma redan i fjärde klassen.

---

\* Sexualsystemet i dess helhet bör ej förrän i femte klassen inläras.

N. G. W. Lagerstedt.

---

## Hvad kan och bör göras för vanartade barns uppfostran?

Inledningsanförande vid Stockholms folkskollärareförenings möte den 24 oktober 1891.

I sitt äreminne öfver Carl von Linné yttrar biskop Agardh följande:

»Hans far, som ej hade dyrbara skänker att gifva, lemnade modern under första tiden af äktenskapet beständigt blommor. Vaggan beströddes dermed dagligen; blommor blefvo afven barnens första leksaker; äfvensom dess sysselsättning, att följa fadern vid arbetet i trädgården, der gossen odlade sitt eget lilla qvarter.»

Härefter tillägger han: »Det är bekant, att de första intrycken blifva outplånliga och att de vanor, som man i barn- domen antager, öfvergå till natur.»

Om det nu förhåller sig så, är det själfklart af största vigt för uppfostran, att barnet växer upp i ett godt hem. I de flesta fall äro dock hemmen gifna och dervid är sälunda ej något att göra, utan de måste tagas sådana de äro.

För ett ganska stort antal barn måste dock hem anskaffas och här gestaltar sig saken annorlunda: här har man tillfälle att välja mellan olika hem för ett och samma barn. Tyvärr spelar vid detta val penningen en betydande rol och lyckligt skall det i sanning vara, om man för ett pris af 30 kr. per år kan anskaffa goda hem åt fattiga värnlösa barn mellan 11 och 14 års ålder.

Då offentliga myndigheter utackordera barnen, bör man ju dock hafva någon garanti för, att de ej skola råka alltför illa ut, ty man skaffar sig åtminstone ett officiellt intyg om det hem, man öfverlemnar barnet åt. Sälunda fordrar barnhusdirektionen härstädes intyg om de blifvande fosterföräldrarnes fräjd och lefnadsvilkor, hvilket intyg på landet utfärdas af vederbörande presterskap och härstädes af rotemännen.

Likartade intyg fordrar fattigvården, när den utackorderar barn.



Det återstår emellertid ett rätt betydligt antal barn, som utackorderas på enskilt väg, ofta genom mellan-hand af s. k. »fruar».

På grund af det lättvindiga sätt, på hvilket denna utackordering sker, skulle man kunna vänta sig en stor skara vanartade barn, men de äro till stor del i förväg dödens offer, och därför hinna de ej så långt.

Af de upplysningar, som en talare vid förra sammanträdet lemnade, framgick dock tydligt nog, att barn, som tillhöra denna kategori, alldeles tillräckligt ändå rekrytera de vanartade barnens led.

Vill man på allvar söka utrota ett ogräs, så måste man gå grundligt och planmessigt tillväga.

Man tillåter numera icke t. ex. mjölkförsäljning i hvilken lokal som helst och af hvilken person som helst, men ingen som helst kontroll utöfvas öfver hvem som eger rätt att i sin vård på enskilt väg mottaga främmande barn. Intet hindrar, att i ett hem, som uppfostat egna barn till brottslingar, detta oaktadt fosterbarn mottagas.

Den till diskussion framställda frågan skulle jag, med anledning af hvad nu blifvit anfördt, till en början vilja besvara sålunda:

*Samhället bör sorgfälligt vaka deröfver, att icke fosterbarn lemnas åt sådana hem, om hvilka man har grundade skäl att antaga, det de äro i detta stycke olämpliga.*

Under senare åren har barntjejeriet å gator och offentliga lokaler samt vid de enskildes dörrar tagit en förfärande fart.

Fattigvårdsförordningen af den 9 Juni 1871 förbjuder dock i sin 40:de § på det strängaste allt tiggeri och föreskrifver, att vederbörande tillsyningsman (i § 39 af samma förordning föreskrifves att behöfligt antal tillsyningsmän skall finnas, hvilka böra anhålla betlare) skall anmäla tiggande barn hos fattigvårdsstyrelsen, som i händelse af behof bör lemna barnet understöd. Barnet skall dessutom varnas och, om tiggeriet ändå förnyas, ådömas aga i hemmet.

Ät hvem eller hvilka under de första åren öfvervakandet af denna förordning var anförtrordt har jag mig ej bekant. Den 15 okt. 1877 ålades rotemännen denna skyldighet, hvarifrån de dock befriades den 15/12 1885, då genom fattigvårdsnämndens beslut åt en enda person uppdrogs att inom hela Stockholm fullgöra skyldigheten att varna betlare.

Vid efterforskning, hvem denna sysslas innehafvare möjligen kunde vara, har jag erhållit den upplysning, att han til-

lika tjänstgör som kanslist i polisdomstolen, der han lär hafva trägen sysselsättning.

Under tiden drifva, såsom det vill synas, de tiggande barnen oantastade sitt *yrke*, och stundom måtte det vara rätt gifvande, eftersom de förena sig i hela kotterier och under veckotal afvika från hemmen samt bo på hotell.

Skulle någon gång tiggeriet ej gifva behöflig skörd för dagen, så blifva de små yrkessvennerna snart nog så försigkomna, att de *tillgripa*, hvad man icke frivilligt är hågad att gifva dem.

Det ena lagbrottet har här födt det andra, och de pligter, skolgång m. m. som möjligen ålegat barnen under tiden, hafva helt naturligt åsidosatts.

Den handel å gator och gränder, som det tillåtes barnen att bedrifva, utsätter dem också för frestelsen att på olofligt sätt förskaffa sig den vara, de sedermera utbjuda.

Man kan i sanning förvåna sig öfver, att de vanartade barnens antal under sådana förhållanden ej visat en större ökning, än hittills varit fallet.

Må man dock ej häraf göra sig för stora förhoppningar för framtiden. Vidtager man ej snart ändringar i dessa stycken, så skall det kanske visa sig vara för sent. Många tecken börja tyda derpå.

*Vill man uppfostra ett laglydigt slägte, så skola barnen från tidigaste år få lära sig, att gifven lag skall efterlevas.*

Vi hafva i vårt land en folkskolestadga, som ända sedan 1842 föreskrifvit att *valla i skolåldern varande barn böra i skolan sig inställa*.

Oaktadt sin rätt respektabla ålder har denna stadga ännu ej lyckats förvärfva sig större gehör, än att det ännu kan inträffa, att man till inskrifning i skolan får mottaga sådana barn, som vid närmare 12 års ålder aldrig besökt någon skola mer än omkring 3 månaders tid och icke heller på annat sätt erhållit någon undervisning. Oaktadt allt detta kan man af barnens vårdare erhålla den förklaringen, att de ej vilja låta barnen gå i skolan, ty de hafva blott 30 kr. om året för dem och hafva tagit dem till sig för att draga nytta af dem, men ej för att låta dem gå i skolan.

Det torde ej behöfva anmärkas, att sådana barn ej tillbringat de närmast liggande åren i hufvudstaden, utan för någon tid haft sitt hem förlagdt till landsorten.

Emellertid hör det äfven här snart sagdt till ordningen för dagen, att föräldrar till sådana barn, som såväl för sin under-

visning som sin uppfostran bäst äro i behof af skolan, anse sig hafva rätt att bryta mot skolstadgans ofvan anförda påbud, hvars tillvaro de rent af betvifa.

Utän tvifvel skulle mycket vinnas, om man ställde så till, att § 8 af författningen rörande folkskoleundervisningen i hufvudstaden, hvilken författning handlar om skolpligten, i ett litet sertryck kunde spridas till hemmen.

För öfrigt har det mer än en gång förvånat mig, att ifrarna för införandet af lagundervisning i skolan aldrig framhållit nödvändigheten af att i första hand lemna barnen kändedom om de lagar, som röra sjelfva skolan.

Enligt författningen är öfvervakandet af skolgången i hufvudstaden ålagdt skolrådet jemte *församlingens ordningsmän*. Som bekant finnas numera inga sådana, men jag har mig ej veterligt, att författningen i detta stycke blifvit ändrad.

I och med rotemannainstitutionens införande försvunno ordningsmännen, och i den instruktion, som för rotemännen utfärdades den <sup>16</sup>/<sub>10</sub> 77, ålades dem »att egna synnerlig uppmärksamhet deråt, att barn icke lemnas åt vanvård, betla eller begå annan vanart, samt tillse att barnen hållas till ordentlig skolgång».

Som vi finna öfverfördes ordningsmännens skyldighet att öfvervaka skolgången på rotemännen, utan att detta dock blif i skolstadgan infördt.

I den för rotemännen år 1888 den 12 Juni utfärdade instruktionen hafva de befriats från denna skyldighet och hela bördan är sålunda faktiskt kastad på skolrådet ensamt. Enligt reglementet för Stockholms folkskolor åligger det dock lärarepersonalen att rörande försummad skolgång göra anmälan till vederbörande roteman, innan frågan drages inför skolrådet.

Rotemannen har å sin sida till åliggande att i barnens hem söka göra sig underrättad om orsaken till det anmälda missförhållandets. Är det tredska, så skall han derom skriftligen göra anmälan hos förste läraren, men är orsaken att söka i brist på kläder eller barnets nödställda belägenhet i öfrigt, så skall han anmäla förhållandet för fattigvårdsstyrelsen och derjemte underätta förste läraren om denna anmälan.

Som vi finna, är det här fråga om mycken skriftvexling, men bra litet i sak. Innan anmälan sker till rotemannen, lär väl hvarken vederbörande lärare eller förste läraren hafva underlåtit att i hemmet taga kändedom om anledningen till barnets bortovaro från skolan, och det är sålunda i sak alldeles utan gagn att rotemannen derom utfärdar en skrivelse till skolan

Hvad beträffar rotemannens anmälan till fattigvården, så lär den, enligt hvad jag på vederbörligt håll skaffat mig kännedom om, äfven i de flesta fall vara gagnlös, ty vid undersökning befinnes det, att fattigunderstöd redan utlemnas för barnet, fastän rotemannen derom ej fått kännedom.

Efter hela denna procedur skall nu anmälan ske till skolrådets ordförande, som varnar enskilt. Hjelper ej detta, skall varning meddelas inför skolrådet och först derefter kunna barnen tagas från föräldrarne, ifall de fortfarande visa ohörsamhet mot folkskolestadgans föreskrifter och ej hålla sina barn till ordentlig skolgång.

Då det är af synnerlig vigt att *snabba* åtgärder och *verk-samma* åtgärder kunna vidtagas mot barn, som försumma skolan, så är det gifvet, att förhållandena härutinnan böra ändras. Barnen kunna eljes lätteligen hinna förvärfva sig svårutrotliga vanor, innan skolkningen afbrytes.

En annan vigtig sida af denna fråga är äfven att beakta: sedan alla nu nämnda åtgärder företagits mot ett skolkande barn, flyttar det kanske tvärt öfver gatan och bor då i en annan församling. Hela den nyss fulländade processen måste nu börjas på nytt och med samma slutpåföljd, såvida ej helt enkelt befrielse från skolgång beviljas af vederbörande i den församling, dit barnet flyttat.

Under sådana förhållanden kan man lätt befara, att för barnet skadliga eftergifter komma att göras.

Rättigheten att taga sådana barn, som försumma skolan, från föräldrarne, har man, som det vill synas, varit rädd att begagna sig af. Man har säkerligen fruktat, att man då skulle nödgas taga för många. Mer än en gång har jag under samtal i den frågan hört den invändningen, att då skulle man göra just hvad föräldrarne önska.

Erfarenheten har dock lärt mig, att så långt ifrån är fallet. Vid flerfaldiga tillfällen har jag sökt åstadkomma ett prejudikat på författningens tillämpning i detta stycke, men förgäfves: när föräldrarne sett, att det verkligen var fråga om allvar, så har barnet sändts till skolan.

Åsynen af ett par polis-konstaplar i hemmet har varit tillräcklig att åstadkomma lydnad för lagen.

När eftergifvenhet visas med afseende på skolpligtens fullgörande, så sker det vanligen af det uppgifna skäl, att barnet är fattigt och behöver bidraga till sitt uppehälle.

Detta låter ju vackert nog, men ej är det väl skäl att beröfva de små barnen undervisning och uppfostran för att de skola kastas ut i arbetsmarknaden och täfla med de vuxne, när man ej kan bereda sysselsättning åt desse.

Frågan har för öfrigt för sjelfva folkupplysningen i det hela en ganska betänklig sida: barn som sluta skolan i förtid taga anställning till billigare pris och förhindra derigenom sådana barn, som ordentligt besökt skolan, att vid utträdet ur densamma erhålla anställning. Konseqvensen måste då bli, att alla måste sträfva efter att afgå från skolan ju förr desto hellre.

Skall någon gång ett barn, som ännu befinner sig i skolpliktig ålder, befrias från skolgång, så må man åtminstone uppställa den fordran, att detta barn skall vara *välurtadt*. Man har annars stora skäl att befara, att de frestelser af många handa slag, som komma att ställa sig i vägen för barnet, vid så tidiga år ej skola kunna besegras.\*

Af hvad nu blifvit anfördt torde framgå önskvärdheten af någon slags *centralisering* med afseende på öfvervakandet af barnens skolgång i hufvudstaden, ja, en sådan centralisering är säkerligen mera af behovet påkallad än mycket, som redan enats på ett ställe.

Alla de af mig nu framställda åtgärderna äro egentligen af preventiv natur. Gifvet är, att de icke kunna göra allt, men mycket kan dock genom dem vinnas.

När man talar om vanartade barn, så inbegriper man under detta namn flere skilda kategorier.

Den första gruppen skulle man med ett annat namn kunna kalla *försumliga*. De äro slarfviga, skolkaktiga, lata, liknöjda, ofta klent begåfvade.

Ett för våra förhållanden lämpligt sätt att förbättra dessa barn torde vara att inom hvarje församling en lärare eller lä-

\* I ett af sina minnesvärda skottal har biskop Tegnér ett yttrande, som det icke torde vara ur vägen att i detta sammanhang erinra om. Han säger: »Undervisningens väsentliga ändamål är ingalunda, såsom fäkunnigheten ideligen upprepar, att bibringa några onyttiga glosor, utan att bibringa eller utveckla hos barnen arbetshåg och arbetskraft, att stärka sinnet och ge det sin spänstighet för lifvet genom tukt och allvar. Detta är ju uppenbarligen den offentliga skolans så ofta missförstådda mening. Hon vill och bör bilda till vetande, men icke för vetandet allena, ehuru godt och nödvändigt det är, utan derföre att krafterna böra öfvas, själen stälsättas och den lösa viljan stadgas och sluta sig kring en fast kärna. Man säger, att lifvet bildar. Ja, men det missbildar äfven, och i allt fall måste skolans bildning gå förut.»

rarinna, som vore serskilt intresserad för sådana barn, finge i uppdrag att i någon af skolans salar under ett par timmars tid hvarje eftermiddag hjälpa dem med hemarbetet och öfvervaka lexläsningen.

Enär dessa barns klena begåfning gör det svårt för dem att följa med i klassen, så blir det också tråkigt att vistas der och frestelsen att i stället springa på gatan inställer sig.

Under den tidlexläsningen i hemmet skulle försiggå äro kanske alla anhöriga borta, och rädslan för ensamheten kan hos den lille vara så stor, att han med oemotståndlig makt drifves ut på gatan, lemnande böckerna i fred och ro der inne, om han eljes gjort sig besvär med att bära hem dem från skolan på middagen.

De barn, som skulle på detta sätt beredas hjälp, borde redan vid terminens början utses på förslag af vederbörande klasslärare, hvilken sedan under terminens lopp borde stå i liflig förbindelse med den tjänstgörande *hjelpläraren*.

I budgeten borde upptagas en serskilt post för denna undervisning. Tilläggas bör, att sättet är bepröfvadt och under många år befunnet godt på andra ställen t. ex. i München.

I vårt land är det icke heller någon nyhet att på serskilt sätt sörja för dessa barn. Så har man i Norrköping af dem bildat en klass, som är öfverlemnad åt en lämplig lärare, hvilken för sin ökade möda har en lönetillökning af 200 kr. per år. På det att lärarens inflytande icke må försvinna under ferierna låter man dessa barn gå i skolan äfven under sommaren 16 Juni — 31 Juli 2 timmar hvarje morgon. Efter denna läsning få de gå till badhuset, der de erhålla ett bad gratis. Detta jemte andra förmåner, såsom företräde att deltaga i slöjden m. m., har förmått barnen att frivilligt besöka skolan under sommaren. Anordningen har fortgått på dettasätt sedan 1879 och lofordas af vederbörande inspektör.\*

Sådan ferieläsning i förening med bad och utflykter i det gröna under lärarens ledning vore säkerligen värd ett försök här i hufvudstaden.

En annan klass af vanartade barn utgöres af dem, som äro *vanvårdade*.

De äro vanartiga icke så mycket på grund af dåliga anlag som fastmera på grund af vanvård i dåliga hem. Vanligen

\* Ferieläsning af liknande art är äfven anordnad i Göteborg. Förra sommaren för 315 barn.

visa de sig lögnaktiga och stundom tjufaktiga samt försvinna emellanåt från hemmen icke blott om dagarna utan äfven om nätterna. De utmärka sig dock genom en viss mjukhet i sinnet och ångra lätt sina fel, men återfalla ånyo.

Om dessa barn kan man ju hysa godt hopp, blott de försättas i lämpligare omgifning, och de äro ej heller svårhandterligare än att de kunna mottagas i en främmande familj.

Lämpligast torde vara att utackordera dem i goda hem ute på landet. Ställes betalningen ej för njugg, så skall bemödandet att anskaffa behöfligt antal dylika hem nog krönas med framgång.

Godt vore, om man funne sådana inom ett område, som ej vore större, än att barnen emellanåt kunde af dertill utsedd person besökas.

En god lärdom har man för öfrigt här att hemta från Norrköping; läraren på landet, i hvars skola de utackorderade barnen gå, erhåller 15 kr. för det första och 10 kr. för hvarje öfrigt barn för att han skall hafva tillsyn öfver och intressera sig för dem.

Vi komma nu slutligen till den tredje gruppen eller de i egentligaste mening vanartade barnen. Dessa igenkännas icke blott på sin vanart utan äfven på sin trotsighet och sin motspänstighet mot all uppfostrande behandling. De visa oupphörliga återfall och äro alltför svårhandterliga för enskilda hem.

På samma gång skolan platt intet kan uträtta med dessa barn, så äro de till obeskriflig skada för sina kamrater; de mera lättledda, dragas ej sällan med i deras leiband, och vilja vi söka upphofvet till de så kallade »ligorna», så ha vi det just här.

För dessa barn måste Stockholm förr eller senare skaffa sig en serskilt uppfostringsanstalt,\* hvilken helst borde förläggas ute på landet, der barnen kunde, på samma gång de erhöle vanlig skolundervisning, beredas tillfälle att deltaga i alla möjliga landtliga sysslor.

Staden eger redan en uppfostringsanstalt på Tjärhofsgatan. De där intagna gossarna höra till den kategori, att de lämpligen kunde utackorderas i hem på landet.

Köpeskillingen för inrättningens tomt å Tjärhofsgatan vore säkerligen mer än tillräcklig för anskaffandet af en landtegen-

\* Malmö har en sådan sedan d. 21/1 84. I Göteborg önskar man, enl. hvad inspektören meddelat mig, ett tillfälligt internat att i vissa fall anlitas.

dom, som kunde apteras till uppfostringsanstalt för stadens vanartade barn. Man borde här lämpligast upprätta små kolonier om 6 å 8 barn, hvilka under serskilt vårdare och under eget tak bildade ett hem eller en familj för sig.

Endast skolan blefve sålunda gemensam.

Vid uppsättandet af en sådan anstalt bör man ej förgäta den af biskop Agardh uttalade sanningen, att gifver man ej barnen ett hem, sätter man dem ej inom ett familjelif, så är allt sträfvannde för deras moraliska utveckling förloradt. Gifva vi dem icke dernäst kärlek för arbete, så att detta blifver för dem icke tvång utan ett inre behof; äfven då är vårt sträfvannde för bildandet af deras framtid och för bevarande från återfall förloradt och förgäfves användt.

Vid ledningen af en anstalt, sådan jag här tänkt mig den, behöfves, såsom prosten Ussing yttrade vid 50-årsfesten för Flakkebjergs Opdragelsesanstalt d. 31 Aug. 1887, »kärlek varm som solens mildaste strålar och allvar starkt och hårdt som jern».

*Resolutionsförslag:*

Mötet beslutar uppdraga åt styrelsen för Stockholms folkskollärareförening att till Öfverstyrelsen för Stockholms folkskolor ingå med anhållan, det den ville taga frågan om vanartade barns uppfostran under ompröfning.\*

S. Nilsson.

---

\* Mötet, som var talrikt besökt anslöt, sig enhälligt till detta inledarens resolutionsförslag.



# Språkstudier i Tyskland.

Berättelse öfver en med statsanslag företagen resa i pedagogiskt syfte i Tyskland sommaren 1891

af

K. L. OLSSON.

Innehåll: 1) Inledning. — 2) Redogörelse för undervisningen i franska vid Nya Realskolan i Cassel jämte några ord om undervisningen i engelska vid Realgymnasiet i Reichenbach (Schlesien). — 3) Reflexioner öfver de nya metoderna och deras tillämpning på tyskan från och med 1:sta klassen vid våra svenska läroverk. — 4) Något om undervisningen i modersmålet vid de tyska läroverken samt om bästa sättet att studera tyskt talspråk.

## I.

Det är ett känt faktum, att ju yngre ett barn är, desto rikare på innehåll är det. Hos de små barnen förekommer ingen abstraktionsprocess, och när den kommer, fortgår den successivt och alldeles oberoende af logiken. Vill man nu vid undervisningen följa naturens ordning — och det torde i fråga om undervisning liksom på andra områden vara det enda riktiga — så bör man sörja för att lärjungarna under de första skolåren få så mycket innehåll som möjligt till lifs. Detta innehåll bör visserligen meddelas efter en bestämd plan och i en viss ordning, men på ett så konkret sätt som möjligt. Inledningar och skematiska öfversikter höra ej till det första skolstadiet. Jag behöfver ej här nämna, att detta mera konkreta förfaringssätt hos oss är det vanliga vid undervisningen i naturvetenskap, ej heller att det banar sig väg i fråga om undervisningen i historia, geografi och kristendom, men hvad som är säkert är att språkundervisningen ännu hos oss i regel bedrif-

ves efter den gamla klassiska språkmetoden. På senare åren hafva dock ropen på reform blifvit allt högljuddare. I synnerhet hafva medlemmarna af föreningen »Quousque Tandem», för hvilken den berömda professor Vietor i Marburg står i spetsen, både i tal och skrift arbetat för en reform. Slutligen hafva vi också genom Oberlehrer Dr. Klinghardts bok »Ein Jahr Erfahrungen mit der neuen Methode» äfvensom genom referat och diskussioner fått kunskap om detta nya.

Att den gamla undervisningen i lefvande språk, särskildt tyska, lämnar ett ganska dåligt resultat, det är en känd sak. Orsakerna därtill må vara flera, men hufvudorsaken är nog den, i synnerhet på det lägsta stadiet, olämpliga metoden. Jag har vid undervisningen i tyska i 1:sta och 2:dra klassen gjort några iakttagelser, som bekräfta detta. Först och främst äro dessa lösryckta satser i våra elementarböcker föga passande för små gossar, som fordra innehåll. Att endast för formens skull utslutande studera exempel är på detta stadium alldeles olämpligt. De små gossarne längta verkligen efter innehåll. Så t. ex. visa en 9-åring's funderingar med anledning af exemplet »der Jäger stellte die Flinte neben den Stock», om ej käppen skulle falla omkull, i hvilken riktning hans tankeverksamhet går. Mångfaldiga exempel af samma art har jag iakttagit. Särskildt vid rättskrifningsöfningarna på modersmålet, har det inträffat, att gossarne undrat, hur det gick med den eller den, då berättelsen afbröts, såsom ju ofta är fallet med våra osammanhängande rättskrifningsöfningar. Den intresserade läraren har nog gjort samma erfarenhet. Nu är det visserligen sant, att den omarbetade upplagan af Calwagens tyska Elementarbok visar ett märkbart framsteg — de små berättelserna i dess första och andra del äro så väl för lärare som lärjungar små oaser i öknen — men osammanhängande satser finnas dock ännu kvar. Denna grammatiska metod, som är alldeles för abstrakt på det lägsta stadiet, medför äfven i allmänhet ej mycken nytta, såsnart det är fråga om språkets talande. Jag har själf funnit, huru litet den gagnar, då det blir fråga om att tala språket.

Vidare synes man mig vid våra läroverk fordra för mycken grammatik i de två lägsta klasserna. Det är redan ett Herkulesarbete att plugga i gossarne alla grammatiska begrepp och termer, som höra till kursen. Komma så, om man undantager de sammanhängande styckena, nya grammatikuppgifter i hvarje stycke; och dessa äro ofta alltför svåra på detta stadium och till och med utan någon nämnvärd betydelse för talspråket.

Hvad har t. ex. konjunktivus och konditionalis af passiva verb i 2:dra klassen att göra? Kan det vara lämpligt att förnöta en dyrbar tid i 2:dra klassen med exempel, sådana som förekomma i 16:de stycket andra afdelningen af Calwagens Elementar- och läsebok? Helt visst icke. Jag tror mig kunna påstå, att satsar med perfekt, plusquamperf. eller konditionalis 2 i passivum högst sällan förekomma i det tyska talspråket. Bättre och förståndigare kan man använda tiden. Jag har också funnit, att de minst utvecklade gossarne, som omöjligen kunna följa med, då det gäller grammatiken, alldeles icke äro så dåliga, då det är fråga om innehållet af texten. Den i grammatiken sämste gossen i 2:dra klassen, där jag förliden år undervisade i tyska, förstod t. ex. ganska bra, då jag på tyska läste upp en liten berättelse, som för gossarne var ny. — Skall man begagna den metod, som hittills användts i våra skolor, då tror jag, det ej vore förenadt med någon fara, om man uppskötet tyskan till 3:dje klassen. I grammatik och färdighet att tala skulle man efter min mening komma lika långt, äfven om det ej blefve så mycket öfersättning. Eller hur har det gått med latin, där — som bekant — samma metod tillämpas? Har latinets framflyttande från 2:dra till 4:de klassen haft något nämnvärdt dåligt inflytande på gossarnes grammatiska kunskap eller språkfärdighet i allmänhet? Jag tror det ej. Ej ens i flickskolan (Wallinska skolan t. ex.), där latinet först börjar i 6:te klassen, tror jag, man kan tala om någon nämnvärd tillbakagång. Naturligtvis hinna ej lärjungarna där genomgå så många författare, men alltsedan grammatiken och temaskrifningen blifvit det viktigaste vid latinundervisningen, torde lärjungarnas bekantskap med de latinska författarna och innehållet i dem ej varit synnerligen stor.

## II.

Sådana voro mina små erfarenheter och tankar, då jag förliden vinter sökte ett af statens resestipendium i ändamål att hos D:r Klinghardt närmare studera den nya språkmetoden, i Berlin åhöra undervisningen i modersmålet samt i allmänhet studera tyska språket. Jag hade lyckan att få mig ett stipendium tilldeladt och reste efter slutad vårtermin till Tyskland. Redan på förhand hade D:r Klinghardt vänligen låtit mig veta, att han måst begära tjänstledighet under Juni och Juli, hvarför jag måste uppskjuta min resa dit till terminens början i Augusti.

Han hade dock gifvit mig anvisning på Cassel, hvarest den nya metoden i en skola användes, och ytterligare haft den godheten hänvisa mig till en af sina bekanta, en Schuldirektor därstädes. — Då jag därför i Berlin i svenska beskickningen hörde, att svårigheter mötte för auskultation i därvarande läroverk, reste jag efter några dagar till Cassel, hvarest från ministeriet i Berlin vederbörligt tillstånd att besöka vissa skolor genom beskickningens försorg mig delgafs. Jag uppvaktade i Cassel D:r Quiehl, rektor vid Nya Realskolan därstädes, och har hans vänliga tillmötesgående att tacka för de intressanta rön, jag där fått göra. Jag hade kommit till fonetikens och de nya språkmetodernas hemland, Hessen. Af två skäl kan jag skatta mig lycklig att hafva hamnat i Cassel. Först och främst fick jag där höra den nya metoden tillämpas från hvad som motsvarar vår första klass, och detta var för mig det viktigaste, då jag nämligen tänkt mig metodens tillämpning på tyskan hos oss; för det andra är jag litet mera hemmastadd i franska än i engelska språket, hvaruti D:r Klinghardt undervisar. — Jag går nu att redogöra för undervisningen i franska efter den nya metoden, sådan jag fann den i Nya Realskolan i Cassel.

Hvad som först fängslade min uppmärksamhet i skolrummet voro två ljud-tabeller (Lauttafeln), som voro upphängda på väggen framför gossarne. Den ena tabellen, som upptog konsonanterna, hade ungefär följande utseende:

## Die Konsonanten.

	Nasen-laut stimmhaft.	l-      r- laut stimmhaft.		Reibelaute		Verschlusslaute	
				stimmlos.	stimmhaft.	stimmlos.	stimmhaft.
Lippen-Laute .....	m					p	b
Lippen-Zahn-Laute ....				f	v		
Zahn-Zungen-Laute ....	n	l	r	s	z	t	d
Vordergaumen-Zungen-Laute .....				ʃ	ʒ		
Vordergaumen-Laute ...	ñ				j		
Hintergaumen-Laute ...			r			k	g

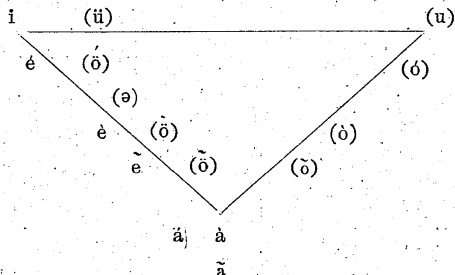
Enligt rektor Quiehl själf [»Die Einführung in die französische Aussprache», se program för året 88—89 Städtische

Realschule zu Cassel] representerade dessa tecken ljuden i respektive

<i>mon</i>			<i>fin</i>	<i>vin</i>	<i>pas</i>	<i>bas</i>
<i>non</i>	<i>diable</i>	<i>quatre</i>	<i>sel</i>	<i>zèle</i>	<i>toit</i>	<i>doigt</i>
			<i>chez</i>	<i>j'ai</i>		
<i>gagner</i>				<i>voyage</i>		
		<i>quatre</i>		<i>quand</i>	<i>gant</i>	

Vokalerna på den andra tabellen voro grupperade — såvidt jag kan påminna mig enl. Vietor — på följande sätt:

Die Vokale.



De med klammer försedda beteckna »gerundete Laute», *e, a, ö, ø*, som för tydlighetens skull voro röda, beteckna nasal-ljuden. Motsvarande vokalljud återfinnas enl. Quiehl (nyss anförda skrift) i orden

<i>sire,</i>	<i>pur,</i>	<i>lourd,</i>
<i>dé,</i>	<i>peu,</i>	<i>mot,</i>
	<i>me,</i>	
<i>père,</i>	<i>peur,</i>	<i>mort,</i>
<i>peintre,</i>	<i>humble,</i>	<i>montre,</i>
<i>tard,</i>	<i>pâte,</i>	
	<i>entrez.</i>	

Den, som vidare vill studera fonetiken i skolan, hänvisar jag till ofvannämnda programskrift, som äfven särskildt fins utgifven hos Elwert, Marburg 1889.

Då den Klinghardtska metoden förledet är diskuterades i Stockholms lärarsällskap, uttalade man betänkligheter gentemot fonetiken i skolan. Särskildt trodde de flesta, att denna dubbla skrift [först »ljudskrift» och så ortografisk skrift] skulle förvilliga gossarne i st. f. underlätta. Jag måste bekänna, att jag hörde och ännu delvis hör till dem, som så tycka. Med så mycket större nyfikenhet motsåg jag därför användningen af fonetiken. Men mina tvifvelsmål upphörde alldeles, då jag nämligen såg, hur saken bedrefs i Cassel. För så vidt jag uppfattade saken rätt, förekom där ingen s. k. ljudskrift. Åtminstone använde aldrig gossarne någon sådan, då jag åhörde lektionerna. Att rektor Quiehl dock hade använt den, framgår af hans ofvan anförda arbete. Nu syntes man i Cassel och på flera andra håll, efter hvad jag sedan hörde, hafva frångått detta. Saken var ganska enkel och efter mitt förmenande mycket förständig. Efter hvad lärarne sade mig, användes första och möjligen andra timmen i första klassen vid läsårets början till förklaring och genomgående af dessa tabeller. Läraren säger först ljudet, gossen eller alla gossarne säga efter. Möter för någon lärjunge någon svårighet, undervisas han om sättet för detta ljuds frambringande. Att namnen på de olika ljuden förklaras och det allra enklaste om talverktygen i samband därmed kommer på tal, är ju naturligt, och det synes mig vara på sin plats. Ljudtabellerna syntes mig vara af stor betydelse. Vid inlärandet af ett nytt ords uttal hänvisades alltid till dem. Kände nu gossen de ljud, som tecknen på tabellerna representerade, samt sättet för deras frambringande, var han snart färdig med ett korrekt uttal af det nya ordet. Och att detta uttal skulle sitta kvar, därför borgade det gemensamma arbetet af öga och öra samt det flitiga repeterandet, då alla gossarne på en gång öfvades, under det läraren med pekpinnen följde med på tabellerna. Innan gossarne sett det franska ordet, bråkade man ej med stafningen. Dock framhölls noga, att man nu sysslade med ljuden, ej med bokstäfverna — något som skulle komma sedan. Det vållade därför ingen svårighet, då läsningen började och ortografien skulle inöfvas. Läraren visade, hur det eller det ljudet tecknades i skrift, och sedan skrefs hvarje nytt ord upp på svarta taflan. Detta hindrade naturligen ej, att ljudtabellerna fortfarande användes såsom hjälpmedel vid uttalet. Hvad man således med ljudtabellerna vunnit, var att hvarje främmande ljud var riktigt inöfvadt, och att det när som helst blixtnabbt kunde framkallas genom hänvisning till

tabellerna. Och den vinsten är visserligen ej att förakta. Men, frågar någon, hvad för slags ord användes, innan läsningen och ortografin började? Svaret därpå berör det i mitt tycke intressantaste af den nya undervisningsmetoden.

Vi veta, att fordran på talöfningar vid språkundervisningen med hvarje dag blir högljuddare. Undervisningen bör så mycket som möjligt föras på det främmande språket. Språket är blott medel för inhämtande af kunskap. Det skall också vara så redan från första början af undervisningen, med andra ord: redan på lägsta stadiet skall det vara verkligt innehåll, ej blott öfningssatser, och detta innehåll skall meddelas — såvidt möjligt — utan modersmålets hindrande mellankomst. Ett barn lär sig tala sitt modersmål förnämligast med tillhjälp af två operationer: åskådning och återupprepning. Den metoden bör man alltså söka imitera, den har åtminstone förtjänsten af att vara naturlig. Åskådning och minne, se där de bägge viktigaste hjälpmedel vid språkundervisning — liksom vid annan undervisning — särskildt på det lägre stadiet! Men hur kan man undvara modersmålet? Denna svårighet löstes af lärarne vid den skola, jag besökte, på ett intressant sätt. Utom ljudtabellerna fans också i första klassen en annan, rätt stor tafla, som föreställde våren. Tre andra taflor, som föreställde de öfriga årstiderna, funnos äfven i skolan, ehuru de ej användes i lägsta klassen. Jag förbigår här innehållet af bilderna, helst som den intresserade själf kan skaffa sig kännedom därom genom att rekvirera ett exemplar af Hölzels Bilderbuch für Schule und Haus, som är en miniatyruoplaga af taflorna och kostar 80 pfennige. För användningen af dessa anser jag mig bäst redogöra genom att i korthet referera innehållet i en liten broschyr af Direktor D:r F. Schmidt in Hanau, hvilken har största förtjänsten af denna del af undervisningsmetoden. Den lilla broschyren hade ursprungligen varit ett föredrag »über den Anfangsunterricht im Französischen», som hållits vid ett läraremöte i Hessen.

Författaren uppställer först den frågan: »Hvarpå beror det, att den gamla metoden lämnar så dåligt resultat?» Enligt honom beror detta på

- a) elementarböckernas brist på innehåll och sammanhang,
- b) att man utgår från det formela i stället för det sakliga samt
- c) på öfversättningarna.

Beträffande det första skälet anför han några lösryckta satser ur Plötz' Elementarbok och visar, att lärjungen i stället

för de tomma tyska namnen satt lika tomma franska. »Vi behålla i minnet endast det, som har ett verkligt innehåll.» Det är vidare enligt hans åsikt ett grundfel att utgå från formen. Man lär främmande språk blott för att få reda på, huru andra folk beteckna hvad vi säga på vårt språk. Blott den, som känner språket, kan sysselsätta sig med ljudförbindelser och deras tecken. »Die Sache trägt die Form, nicht aber die Form die Sache.» För det tredje anser D:r Schmidt öfersättningen icke blott vara ett dåligt medel att lära sig språk, utan till och med ett hinder. Jämförelsen med modersmålet lägger en ny svårighet till arbetet utan att medföra någon vinst. Gossarne i första klassen lära sig t. ex. lättare, säkrare och bättre possessiva pronomina enligt metoden: Je prends mon livre, tu prends ton livre o. s. v. än lärjungarna i de högre klasserna, som blott läst i grammatikan. Reflexion har ej synnerligen stor betydelse vid språkundervisningen, öfning är det viktigaste. Sedan författaren därefter kritiserat deras åsikt, som utgå från öfersättning, samt visat, att det är ett fel att berätta sammanhängande sagor för tidigt, kommer han till den nya metodens hufvudpunkt: åskådningen. Åskådning, som är all kunskaps källa, är den bästa läromästaren. Ett barn ser sin lilla hand och hör, hur modern kallar den ännu obekanta bilden. Genom oupphörligt upprepande af bildens och namnets sammanställning lär sig barnet namnet. Den rätta vägen är att gå så småningom från det konkreta till det abstrakta. Hvad grammatiken beträffar, så är den ej ett medel att lära sig språk. Den förhåller sig till språket som vetenskapen logik till tänkande. Men alla människor tänka logiskt, äfven om de ej veta det ringaste om vetenskapen logik. Vildarna tala också lika korrekt som vi sitt språk utan någon kändedom om grammatik. Skall då ej grammatik läsas alls i skolorna? Jo, så snart skrifningen begynner, men denna bör ej komma för tidigt.

Författaren öfvergår därefter till åskådningsmaterialen. Verkligheten är det bästa åskådningsmaterial, men då ej mycket där af inrymmes inom skolmurarna, får man nöja sig med afbildningar. Lämpliga åskådningsmaterial äro

- 1) omgifningarna, skolrummet, skolgården,
- 2) Hölzels Bilder,
- 3) afbildningar af djur, uppstoppade sådana, växter samt
- 4) vanliga kartor.

Små handlingar af läraren rekommenderas, såsom t. ex. att öppna dörren och fönstret, stänga dem, skära med en knif



o. s. v. Små barn vilja höra och se. Sedan författaren kritiserat Lehmann och Berlitz, hvilkas åskådningsmaterial ej synas honom tillräckligt goda, redogör han för sitt tillvägagående vid användningen af Hölzels Bilder efter att dock först hafva erinrat, att åskådningsundervisningen bör ske efter bestämda grammatiska kategorier. Af de fyra taflorna väljer han den, som framställer våren.

För det första bör man inlära namnen på människorna, djuren, växterna, naturen samt de af människorna förfärdigade redskap och saker, som förekomma. Läraren börjar med *voilà*, som översättes, pekar så på bilden och läser: *voilà le père, voilà la mère, le garçon, la servante* o. s. v., under det gossarne säga efter. Läraren nämner ej något om maskulinum och femininum, men tydligt är, att lärjungarna genast inse skillnaden mellan *le* och *la*. För att nu riktigt inöfva detta översätter läraren *montre-moi* och fortsätter: *montre-moi le père, la mère etc.*; då den ena efter den andra af gossarne går fram till taflan och pekar, under det han svarar: *voilà le père* o. s. v. Sedan alla namnen i singularis blifvit inlärd, öfvergår man till pluralis och förfar på samma sätt: *voilà les chevaux, montre-moi les chevaux* o. s. v.

För det andra instuderas, hvar sakerna befinna sig, då åtskilliga prepositionsuttryck blifva lärjungarnas egendom. Läraren frågar: *où est le château?* Svaret blir t. ex. *le château est sur la colline. Où est la servante? La servante est dans la cuisine* o. s. v. Prepositionerna kunna också lämpligt inöfvas genom att läraren lägger böcker, blyertspennor m. m. under, öfver eller på något föremål i klassen. Ett sätt är att söka få fram motsatserna. *Est-ce que les hirondelles sont sur le toit? Non, les hirondelles sont sous le toit. Därpå upprepas föregående öfning, så att läraren växlar om med »montre-moi la mère», »où sont les hirondelles?» och »qui est dans la cuisine?» etc. Resultatet af dessa båda öfningar är, att lärjungarna själft kunna bilda satser med subjekt, predikat och adverbial.*

Nästa öfning gäller egenskaperna hos föremålen. Man frågar efter färg, gestalt, storlek m. m. På vanligt sätt översättes endast hvad som är nödvändigt. *De quelle couleur est le plafond? Le plafond est blanc. De quelle couleur est la craie? La craie est blanche. Le sapin est vert, la forêt est verte* o. s. v. — Nu kommer en lektion efter formeln: *que fait le père, le garçon, la fille?* etc. Sedan substantiven upprepas

såsom subjekt, öfvergår man till personliga pronomina. Il mange, elle prépare le dîner etc. Här kommer således öfning med verbens konjugation, personliga pronomina såsom subjekt, possessiva pronomina o. s. v. Inga regler gifvas ännu, ej heller talas om olika ändelser eller stafning. De grammatiska reglerna inöfvas endast genom exempel, tagna från taflan eller den omgifvande verkligheten. Under tiden repeteras flitigt föregående frågor och svar. Montre-moi les hirondelles! Où sont-elles? Que font-elles? Därur fås en hel mening: Les hirondelles qui sont sous le toit font leur nid. La servante qui est dans la cuisine prépare le dîner o. s. v.

Slutligen frågar man, hvarför någon gör det eller det. Le canard plonge. Pourquoi plonge-t-il? Il plonge pour chercher de la nourriture. Flera små satser sättas nu tillsammans till en mening, och så småningom är lärjungen färdig med en liten sammanhängande framställning. Författaren anför exempel på en sådan om storken. Man sammanställer alla möjliga förbindelser, och öfningarna upprepas under beständiga repetitioner, till dess allt är riktigt innött. Modersmålet undvikas — så vidt möjligt — då lärjungen ser allt, hvarigenom man blir kvitt en svår ballast. Så småningom handskas gossen med de främmande orden som med sitt modersmål.

Nu kommer skrifningen. Först sedan hela taflan instuderats, är det lämpligt att skriva. Den rätta ordningen är alltså: höra och tala, läsa och skriva. Nu går man tillbaka till den första öfningen och skrifer den, därefter så småningom alla de andra. Härvid blir det af vikt att med hänvisning till ljudtabellerna klargöra, hur det eller det ljudet i skrift stafvas. Läraren använder flitigt svarta taflan, och ljudtabellerna äro nu som under de muntliga öfningarna af stor nytta. Doktor Schmidt slutar sin lilla broschyr med att recitera ett par uppsatser (innehållet på två taflo), som en af hans lärjungar efter ett års undervisning åstadkommit. Dessa prof äro förvånande bra, men han har naturligen valt den bäste lärjungens uppsats. Han vill därmed visa, hvart man kan komma med metoden.

Jag fortsätter nu redogörelsen för undervisningen i franska vid Nya Realskolan i Cassel och vill efter mina anteckningar anföra några typiska prof på lektioner, som jag där åhörde i olika klasser. Jag har redan nämnt, att undervisningen i franska i realskolorna begynner redan i Sexta, som motsvarar vår första klass. Åt detta ämne voro 8 timmar i veckan anslagna; nu — det var i midten af Juni — hade man läst sedan påsk.

Endast muntliga öfningar förekommo, såväl läsning som skrifning började först sedermera. Sedan gossarne i korus vid lärarens och mitt inträde i denna klass hälsat »bonjour messieurs», började lektionen, som hade följande utseende:

- 1) Läraren framställde till den ena efter den andra *montre-moi la bouche, le nez, les oreilles, un crayon o. s. v.* Och gossarne svarade, i det de alltid upprepade substantivet, *voici la bouche, un crayon etc.* Naturligtvis lyftes en penna upp, eller pekade gossen på munnen, örat eller näsan.
- 2) Alla gossarna sjöngo en liten sång på franska.
- 3) Därpå vidtog öfning med ledning af bilden (våren). För tillfället öfvades särskildt presens af *marcher* och *manger*. Felade någon i uttalet af de olika *sche-ljuden*, behöfde läraren endast peka på ljudtabellen för att få felet rättadt.
- 4) Slutligen öfvades räkneorden från 1 till och med 10. Detta skedde med tillhjälp af blyertspennor, böcker och andra föremål.

De öfriga lektionerna öfverensstämde i hufvudsak med denna. Samma sorts öfningar förekommo, ehuru läraren sökte bereda gossarne någon omväxling. Så öfvades *marcher* på sådant sätt, att en gosse fick gå på golfvet. En annan, som genomgick presens, pekade på sig själf vid första personen, på en gosse bredvid vid andra, en bakom vid tredje etc. Räkneorden inlärdes också genom att läraren plockade fram 5, 10 eller 12 gossar o. s. v. Vid alla lektionerna var dock öfningen medelst bilden hufvudsaken. — Den intressantaste lektionen i Quinta (= vår 2:dra klass) har följande utseende i min anteckningsbok. Sedan gossarne hälsat och sagt dag och datum på franska, började läraren med

- I) den egentliga *lexan*, som var två strofer af en sång, förut genomgången. *Lexan* förhördes sålunda:
  - 1) Den ene efter den andre af gossarne läste stroferna utantill, under det läraren noga rättade felaktigt uttal. Under tiden var en annan sysselsatt med att skriva samma strofer på svarta taflan.
  - 2) Alla gossarne läste stroferna på en gång utan bok.
  - 3) Läraren läste, gossarne öfversatte.
- II) Nu preparerades ny *lexa*. De två följande stroferna, som förut en gång öfversatts, läste läraren, under det gossarne sade efter. Därpå läste alla i korus med uppslagna böcker. Så öfversattes stroferna en gång. Dessa två strofer skulle

gossarne nästa gång kunna utantill. Särskild vikt lades vid uttalet.

III) Därpå återgick man till dagens lexä.

- 1) Innehållet utfrågades på franska, hvarpå de verb, som förekommit, genomgingos med objekt eller adverbial.
- 2) Sedan därpå verb från föregående lexor i olika tempus genomgåtts, öfvades personliga pronomina såsom subjekt samt förenade possessiva pronomina enligt följande schema: *j'écris avec mon crayon ou ma plume dans mes cahiers, tu écris etc.* Läraren skref *je-mon-ma-mes tu-ton-ta-tes* o. s. v. på svarta taflan.
- 3) En liten fransk sång, som sjöngs af hela klassen, avslutade den intressanta lektionen.

På detta sätt alltså gick man till väga med explikation och grammatik. En annan gång voro öfningarna på de nämnda taflorna, som föreställde årstiderna, hufvudsaken. Därvid redogjorde lärjungarna i sammanhängande meningar för innehållet. Det nya i denna klass var, att lärjungarna läste i bok samt skrefvo, jämte det att de talade.

Vid mitt och en annan Stockholmslärares första inträde i Quarta (= vår 3:dje klass), hälsade gossarna »bonjour mes-sieurs». Därpå underrättade läraren gossarna på franska, hvilka vi voro, hvarifrån vi kommo och hvad vi ville höra i skolan. Sedan han vidare frågat på franska, hvar Sverige är beläget, hvarom meningarna tycktes vara delade, började han den egentliga lektionen. Denna var anordnad hufvudsakligen på samma sätt som den nyss skildrade lektionen i Quinta. Lexan var äfven här ett par strofer af en sång, och förhöret af densamma tillgick på samma sätt som i Quinta. Vid redogörelsen för innehållet utvidgades samtalet, då ord och uttryck, som erinrade om innehållet på taflorna, gäfvos anledning därtill. Förekommo några nya ord vid samtalet eller vid preparationen af nya lexan, skrefvos de alla af läraren på svarta taflan, hvarpå gossarne införde dem i sina böcker. De öfningar, som företogs med ledning af bilderna, voro i denna klass mera sammanhängande och omfattande än i de föregående klasserna. Jag hade ej tänkt mig, att dessa taflor kunde lämna stoff till så vidtomfattande samtal. Det förvånade mig dock något, att äfven här »våren» användes, men då man vet, att beständiga repetitioner af den nya metodens målsmän anses som en af de viktigaste fordringarna, är därom ingenting att säga. Genom dessa flitiga repetitioner skulle lärjungarna riktigt tillägna sig

innehållet och de främmande uttrycken därför. — Vid en annan lektion började läraren med att genomgå de nya vokabler, som gossarne förra gången skrivit upp. De, som af gossarne felaktigt uppskrifvits, skrefvos på svarta taflan. Utom de vanliga öfningarna förekom denna gång skrifning under lektionen. Först dikterade läraren ord och fraser ur en strof i texten, under det flera gossar på en gång skrefvo upp dem på svarta taflan; därpå läste gossarne utantill strofen, sist kom själva skrifningen, som varade ungefär 15 minuter. Gossarne skrefvo intet annat än den genomgångna strofen, hvarpå de lämnade sina skrifböcker och lektionen fortsattes på vanligt sätt. Lärjungarna i denna klass hade alla ett särdeles vackert uttal. Rektor själf skötte undervisningen.

Undervisningen i Tertia (= vår 4:de klass) var i hufvudsak lik den föregående. I denna klass lästes äfven prosa, och vid redogörelsen för innehållet gifvo lärjungarna små sammanhängande framställningar däraf utan att begagna bokens ord. I grammatiken öfvades *s'en aller, l'un l'autre* o. s. v. Här användes »sommaren» såsom åskådningsmaterial. Nya uttryck skrefvos först af läraren på svarta taflan, därpå af gossarne in i böckerna. Som jag tyckte mig märka, att uttalet ej var så tillfredsställande, ej heller ordförrådet så stort som t. ex. i näst föregående klass, frågade jag läraren — densamme som så utmärkt undervisade i Quinta — om orsaken härtill och fick till svar, att dessa lärjungar från början undervisats efter den gamla metoden. Han var själf missnöjd med lärjungarnas franska kunskaper. — Hvad undervisningen i de tre öfversta klasserna beträffar, så är därom ej mycket att säga, då man där ej använde den nya metoden. En grammatiklektion i Secunda, som behandlade subjunktiven, erbjöd intet nytt af intresse, ehuru om densamma ej var annat än godt att säga. Vid explikationen utfrågades innehållet på franska. Dessutom användes äfven här en af taflorna (sommaren) såsom material, då det var fråga om att gifva exempel på de grammatiska reglerna. Hos lärjungarna i denna klass iakttog jag en viss liknöjdhet för bilderna. Det såg ut, som om ett sådant förfaringssätt som det ofvannämnda vore under deras värdighet. För öfrigt voro deras sökande efter verbformer, gissningar angående genus och deras mer eller mindre korrekta uttal alltför bekanta saker för en svensk skolmästare. Som bekant, förekommer i realskolorna blott en klass Secunda och en Tertia, under det gymnasierna hafva Obersecunda och Untersecunda, Obertertia och Untertertia.

Hvad slutligen kurserna angår, anser jag det ej vara af någon vidare stor vikt att ur realskolans i Cassel årsberättelse citera dessa. Jag inskränker mig till att omnämna, att läsningen i bok och skrifningen i lägsta klassen först med 2:dra »fjärdedels» året tog sin början. Läsåret börjar som bekant vid påsken på de flesta ställen och fortgår till den 4 Juli. Efter en månads sommarferier börjar man det andra »fjärdedelsåret» den 4 Augusti. En sak torde särskildt böra påpekas, nämligen att grammatiken ej försumrades vid undervisningen. Jag har hört lärare hos oss hysa farhågor i detta hänseende. Det är visst godt och väl, säger man, att språket talas, men deklinationer och verbparadigm måste dock nötas in, om lärjungen skall vinna någon säkerhet eller hafva så att säga fast mark under fötterna. Som sagdt, grammatiken åsidosattes visst icke, men — såsom jag redan antydt i det föregående — den inskräptes på ett praktiskt sätt. Liksom man vid undervisningen i botanik numer icke börjar med systematisering, så är det ej heller lämpligt att vid språkundervisningen först inöfva ett schema och sedan passa in de enstaka orden i detta. Det motsatta förfaringssättet utesluter alldeles icke den nödvändiga inpluggningen af grammatiska former. Därpå såg jag tillräckligt många exempel i Cassel. Dem, som utförligare vilja studera grammatikens ställning enligt den nya metoden, hänvisar jag till en bok af D:r Max Walter, Direktor vid gymnasiet i Bockenheim vid Frankfurt a M. (*Der französische Klassenunterricht, Entwurf eines Lehrplans.* Marburg 1888).

I Reichenbach in Schlesien, dit jag jämte tvenne andra svenska lärare anlände den 2 Augusti, mottogs jag på det mest vänliga och förekommande sätt af D:r Klinghardt. Jag begagnar tillfället att framhålla, hvilka fördelar en svensk lärare har genom att vistas hos D:r Klinghardt. Utom det att han är en banbrytare på det pedagogiska området, en man, som med vetenskaplig insikt förenar det största intresse för alla pedagogiska spørsmål, har han äfven på egen hand satt sig in i svenska språket och svenska skolförhållanden så, att man förvånas öfver hans sakkännedom. Det var intressant och på samma gång roligt att höra, att reformvännerna på undervisnings område i Tyskland hämtat sina mönster från vårt land. I Berlin fins nämligen en förening, som genom tidskrifter, föredrag och tidningsuppsatser verkar för en skolreform i den riktning, undervisningsväsendet hos oss tagit, och det är hufvudsakligen D:r Klinghardts förtjänst, om tyskarna hafva någon kunskap om

vårt skolväsen. På senaste tiden har han dock i detta sitt reformarbete kraftigt understöddt af professor Stulz från Baden, hvilken, efter sin hemkomst från Sverige, i Berlin i den ofvannämnda föreningen höll ett föredrag öfver det svenska skolväsendet; hvilket föredrag jag hade nöjet läsa i tryck. Ett större arbete om hans studier i Sverige väntades.

Hvad nu den Klinghardtska undervisningsmetoden angår, vill jag här blott nämna det allra viktigaste, enär jag tager för gifvet, att det mesta redan förut är bekant. Undervisningen i engelska började där såsom hos oss i fjärde klassen (Untertertia). Här förekommo ej några bilder eller ljudtabeller såsom i Cassel, utan lärjungarna studerade Sweets Elementarbok, ehuru på lösa blad och i omskrifven ljudskrift, hvilken för den oinvidge såg rätt märkvärdig ut. Naturligtvis var det stycket af sammanhängande innehåll, som lästes; likaså är det naturligt, att ljudskriften på förhand blifvit inlärd. Lektionen i denna klass tillgick så, att läraren först frågade vokabler från tyska till engelska och tvärtom, därpå öfvergiök till lexan, ett litet stycke af texten, som lästes på engelska af gossarne och öfversattes till tyska, vidare preparerade ny lexa på samma sätt genom innanläsning och öfversättning; samt slutligen frågade små meningar på engelska öfver innehållet i ett föregående stycke. — Intressantare voro lektionerna i Obertertia, där Dr Klinghardt själf undervisade. Där lästes Little Lord Fauntleroy, hvarvid modersmålet var så godt som bannlyst. Lektionen hade 3 hufvudmoment. Först öfvertygade sig läraren därom, att lärjungarna riktigt tillagnat sig de ordförklaringar, som förra gången gifvits af läraren, hvarpå ungefär en sida text lästes innantill först af läraren, sedan af lärjungarna. Detta var dagens egentliga lexa. — För det andra preparerades en ny sida så, att läraren själf läste upp texten och förklarade obekanta ord och fraser, hvarvid engelska språket användes. Obekanta ord och uttryck omskrefvos med andra, mera bekanta; någongång gjordes jämförelser med franskan eller latinets, då ett ord därtill gaf anledning, sist tog man sin tillflykt till modersmålet, i fall svårighet uppstod vid omskrifningen af något ord eller uttryck. Dessa förklaringar antecknades af gossarne i därtill afsedda böcker och kompletterades — efter hvad jag såg — hemma med tillhjälp af lexikon. Detta skulle nu utgöra den egentliga lexan till nästa gång. — Sist kommo talöfningar öfver innehållet i det föregående, som gången förut utgjort lexa. Läraren hade ibland preparerat äfven frågorna och svaren vid

dessa öfningar. Nu hade t. ex. lärjungarna på en bänkrad fått frågorna på sin lott, hvartill de också förberedt sig hemma, och gossarne på en annan bänkrad skulle vara färdiga med svaren. De frågande hade små häften i hand, i hvilka de uppställt sina frågor, de svarande anlidade den engelska texten. Om nu också lärjungarnas engelsktalande ej kunde vara så utmärkt — man måste komma ihåg, att de läst engelska blott något mer än ett år —, så var det dock ganska märkvärdigt att höra, att de så bra förstodo sin lärare, då han talade engelska. Att D:r Klinghardts slutliga resultat i de högre klasserna var ganska lysande, därom hade jag och de två andra svenska lärarne tillfälle att förvissa oss. Naturligtvis förekom också grammatikläsning och skrifning, särskildt hörde jag i Obertertia de oregelbundna verben behandlas, men åt grammatiken var dock en ytterst liten tid anslagen.

Då, som sagdt, den Klinghardtska metoden hos oss är bekant såväl genom D:r Klinghardts egen bok som också genom flera svenska lärare, hvilka vistats hos honom, inskränker jag mig till detta och öfvergår nu till några små betraktelser med anledning af det sagda äfvensom till den frågan: »Är metoden att rekommendera hos oss?» Om så är, finnas hinder för att tillämpa den vid undervisningen i tyska redan på lägsta stadiet, och huru böra dessa undanröjas?

### III.

Först och främst är det tydligt, att de nya metodernas målsmän uppställt ett annat mål för språkundervisningen än de, hvilka vi hafva att tacka för de moderna språkens införande vid skolor och universitet. Skolans mål var ju fordom blott att förbereda för universitetsstudier. Med tanken därpå tvekade man ej att sätta grekiska grammatiken i hand på första klassister, ja, ännu i dag finnas de, som ifrå för latinets återgång till första klassen. Då vid de svenska läroverken tyskan infördes såsom grundläggande språk i vår lägsta klass, synes man hafva haft samma »klassiska» mål i sikte, eftersom det formella ansetts böra spela en så stor roll, något som ej vittnar om synnerlig förtrogenhet med smågossars natur hos de ledande männen. I vår praktiska tid har man äfven för skolan och dess verksamhet uppställt ett mera praktiskt mål. Skolans (äfven det allmänna läroverkets) förnämsta uppgift bör vara att meddela allmän medborgerlig bildning, jämförelsevis mindre



viktig är hennes uppgift att förbereda till universitetsstudier. Tillämpar man nu denna grundsats vid språkundervisningen, så är det tydligt, att färdighet i att tala och förstå ett främmande språk bör vara viktigare och mera eftersträfvansvärdt än förmågan att öfversätta till eller från språket. Detta synes man nu också hafva insett hos oss, då i det sista förslaget till ny läroverksstadga införts bestämmelser om talöfningar i de främmande språken i skolans alla klasser.

Det bekräftade sig således, att de erfarenheter, jag gjort och om hvilka jag nämnt något i inledningen, öfverensstämde med dem, som gjorts af mera erfarna skolmän, om ock en och annan ny synpunkt under min studieresa uppenbarade sig. Jämför jag nu undervisningen vid Nya Realskolan i Cassel med den vid Realgymnasiet i Reichenbach, så visa sig — såsom vi sett — några smärre olikheter vid samma metods tillämpning. Olikheten gäller fonetiken, åskådningsmaterialen samt grammatiken. Hvarpå beror då denna skillnad? Utan tvifvel därpå, att språkundervisningen vid det förra läroverket börjar redan i första klassen, under det att vid det andra lärjungarne hafva en viss grammatisk underbyggnad, då man i 4:de klassen börjar med engelskan. Hvad nu fonetiken beträffar, så veta vi, att den både här hemma och i Tyskland åstadkommit rätt mycket väsen bland skolmännen. Man menar tro på, att de, som tala om natur vid undervisningen, alldeles icke borde söka införa en så konstig och svår vetenskap som fonetik i skolans lägsta klasser. Motståndarna till den nya metoden i Tyskland — och de äro många — förebrå fonetici, att de, samtidigt med att de vilja hafva bort grammatiken såsom alltför abstrakt på det lägsta stadiet, själfva skriva vetenskapliga grammatiker, som för de små lärjungarna ställa sig ännu svårare än den gamla. Jag misstänker, att herrar fonetici i sin ifver i början gått något för långt, då de velat införa fonetik i skolan, men ser man på, hur saken tedde sig i Cassel, behöfver man ej hysa några farhågor. Jag har egentligen ej studerat fonetik, men jag är öfvertygad därom, att en lärare i främmande språk utan någon kunskap alls i detta ämne svårigen kan åstadkomma ett korrekt uttal hos alla sina lärjungar. Jag vill här anföra ett ganska belysande exempel. Då jag i Cassel tog lektioner i tyska och särskildt bedt att få oriktigt uttal rättadt, gjorde min lärare särskildt anmärkning på mitt uttal af prepositionen »durch». Jag försökte säga efter — jag brukar ganska lätt kunna imitera — men läraren blef aldrig nöjd med uttalet.

Södermera lärde mig Klinghardt det på ett ögonblick. Jag hade nämligen ej reda på, att ch i durch är »ich-laut», ej »ach-laut»; nu frågade Klinghardt mig, hur jag placerade min tunga, då jag uttalade ordet ich. Jag visade detta — och durch gjorde mig inga vidare svårigheter. Med anledning häraf fäste D:r Klinghardt min uppmärksamhet därpå, att om också de flesta lärjungarna i en klass kunna lära sig olika ljud endast genom eftersägning, så finnas alltid ett mindretal gossar, som ej kunna detta, hvilka man på annat sätt måste bibringa ett riktigt uttal. Detta är fonetikens stora betydelse. Nu invänder någon, att ett korrekt uttal ej är en så synnerligen viktig sak. — Jag erinrar härvid endast om den själfklara satsen: »Ett godt uttal är bättre än ett dåligt.» Och man kan verkligen med tillhjälp af fonetiken åstadkomma ett riktigt uttal utan att själf äga några djupare studier i ämnet eller behöfva bibringa lärjungarna några teoretiska kunskaper däri. Jag har redan antydt, att den s. k. ljudskriften, som användes af D:r Klinghardt, synes mig erbjuda vissa svårigheter vid öfvergången till ortografien, och D:r Klinghardt själf höll ej på den såsom någon hufvudsak, ehuru han ansåg det vara en lättnad för läraren att hänvisa till tecknen i st. för att ständigt själf upprepa ljudet. Men mot det sätt, hvarpå det fonetiska sköttes i Cassel, har jag ingenting att invända, utan vill på det varmaste rekommendera detsamma. Nu tror jag också, att hvad tyskan angår fonetiken ej kommer att spela en så stor roll som t. ex. beträffande engelskan och franskan. Mitt slutomdöme är, att fonetiken är nödvändig — jag talar om undervisningen vid våra läroverk — och rätt använd icke erbjuder några svårigheter för lärare eller lärjungar, men i stället är intressant för dem båda.

Hvad åter åskådningsmaterial angår, så förekommo — som sagdt — inga sådana vid undervisningen i engelska i Reichenbach vid tiden för mitt besök därstädes. Likvisst vet jag, att D:r Klinghardt använder och värderar sådana. Nu bli förhållandena visserligen olika, om man börjar ett främmande språk i 1:sta eller i 4:de klassen. Börjar man i 1:sta klassen, då synes mig det Smithska förfaringssättet synnerligen lämpligt. — Jag hör till dem, som anse, att läsning af text ej bör ifrågakomma på det allra första stadiet vid undervisning i främmande språk. Jag har vid läsning i allmänhet i 1:sta klassen tyckt mig finna, dels att svårigheten med själfva innanläsningen hindrar de små gossarne att förstå innehållet, dels att det är ganska svårt att få lämpliga saker att läsa. Det blir ett helt annat

resultat, om läraren t. ex. preparerar en lexa i historia i 1:sta klassen genom att själf berättat innehållet, än om han låter lärjungarna själfva läsa i boken, något som kommit mig att tvifla på lämpligheten af läroboks begagnande i detta ämne på lägsta stadiet. Allt synes mig således tala för, att talet bör gå före läsningen i bok. Men äfven i ett annat afseende är detta förfaringssätt att föredraga framför det andra sättet, enligt hvilket man börjar med läsning. Man fordrar nu för tiden, att modersmålet så vidt möjligt skall bannlysas från lektionerna i moderna språk. Modersmålet upptar tiden och utgör endast hinder för språkfärdigheten. Jag tror, att alla, som utomlands idkat språkstudier, hafva gjort en sådan erfarenhet. Den gamla metodens förnämsta resultat, om man tänker på färdigheten att tala, är, att man med hjälp af grammatik och tillräckligt förråd glossor kan konstruera fram satser, som i allmänhet endast äro öfversättning från modersmålet. Men det är ej alls säkert, att modersmålet fraseologi stämmer öfverens med det främmande språkets. Innan man lyckats komma ifrån modersmålet och tanken på grammatikan, har man ej kommit långt i talfärdighet. Man måste känna de främmande uttrycken så, att dessa kunna framkallas utan jämförelse med annat språk. Men för den skull är det högst viktigt att redan från början göra främmande uttryck och fraser till lärjungarnas egendom. Det är därför man fordrar så mycken repetition af det förut genomgångna. Detta är en af hufvudpunkterna i den nya metoden. D:r Klinghardt använde ej modersmålet i sin 5:te klass, men i den 4:de måste allt först öfversättas. I första klassen i Cassel kunde man däremot med hjälp af bilderna i de flesta fall undvara modersmålet; och det är naturligt, att de främmande uttrycken bättre fastna hos lärjungarna, om de se innehållet framställas i bilder. Då läsningen sedan började, måste naturligen uttryck, som förut ej genomgått, öfversättas och förklaras. Lärjungarna böra ju förstå, hvarom fråga är, men någon synnerlig vikt bör ej läggas vid mer eller mindre ordagranna öfversättningar, och hvad beträffar öfversättning från modersmålet, så bör man spara den till sist. Ett steg i den riktningen är förslaget hos oss om temats utbyte mot fria uppsatser. — Jag nämnde i inledningen, att jag, om den gamla metoden skall tillämpas, gärna såge, att undervisningen i tyska hos oss uppsköttes till 3:dje klassen. Får jag däremot tillämpa denna nya metod, då har jag ej något emot dess bibehållande, utan anser det synnerligen lämpligt att redan i första börja med tyskan, men början bör göras

med bilder utan bok. Jag har hört flera exempel omtalas därpå, att 7- och 8-åringar i familj, där man har främmande »bonnes», förr och bättre lära sig tala än de äldre, för hvilka denna öfning egentligen varit afsedd. Hvad slutligen grammatikens ställning vidkommer, så har jag redan antydt, hur man därmed gick till väga i Cassel. Att D:r Klinghardt något mindre sysslade med grammatiken, berodde naturligen därpå, att den engelska formläran är så lätt i jämförelse med de andra språkens. — Jag har således sökt visa, att en och annan olikhet förefans vid de två läroverk, jag besökte, och att dessa hufvudsakligen berodde därpå, att undervisningen började på så olika stadier, ty i hufvudsak var undervisningen den samma.

Det är reformmännens ovanskliga förtjänst att, äfven då det gäller språkundervisning, hafva framhållit vikten därpå, att lämplig hänsyn toges till lärjungarnas utveckling. För min del anser jag detta vara det viktigaste för en lärare, som undervisar i de 5 nedre klasserna. Den lärare är skickligast, som förstår att förflytta sig själf till lärjungarnas ståndpunkt, men detta är ingen lätt sak. Därför kan man i den meningen säga, att det är svårare att undervisa på nederskolan än i de högre klasserna. Det för närvarande ofta framkastade talet om lärarkandidaters bristande insikter, äfven då det gäller den lägre skolan, är nonsens. En intresserad lärare skall med största lätthet sätta sig in i de elementer, som förekomma i skolan, om något i den vägen brister, hvilket ju kan bända äfven s. k. vetenskapsmän. D:r Klinghardt har i en liten kritik af examensväsendet vid våra universitet och vår lärar-kompetens framhållit olämpligheten af för mycket vetenskapliga studier för den blifvande skolmannen. Den andra förtjänsten hos den s. k. imitativa metoden är, att den genom att ställa både mål och medel mera praktiska kan vinna ett vida bättre resultat af språkundervisningen än den gamla metoden har kunnat uppvisa. Slutligen har den med hjälp af fonetiken fäst uppmärksamheten på medel att förbättra och rätta det förr så åsidosatta uttalet. — Jag kan således med det mest obetingade ja besvara den frågan, om den nya metoden är att rekommendera hos oss. Återstår den mera speciella frågan, om hinder möta för metodens tillämpning på tyskan i vår första klass, och, i sådant fall, om dessa äro öofverstigliga. Jag tänker mig, att två hufvudinvändningar skola göras mot införandet af metoden i 1:sta klassen: den ena, att våra lärare ej ännu hafva den utbildning, som fordras; den andra, att tyskans samman-

kopplande med svenskan hos oss lägger hinder i vägen därför. — Hvad beträffar den första invändningen, så har man ju delvis skrivit det dåliga resultatet af den tyska undervisningen hos oss på den omständigheten, att de flesta lärare i neder-skolan tvingats läsa detta ämne, ehuru de ej hafva det med i sin examen. Detta anför också professor Stulz i sitt Berliner-föredrag. Emellertid tror jag detta ej vara något hinder. Dr Klinghardt och många andra hafva alltjämt framhållit, att den nya metoden med sin gradvis fortgående undervisning icke erbjuder några svårigheter för läraren, men tvärtom eggas honom till att öka sitt kunskapsförråd, och användningen af de Hölzelska bilderna kan visserligen vålla arbete för läraren men helt visst ingen svårighet. I alla händelser torde bättre förhållanden vid universitetet — jag tänker närmast på universitetslektorerna — i den närmaste framtiden göra denna invändning om intet. Att metoden kräfver mera arbete för läraren, det torde dock vara visst, eftersom han måste föra anteckningar öfver hvad som genomgått o. s. v. I Tyskland var man därför betänkt på att begära nedsättning i timantalet för lärare, som använda metoden, oaktadt de tyska lärarna, som bekant, endast äro skyldiga att tjänstgöra 24 timmar i veckan.

• Svårare synes vid första påseendet den andra invändningen vara; men ser man närmare på saken, torde det hindret ej vara omöjligt att aflägsna. Man har ansett, att svensk formlära ej kan inhentas utan jämförelse med något främmande språk, och det må vara sant, att jämförelsen underlättar, så vidt det främmande språket är rikare på former och ändelser än modersmålet, men ingenting hindrar, att denna jämförelse göres, äfven om den nya metoden tillämpas. Man förlägger densamma blott till en svensk timme, ty nog torde väl de öfningar i satslära o. s. v., som hittills förekommit under de tyska timmarna i 1:sta klassen, med lika rätt kunna hänföras till undervisningen i modersmålet. Man kan ju låta modersmålet få 6 timmar i veckan och tyskan endast 5, hvilket jag tror skulle vara tillräckligt, då man förmodligen hinner mer med den nya metoden. För öfrigt menar jag, att de svåra namnen kasus, genus, numerus o. s. v. böra inpräglas så småningom och först sedan gossarne genom många exempel insett betydelsen. Har man många timmar anslagna åt tyskan, kan man ju äfven under de tyska timmarna på svenska förklara och inlära sådana saker, om det behöfs. Jag tror således, att inga väsentliga hinder möta för metodens tillämpning på tyskan i 1:sta klassen vid

våra läroverk, om ock det är naturligt, att förändringen äfven inverkar på undervisningen i modersmålet. De invändningar, som förmenas ligga i slagorden »papegojmetod» och »guvernants-undervisning», äfvensom i talet om skolans förvandling till »lekstuga», anser jag mig ej behöfva bemöta, alldestund jag håller på »papegojmetod» och ingenting har emot litet lek i de lägsta klasserna, om blott där finnes allvar och reda i leken. Jag tänker härvid på de små sångerna som sjöngos i Cassel, öfningarna med »marcher» o. s. v., hvilka jag tror vara ganska lyckliga pedagogiska grepp. Jag vill till sist uttala den önskan, att försök med den nya metoden måtte anställas vid några statens läroverk, på det att man må bli i tillfälle att se följderna därpå. Själ ämnar jag, om vederbörligt tillstånd lämnas, pröfva metoden i 1:sta klassen nästa hösttermin vid det läroverk, jag tillhör. Men då metoden, såsom jämförelsevis ny, tydligen ännu ej riktigt stadgat sig, behöfva vi ju ej slafviskt följa det eller det tyska mönstret, utan med hufvudgrundsatsen i sikte taga och behålla hvad som synes oss mest lämpligt.

## IV.

Undervisningen i modersmålet i Tyskland skilde sig ej synnerligen mycket från vår, om jag får döma efter hvad jag hörde vid de två läroverk, jag nämnt. I lägsta klassen vid Realskolan i Cassel tillgick undervisningen så, att läraren först förklarade alla svåra ord och uttryck, som förekommo i den sång, som skulle läsas, därpå själf läste upp texten, så lät lärjungarna läsa efter och sist framställde frågor öfver innehållet. Allt detta fingo nu gossarne i lexa till nästa gång, så att de äfven måste bereda sig på innanläsningen hemma. Till rätt-skrifningsöfningar användes hufvudsakligen endast de sålunda genomgångna läsestyckena. I andra klassen sköttes undervisningen på samma sätt, men de lästa styckenas innehåll disponerades äfven, och poesistyckena lästes utantill af gossarne. Äfven vid undervisningen i modersmålet hände det, att lärjungarna läste alla i korus såväl utantill som i bok. I tredje klassen redogjorde en lärjunge t. ex. för innehållet i det lästa, hvarvid han angaf interpunktionen och uttryckte sig så korrekt som möjligt, under det en annan skref upp satserna på svarta taflan. I fjärde klassen hörde jag ett poem af Uhland genomgås, hvaröfver lärjungarna sedan skulle skriva. Innehållet disponerades ganska mycket i detalj, och dispositionen uppskrefs

på svarta taflan jämte en figur, som skulle föreställa innehålllets progress, culmen o. s. v. För öfrigt fingo lärjungarna anvisning på de ställen i den dikt, som lästes, där de skulle höja eller sänka rösten, så att efter vidare öfningar i hemmet sången riktigt kunde deklameras. — Det som särskildt väckte min förvåning var, att hemlexor i innanläsning på detta sätt gäfvos. Det gjorde mig ondt att se de små Sextanerna med mera böcker under armen, än de lämpligen kunde bära, vandra till skolan om morgnarna, särskildt då jag visste, att de hade lexor till hvarje lästimme. Huru de hemma på en timme — så hade läroverkskollegium tänkt sig saken — skulle kunna lära sig alla följande dags lexor, kunde jag ej förstå. I allmänhet syntes man mig i Tyskland fordra för mycket arbete af skolgossarne, äfven om man också genom gymnastik och bad sökte se det fysiska till godo. Professor Stulz prisar i sitt ofvannämnda föredrag med rätta den omsorg, man i Sverige har om skolgossarnes fysiska utveckling, och särskildt har han beundrat den anordningen, att de svaga i gymnastiken behandlas på ett särskildt för dem lämpligt sätt. — För att nu återgå till undervisningen i modersmålet, så tyckte jag mig finna, att de tyska gossarne med större lätthet uttryckte sig på sitt modersmål än våra, men deremot att innanläsningen, om man bortser från de inöfvade styckena, ingalunda var bättre än hos oss. Jag tror, att öfning endast i innanläsning i allmänhet bedrefs något för litet, och att för mycken vikt lades vid utanläsning och inlärande af vissa stycken. Läsningsen i korus anser jag ej vara af någon annan nytta än den att underlätta utanläsningen. Annorlunda ställer det sig i fråga om undervisningen i främmande språk. Vidare syntes mig grundligheten vid preparationerna och dispositionerna vara något för stor, då det gällde de lägre klasserna. Beträffande skrifningarna, så hämtades såväl rättskrifningsöfningar som ämnen för uppsatser ur de författare, som lästes och genomgingos i klassen. Jag förbigår undervisningen i de högre klasserna, med afseende på hvilken jag ingenting särskildt har att anmärka, men vill nämna ett par ord om uppsatserna på modersmålet i mogenhetsexamen. Det har sagts, att de tyska abiturienterna hafva större svårigheter än våra, då de endast erhålla ett ämne att skriva öfver. Jag tviflar därpå. Förhållandet är, att läroverkskollegierna eller lärarna i de högsta klasserna till Provinzialschulrat insända förslag till tre ämnen, af hvilka han utväljer och återsänder ett. Nu är det tydligt, att lärarna själfva

välja lämpliga ämnen, något som man ej alltid kan säga om våra, trots deras mängd. De tyska abiturienterna böra således vara förtrogna med innehållet i den uppsats, som skall skrivas. Denna anordning synes mig vara ganska god, ehuru man väl kunde kosta på sina lärjungar ett par ämnen till. — Ändamålet med min tyska resa var också — och detta det kanske viktigaste — att förkofra mig i tyska språkets talande. Jag skattade mig lycklig att hafva kommit till Hessen, men i detta afseende var valet mindre lyckligt, då den hessiska dialekten i mycket skiljer sig från den, som mest passar för oss svenskar. Hessarna säga *pekleiden* i stället för *begleiten*, *wo tann* i st. f. *wo denn* och påstå, att *möglich* rätteligen bör uttalas *möchlich*, *Züge* såsom *Züche* o. s. v. Jag sade, att Hessen var fonetikens hemland i Tyskland. Jag tror också, att de goda hessarna bäst behöfva fonetik. Hvad nu uttalet beträffar, så skilde man skarpt i Berlin på klingande och tonlöst s, men ej i södra Tyskland. Däremot märkte jag öfverallt skillnaden mellan *ch* och *sch*, hvilka ofta i svenska skolor förblandas. Hvad angår *ch*, så har jag redan nämnt, att jag var okunnig om några fall, då *ch* är »*nich-laut*», ej »*nach-laut*». Man torde kunna uppställa såsom regel, att *ch* är »*nich-laut*» efter vokalerna *e*, *i*, *ü*, *ä* och *ö* samt efter alla konsonanter, isynnerhet efter *l* och *r*, »*nach-laut*» åter efter *a*, *o* och *u*. Men hvad som är det viktiga, för att tyskarna må kunna förstå en svensk, är, att man iakttager riktig tysk betoning. Det är ej nog med, att man säger *ordentlich* i st. f. *ordéntlich*, mark med långt *a* o. s. v., man måste också akta sig för den trefald af toner, som t. ex. finnes i svenska ordet *lärare*. Men icke nog med detta. Tyskarna lägga i en sats ofta tonvikten på andra ord, än vi göra. Man jämföre det svenska »det tror jag» med det tyska »*das glaube ich*», »det går inte» med »*das geht nicht*», i hvilka uttryck betoningen i tyskan ligger på verben, äfven där vi i svenska betona pronominet. I meningen »jag säger, att jag måste göra det» ligger tonvikten på måste, i den tyska meningen »*nich sage, dass ich es thun muss*» åter på *thun* o. s. v. Det bästa sättet att öfva sig i talspråket är att skaffa sig en jämnårig lärare, med hvilken man alltid kan vara tillsammans, och att i början själf ej säga så mycket, förrän man vant sitt öra vid tyska uttryck och tysk betoning. Vill man taga lektioner, är det ej lämpligt att öfversätta från svenskan, emedan man då kommer ifrån de riktigt tyska uttrycken. Jag gjorde så och fann, att min lärare så intresserade sig för jämförelsen



mellan de två språken, att han äfven mest tänkte på den ordagranna öfersättningen. Har man ej hört den tyska frasen, händer det, att man konstruerar efter svenskan en, som ej duger. Jag erinrar mig särskildt, att vaktmästaren vid Realskolan i Cassel ej förstod mig, då jag en gång frågade: »Wird es heute hier nicht gelesen?» »Es ist keine Schule» blef slutligen svaret, ty gossarne hade lof på grund af den höga värmen. Sådana saker lär man sig emellertid endast genom umgänge med tyskar. Jag hade i Cassel en Berlinare till lärare, till hvilken jag står i tacksamhetsförbindelse, men mest lärde jag af D:r Klinghardt, naturligtvis eftersom han var så väl initierad i våra förhållanden.

Jag slutar min berättelse med att framhålla vikten af studieresor för lärarne. Svenska staten är ganska frikostig, då det gäller att understödja män af det ena eller andra facket, som önska företaga studieresor, och tyskarna kunde ej nog förvåna sig öfver statens offervillighet i detta hänseende. De hade tyvärr ej något liknande. Men det skulle säkert vara till skolans bästa, om ännu flera lärare (äfven andra än språklärare, t. ex. geografilärare) sattes i tillfälle att göra resor. I Norge har ett förslag varit på tal att med nedsatt afgift vid järnvägarna bereda lärarna möjlighet att under ferierna vidga sin synkrets. Ett sådant förslag kanske ej vore omöjligt att genomföra hos oss, och det kunde måhända gifva uppslag till ett ännu mera storartadt. Jag tänker på en konvention mellan flera stater, som ginge ut på att göra eftergifter i resekostnaderna för lärare, som reste i pedagogiskt syfte. Kanske förtjänar denna tanke att tagas i betraktande.

## Utbildning af dugliga husmödrar för arbetarfamiljerna.

(Öfversatt från förf:s danska manuskript.)

Under sommaren 1890 företog författaren till denna uppsats, med understöd af Letterstedtska föreningens danska afdelning, en resa till Sydtyskland — Baden och Würtemberg — med uppgift att undersöka hvad man i dessa länder, där folkskoleväsendet står så högt, gjort för den konfirmerade, ur skolan utskrifna ungdomens vidare förkofran. Den danska regeringen hade genom sitt sändebud i Berlin förberedt min ankomst såväl i Karlsruhe som i Stuttgart, hvaraf följde att jag i båda dessa hufvudstäder blef på det mest förekommande sätt mottagen, hvartill isynnerhet bidrog, att såväl storhertigen som storhertiginnan af Baden, efter att hafva mottagit mig i privataudien, gäfvo mig sin rekommendation och läto ledsaga mig vid mina besök i skolorna. Dessutom hade den storhertigligen regeringen ställt den utmärkte pedagogen, medlemmen af öf-skolrådet G. Wallraff till min disposition, och tillsammans med denne och hans vän, den lika älskvärde som driftige styresmannen för folkskolorna i Karlsruhe professor G. Specht, gjorde jag mina studier af folkskolorna i och omkring Karlsruhe. I Stuttgart hade man gifvit mig öfverkonsistorialrådet dr Frohnmayer till ciceron. Den omständigheten att jag en gång förut besökt Karlsruhe, nämligen då jag 1883 utsändes af danska regeringen för att studera fortsättningsskolorna för konfirmerad ungdom, kom mig denna gång till godo, och då jag åtföljdes af min hustru, som delar mitt intresse för folkskolan, blef det mig möjligt att hemta lärdomar af hvad jag såg äfven i fråga om den kvinliga ungdomens utbildning i folkskolorna.

Jag har redan en gång förr för den svenska allmänheten framlagt mina erfarenheter från Baden, i det jag, på anmodan af komittén för det talrikt besökta folkskoleläraremötet i Stockholm sommaren 1888, i ett föredrag, som mottogs med mycken välvilja och stor sympati, redogjorde för de i Baden inrättade *Fortbildungsschulen*.

Vid det tillfället fick jag det intrycket, att man i Sverige såväl som här i Danmark lifligt önskar en »öfverbyggnad» på folkskolan och icke anser de särskildt i Danmark och äfven i Norge befintliga grundtvigienska folkhögskolorna hafva fullt motsvarat de förhoppningar man vid deras första uppträdande gjorde sig med afseende på folks förädling och upplysning.

En afgjord sak torde det vara, att folkskolan icke bör lämna barnet ur sikte i en så tidig ålder som fjorton-, femtonåringens och så klen utrustadt med kunskaper och färdigheter, som nu är förhållandet vid våra nordiska folkskolor. I den ålder då den unges själ som mest är mottaglig för utbildning, då lifvet träder fram med sina fordringar och frestelser, säger skolan till den unge: »Farväl, lef väl, sköt dig sjelf!» Flertalet af de unga kastas ut i lifvets praktiska förhållanden utan att grundligt ha lärt någonting, utan fasthet i något afseende, och för de allra flesta ges det intet vidare tillfälle till utbildning: de ha icke råd dertill!

I denna punkt stå tyskarne långt framom oss nordbor; men det torde vara på tiden, att vi närma oss dem. I Tyskland utvidgas och befästas skolkunskaperna i *Fortbildungsschulen*, som äro tvååriga och hållas öppna under vintern, ja, i flere land året om. Öfverallt är man genomträngd af den uppfattningen, att folkskolan ej blott bör lära barnen skriva, läsa och räkna o. s. v., utan tillika göra de unga dugliga för deras framtida ställning och lefnadsförhållanden, och att den därför ständigt bör utvecklas i öfverensstämmelse med tidens kraf. Därför arbetas det med beundransvärd ifver och kraft för fortsättningsskolan, för utbildning i handarbeten, i husliga värf, bokföring, trädgårdsskötsel o. s. v., på samma gång man ej försummar att påverka de unga i kristlig riktning.

I Tyskland lära flickorna i skolan icke blott att sticka strumpor, sy kjolar och lappa eller stoppa sina egna och familjens kläder, utan också att göra rent i hemmet, putsa och polera husgerådssaker, koka, baka, steka, sylta och koka in, laga den vanligast förekommande maten, äfvensom sjukmat; att beräkna hvad som erfordras för ett hushåll, att spara, sköta en trädgård, draga upp växter och ansa blommor. Gossarna öfvas i motsvarande färdigheter, som de kunna ha nytta af i det dagliga lifvet — och allt detta sker i den vanliga folkskolan.

Hvilken betydelse detta har såväl för den enskilde efter slutad skolgång som för familjerna och för hela folkets välfärd och utveckling är för en hvar påtagligt. Också sättes öfverallt i Tyskland skolan och dess verksamhet högt, och detta bidrager i sin ordning till, att den aldrig behöfver sakna erforderliga penningeme-

del, och att lärare och lärarinnor åtnjuta välförtjänt aktning och anseende. I detta afseende lämna förhållandena här i nordnen mycket öfrigt att önska. Om någonstades en folkskololärares eller lärarinnas kall är tungt, så är det här, hvarest lärarefamiljerna ofta ha att kämpa med näringsbekymmer, som tåra på arbetskraften, och hvarest folket i det stora hela föga bekymrar sig om dem, på hvilka dess framtid dock i så väsentlig mån beror! Men det måste väl komma bättre tider i detta hänseende, ja, det är att hoppas, att de snart skola komma, att folken äfven här i nordnen må vinna insikt om, hur viktig, hur ansvarsfull och af hur stor betydelse för deras lycka skolans verksamhet är.

Det är i synnerhet sydtyskarne, som inse folkskolans höga betydelse för folkets väl och som sätta en ära i att arbeta på dess mångsidiga utveckling; och skall något land sägas gå i spetsen härvidlag, så är det det blomstrande och lyckliga, det intelligenta och endräftiga Baden. (Württemberg är något mera konservativt.) Därför komma också till Karlsruhe icke blott utländska utan äfven tyska skolmän för att vidga sin synkrets. Hof och allmoge, regering och folk, städer och landsbygd, privatpersoner och föreningar arbeta här hand i hand; och när det gäller folkskolans angelägenheter, mötes man ej af allt det käbbel och gräl, af allt det småaktiga köpsläende och alla de uppskof, som vi äro vana vid här i nordnen, då folkskolan framträder med sina berättigade kraf och begär understöd för sin viktiga verksamhet.

I Karlsruhe och Baden öfver hufvud skänker man ej minst uppmärksamhet åt kvinnans uppfostran och utbildning, i klart medvetande af hur viktigt det är för familjens lycka att ha en duglig husmoder, som på ett tillfredsställande sätt kan sköta sitt ansvarsfulla kall. Denna gren af skolan omfattas också med stort intresse och understödes verksamt af den rikt begåfvade storhertiginnan och den under hennes ledning stående »Frauenverein». Också Hessen (Darmstadt och Kassel) bör nämnas bland de tyska länder, som stå högst i detta afseende. Såväl Baden som Hessen höra till Tysklands rikaste länder, hvilket har sin stora betydelse för skolan.

Isynnerhet vinnligger man sig i dessa länder om att på lärare- och lärarinneseminiarierna utbilda lärarekrafter, som kunna leda den kvinliga ungdomens undervisning i hushållslära, handarbeten och matlagning. Lokaler ställas afgiftsfritt till disposition, på skolschemat upptagas handarbete och enkel matlagning som själfständiga undervisningsämnen, ja, skolföreståndaren är ofta själf »Oberküchenmeister» (t. ex. i Karlsruhe); städernas mest ansedda och framstående damer gifva utan ersättning praktisk handledning i hushållslära

och kokkonst, böcker med teoretiska upplysningar och illustrationer utarbetas och utdelas i tusentals exemplar till skolor på landet och till borgarskolor; offentliga redogörelser gifvas för de resultat, som vunnits, det hålles inspektion och examen, och i hundratals fattiga arbetarhem och familjer i små omständigheter spåras snart välsignelsen häraf.

Jag skall nu i korthet redogöra för, huru saken behandlats i Baden och Hessen och till hvilken punkt man fört den. Min framställning grundar sig dels på egna iakttagelser under vistelsen i dessa trakter, dels på ett litet förträffligt arbete af jur. d:r Rudolf Osius i Kassel (»Die versuchsweise Einführung des hauswirtschaftlichen Unterrichts in die Mädchenvolksschule zu Kassel.»)

Sedan frågan en gång blifvit väckt i Baden, gaf det storhertigliga undervisningsministeriet 1889 öfverskolrådet i uppdrag att egna den en grundlig undersökning. Det gällde att pröfva: om och på hvad sätt, i synnerhet i hvilket omfång, den förefintliga undervisningen i handarbete m. m. för flickor i de öfversta klasserna af storhertigdömet's folkskola kunde utvidgas till undervisning i hushållslära, framför allt i praktisk matlagning.

Efter en konferens med skolinspektörerna för de olika afdelningarna afgafs redan i december 1889 ett svar. Dess väsentliga innehåll var följande:

Skolan erkänner till fullo den stora betydelsen af att flickorna erhålla lämplig utbildning i hvad som tillhör vården af ett hem. Den ser häri en af de viktigaste grundvalarna för folkets välfärd och i den brist på duglighet, som härutinnan råder hos kvinnan, en orsak till mångfaldiga husliga olyckor, ja, till att mången familjefader, isynnerhet inom den s. k. arbetareklassen, fullständigt går under.

Förpliktelsen att lämna en sådan utbildning hvilat i främsta rummet på familjen; men folkskolan bör understödja denna i detta dess arbete dels medelbart genom att hos de barn, som åt densamma anförtros, väcka och stärka sinnet för pliktuppfyllelse, för ordning och renlighet, dels äfven omedelbart genom undervisning i hvad som kan vara till gagn för det husliga och borgerliga lifvet. Undervisning i hushållslära borde kunna förbindas med den öfriga undervisningen i en flickskolas högsta klass öfverallt, där lämpliga lärarekrafter finnas att tillgå; en timme i veckan kunde afsättas härför af den tid, som är anslagen åt modersmålet, då ju en sådan undervisning, som mest skulle komma att bestå af samtal mellan läraren eller lärarinnan och barnen, i och för sig skulle komma undervisningen i modersmålet till godo.

Det vore till och med tänkbart att anordna dylik undervisning i samskolor. Dels kunde större delen af ämnet genom lämplig behandling göras nyttig och tilltalande äfven för gossar, dels kunde gossarna sysselsättas med skriftliga arbeten, när man afhandlade ämnen, som icke lämpade sig för dem.

Med hänsyn till undervisningen i praktisk matlagning skulle skolan genom ändamålsenlig fördelning af fritid och ferier kunna göra det möjligt för flickorna i de högsta klasserna att begagna sig af de matlagningskurser eller skolor, som privatpersoner eller föreningar anordnat; äfven borde de lärjungar, som besökte sådana, kunna fritagas från den obligatoriska fortsättningsskolan. En hufvuduppgift för skolstyrelsen blifver i hvarje fall att sörja för utbildning af lämpliga lärarekrafter för denna undervisning; hvarjämte man måste förse skolorna med lämpliga läroböcker för detta ändamål.

Detta är hufvudinnehållet af det betänkande i frågan, som öfverskolrådet afgaf. Vid sidan här af har Badens »Frauenverein», som i circa 120 filialer utgrenat sig öfver landet, öfverallt i städerna inrättat hushållskurser och matlagningskolor; och hösten 1890 uppgjordes i Karlsruhe planen att förbinda undervisningskurser i hushållslära och praktisk matlagning med därvarande folkskolans för flickor öfversta klass. Dessa kurser skulle stå under ledning af direktionen för stadens kommunala skolväsen.

Den storhertigliga familjen intresserar sig varmt för denna gren af undervisningen, och medel till densammas bedrivande saknas aldrig.

Så långt om sakens utveckling i storhertigdömet *Baden*.

I *Kassel*, där man hämtat lärdom af försöken i *Baden*, är saken redan fullständigt genomförd, och undervisning i hushållslära sedan påsktiden 1890 införd i folkskolan för flickor. Härom upplyser ofvannämnda skrift af dr Osius. Författaren yttrar där bland annat: »Frågan om undervisning i hushållslära för flickor ur de fattigare klasserna är en af de viktigaste kulturfrågor, som den nyare tiden framkastat. Flickornas bestämelse är att, en gång blifva hustrur och mödrar; deras egen såväl som familjens lycka beror på, att de äro i stånd att väl uppfylla de talrika plikter, som deras husmoderliga kall medför. Men därtill fordras kunskaper, som det hittills varit omöjligt för flickorna att förvärfva. Husliga färdigheter borde vara de väsentligaste föremålen för flickors undervisning, och just dessa äro hittills i folkskolan åsidosatta, under det så mycket läres, hvars värde visst ej bör ringaktas, men som dock i betydelse för det sociala lifvet står långt efter insikten i husliga värf. Det förra kan

delvis utan kännbar skada undvaras; den senare är däremot så ersättningsförmålig för ett lyckligt familjelif, att äktenskapet, om den saknas, i otaliga fall hemfaller åt upplösning, och armod och elände inträda. Inom de burgna klasserna kan bristen på dylik undervisning under skolåren lätt fyllas genom moderns och familjens handledning och inverkan; men i de fattigare klasserna är detta i regeln omöjligt, emedan modern oftast själf saknar erforderliga husliga insikter eller icke är i stånd att vägleda sina döttrar i dylika saker. Hon måste ju själf arbeta för sitt bröd, oftast utom hemmet.»

I medvetande af sakens betydelse för de fattigare klasserna, gjorde en del högt ansedda män (däribland flere skolmän) och kvinnor i Kassel en framställning till myndigheterna om önskvärdheten af att undervisning i hushållslära upptogs på schemat för den öfversta klassen i borgarskolan för flickor. De förklarade sig villiga att bära omkostnaderna för anordnandet och upprätthållandet af denna undervisning under det första pröfvåret. Myndigheterna gingo in härpå, och vid skolårets början gjordes försök.

Undervisningen omfattar: 1) stöknig, sömnad, lappning och stoppning; 2) tvätt, strykning och rengöring samt 3) matlagning. Vi skola nu närmast sysselsätta oss med den sistnämnda. Flickorna undervisas i olika afdelningar vexelvis i detta ämne en förmiddag i veckan (på lördagen) från åtta till tolf (om sommaren från sju till elfva) i barnhemmets lokaler. Lärarekräften ställdes till disposition utan ersättning. De, som gjort framställningen, betäckte kostnaderna för uppsättningen (järnspisar och kökskärl) samt driftkostnaderna. Undervisningen är obligatorisk för lärjungarna.

Sedermera ha åtskilliga förändringar gjorts, men i det väsentliga har man stått kvar vid de ursprungliga anordningarna. Den tillagade maten öfvertages af barnhemmet till dess bespising mot leverans enligt kontrakt af det erforderliga materialet. I köksalen äro uppställda 6 spisar af det slag, som användes i mindre kök, fyra med två kokhåll, två med tre. Vid hvarje spisel sysselsätts fyra till sex flickor, så att hvar och en kan få tillfälle att lägga hand vid de olika göromålen. Dessutom finnas i köksalen sex enkla träbord med lådor, en hylla med erforderliga fat och skålar, kolbehållare med lådor och vattenbehållare.

Undervisningen är fördelad på fyratio dagar, sexton under sommarhalvfåret, maj till oktober, och tjufyra under de sex vintermånaderna. Undervisningen är uteslutande praktisk, de teoretiska upplysningarna inskränka sig till det allra nödvändigaste och illustreras genom de praktiska öfningarna vid spisel. Hvar och en af lärjungarna är försedd med en bok, hvori hon skriver upp det,

som kan vara af vikt, och praktiska beräkningar anställas vid sidan af öfningarna. Den mat, som dagligen behöfves för barnhemmets räkning, tillredes sålunda efter hand af flickorna under lärarinnans ledning, på samma gång som dessa öfvas i sparsamhet, ordning, renlighet och beräkningar samt få upplysningar om sättet att laga de kraftigaste och mest närande rätter, att tillreda sjukföda o. s. v. Intet försummas, som kan vara af gagn för en husmor, då det gäller att ställa och sköta hushållet på ändamålsenligaste och billigaste sätt.

Enligt d:r Osius' berättelse har försöket utfallit särdeles väl, så att man ämnar fortsätta därmed. Likaledes anses det stå utom allt tvifvel, att i en mängd obemedlade hem lust och intresse för huslig verksamhet blifvit väckta; och de gagneliga följderna häraf skola säkert på flere sätt visa sig och bidraga till trefnad och lycka inom de fattigare klassernas familjelif.

Vända vi nu vår uppmärksamhet till förhållandena här hemma i Norden, så inse vi lätt, att den fråga, som här behandlats, är af stor social betydelse också för Nordens folk, om den än hittills bland dem varit så godt som alldeles försummad. Väl har man i Danmark gjort flere försök i liknande riktning, och saken bragtes af mig hösten 1890 på tal i några ledande artiklar i *Berlingske Tidende*, som rönte mycken anslutning. Men dels har man här gjort sina försök endast i smått, dels ha de hittills gjorts blott till förmån för den vuxna ungdomen eller de förmögnare klasserna.

Såsom i Tyskland skett, förberedes saken säkrast på enskild väg, och då bäst genom kvinnorna själfva. Det ligger då närmast till hands att tänka på aristokratiens damer, på fabriksegare och godsherrar, på nykterhetsföreningar, barnhem, asyler o. s. v. Skulle det ej här i Norden såväl som i Tyskland finnas tillräckligt med krafter, villiga att offra något för en för hela folket, men i synnerhet för dess underordnade lager så viktig sak, hvars följder snart skulle visa sig i ordning och lycka, i större välstånd och glädje i hemmet? Har man väl på privat väg vunnit erfarenhet, då är tiden inne att söka myndigheternas stöd för saken. Ty riktig fart får den knappast utan att som i Tyskland förbindas med skolorna; och man kan visserligen instämma med tyskarna i att tretton-, fjortonårs-åldern är den lämpligaste, då det gäller att väcka sinne för och grundlägga duglighet i det husliga.

Det är själfklart, att en sådan sak ej skall kunna fullständigt realiseras på landet, ehuru väl något i den vägen bör kunna göras äfven i skolorna på landsbygden, blott seminarierna gå i spetsen genom utbildandet af lämpliga krafter. Både läraren och hans



hustru skulle mångenstädes kunna utträtta mycket till välsignelse för barnens framtid. Men till fulla genomförda, måste väl sådana försök, åtminstone till en början, inskränkas till de stora städerna, där de ock äro mest af behovet påkallade; i Sverige således till Stockholm, Göteborg och Malmö; i Norge till Kristiania och Bergen; i Danmark till Kiøbenhavn, möjligtvis också Aarhus och Odense. Lämpliga lokaler skulle i sådana större städer lika lätt kunna anskaffas som i Karlsruhe och Kassel. Synnerligen lyckligt vore, om matlagningslokalen, såsom förhållandet är i Kassel, stode i förbindelse med en trädgård, där flickorna kunde på praktisk väg lära känna köksväxterna och sättet att behandla dem och tillika under lofstunderna tumla om i det fria. Undervisningstiden bör ej tagas från barnens fritid, då föräldrar i fattigare hem ha svårt att undvara den hjälp barnen där kunna lämna.

Mätte nu dessa uttalanden i en fråga, som är af största betydelse för den s. k. arbetarklassen, där mången familj hittills måst sakna en duglig husmor, emedan denna alltifrån sin konfirmation varit tvungen att tjäna för sitt bröd och hvarken haft tid eller råd att utbilda sig i husliga värf, hos många vänner af arbetarfamiljernas lycka väcka lust att taga itu med arbetet för denna sak, till glädje för dem själfva och till välsignelse för folket!

Langaa prestgård vid Nyborg i december 1890.

J. L. Bang.

*Tillägg.* Att man i Sverige redan slagit in på den af förf. förordade vägen, bevisas bäst däraf, att undervisning i matlagning numera är införd i 4 folkskolor i Stockholm: i Nikolai folkskola sedan 1889, i Östermalms och Marias sedan 1890 och i Klara sedan 1891.

*Red.*

## Huru åstadkomma självstudium i skolorna?

med anl. af »Själamorden i skolorna».

Vi hade nästan hoppats — men dylika förhoppningar bli ju oftast svikna — att den i Verdandis 2:dra häfte av denna årgång förekommande artikeln »Själamorden i skolorna» skulle leda till diskussion. Att förf:s påståenden voro något ytterliga, trodde vi endast så mycket mer skulle mana till motsägelse och diskussion. Ja, vi hällö nästan för säkert, att någon skulle förarga sig så, att han eller hon därigenom skulle drivas att svara. Fäfänga förhoppningar! Även detta uttalande har mottagits med den djupa tystnad, som är så betecknande för svenska läsekretsar.

Men frågan är för viktig för att dö.

Den erfarenhet, som troligen kommit förf. att uttala sig med så mycken indignation, känna vi för vår del mycket väl igen. Det är den erfarenheten, att fastän man vet med sig, att man uppbjudit alla krafter för att göra undervisningen fattlig, livlig, intressant och tilltalande, så mottages den dock i flickskolornas högre klasser med en lojhet, som kan göra en förtvivlad. Det fins ett medel att förvandla denna lojhet till brinnande iver, och det medlet har hvarje lärare i sin hand, om han har samvete att använda det. Släpper man bara lös ärelystnaden — hvilken vi äro mycket benägna att anse för en ond makt — då kan man få unga flickor att arbeta med sina studier tills de stupa av överansträngning. Men det brinnande, oegennyttiga intresset för kunskapen själv, hur ofta finner man det?

Detta förhållande kan visserligen ha *ett* skäl, som kan lända till någon tröst. Man har ju allmänt kommit överens om att den så mycket beklagade svagheten och sjukligheten hos vår generation till stor del beror därpå, att den förbättrade hälsovården räddar åt livet tusentals barn, som under forna tider blott skulle ha fått dö. Dessa leva nu, kunna i många fall glädja sig åt livet, men bidra till att sänka den allmänna hälsönivån i vår tid jämförd

med andra tidens. På samma sätt med vår tids undervisning: den har med sina förbättrade metoder lyckats skaffa kunskapen en mödosam ingång även hos sådana, som icke alls äro begåvade. Därav — i synnerhet i flickskolorna, som äro mindre rigorösa vid uppflyttningar — översvämning i de högre klasserna av ursprungliga, men nu nödtorftigt upphjälpta och utvecklade dumhuvad. Det är en seger om läraren har fått sådana att följa med undervisningen och tillägna sig en och annan idé, som kan göra deras liv något rikare — men de sänka den intellektuella nivån inom skolan, ock av dem vore det orättvist att fordra ett *livligt, aktivt* intresse.

Men oavsett allt detta, står de äldre elevernas så vanliga brist på levande intresse kvar som en anklagelse mot våra skolors sätt att arbeta. Och vi, som strävat efter att göra undervisningen mer naturlig och levande, måste dock i detta fall uttala vårt »peccavi». Vi ha så mycket tänkt på *hvad* vi skulle meddela och *hur* vi *själva* skulle meddela detta, att vi nästan glömt tänka ut *hur lärjungan* skulle arbeta. Övergången mellan att *höra* en framställning ock att *själv studera* — hvilket senare ju är det som mest förekommer i livet — måste ske i skolan; annars sker den troligtvis aldrig.

Svårigheterna äro ofantliga. Det märks, att Frk. Key behandlar dem, i synnerhet sådana som röra organisationen, från ideala höjder, där skolföreständares bekymmer äro okända. — Hennes yrkande på koncentration och hennes dom över »mixtursystemet» måste man dock, alla praktiska svårigheter till trots, underskriva om man vill vara uppriktig. Enskilda förslag kan man ju även principiellt ogilla, så t. ex. protestera vi på det starkaste mot förslaget att lägga ned historia i mellanklasserna. En svårighet, som förf. även själv påpekat, är dels bristen på litteratur, dels den befintliga litteraturens brist på ett enkelt, rättframt skrivsätt.

Just därför att svårigheterna äro så många, men själva saken av så genomgripande vikt, vore det i högsta grad önskligt att få till stånd några, om än aldrig så korta inlägg från personer med intresse för frågan och erfarenhet i organisation av läroverk.

Meningen med dessa få ord har endast varit att åter bringa det viktiga, men svårlösta problemet på tal.

Red.

## Från främmande land.

### England.

Salisbury-ministèrens förslag om kostnadsfri folkskoleundervisning är med några få ändringar antaget af parlamentet och har tillämpats sedan 1:ste september. Den nya lagens viktigaste bestämmelser (som af de liberale i *hufvudsak* gillas, då däremot de konservative mest för ministèrens skull gått in därpå) äro följande:

1. Åt alla offentliga skolor (såväl *voluntary schools* som de, hvilka stå under *School Boards*) skall årligen af staten lemnas ett bidrag af tio shillings för hvarje lärjunge mellan tre och femton år. (Regeringen hade föreslagit mellan fem och fjorton.) Detta bidrag kallas *fee grant*, d. v. s. statsunderstöd, som skall ersätta skolafgift.

2. Hvarje på detta sätt understödd skola, där under skolåret innan 1:ste januari 1891 de influtna skolafgifterna ej öfverstigit ett belopp af tio shillings per lärjunge i medeltal, har hädanefter ej rätt att fordra någon afgift af lärjungar mellan tre och femton år.

3. De skolor, där influtna afgifter öfverstigit tio shillings per elev i medeltal, kunna hädanefter i skolafgifter ej utkräfvat mer, än att sammanlagda summan motsvarar skillnaden mellan statsanslaget och det under året före 1:ste januari 1891 inkomna beloppet.

4. Likväl står det undervisningsdepartementet fritt att, om det anser, att i ett visst gifvet distrikt på tillräckligt sätt är sörjdt för kostnadsfri skolundervisning, och att i en viss gifven skola med statsanslag upptagandet eller höjandet af afgift skulle befördra undervisningens intressen, gifva bemyndigande härtill. Dock får denna afgift ej öfverstiga 6 pence i veckan per barn i medeltal. Det kan göras till vilkor, att ett belopp, motsvarande afgifterna, afdrages från statsanslaget.

5. Från och med 1:ste september 1892 tillkommer det undervisningsdepartementet att, om det befinnes vara otillräckligt sörjdt för kostnadsfri skolundervisning i ett visst gifvet distrikt, afhjälpa detta, vare sig genom att anordna afgiftsfritt tillträde till redan befintlig skola, eller genom att upprätta en friskola.

6. Hvarje *School Board* har rätt att införa fullkomligt kostnadsfri undervisning i alla sina skolor.

Underhuset föreslog att i fjärde punkten skulle efter ordet *tillräckligt* införas: och *lämpligt* (*sufficient and suitable*). Detta ändringsförslag var riktadt mot de talrika sekteriska skolorna, men blef ej antaget.

Innan den nya lagen började tillämpas, betalade 4,8 procent af folkskolans lärjungar ingenting, 0,05 mindre än en penny, 15,64 en eller mindre än två pence och 37,03 två eller mindre än tre. Det är därför antagligt att för omkring två tredjedelar af skolorna den omtalade *fee grant* kommer att betyda ökade inkomster. Från liberalt håll klagas allmänt öfver att lagen ej tillika sörjt för ökad kontroll öfver medlens användning.

Londons *School Board* har, med undantag för aftonskolorna, infört kostnadsfri undervisning i alla sina skolor.

En af Mr. Sydney Buxton föreslagen ändring i *Factories Act*, gående ut på att minimiåldern för barn, som arbeta i fabriker, från och med 1:ste januari 1893 skulle höjas från tio till elfva år, gick igenom med 202 röster mot 186.

### Italien.

Undervisningsministern Villari har visat sig motsvara de förhoppningar man satte till honom. Han har infört en förbättrad organisation i sitt departement och genomfört åtskilliga reformer, ehuru bunden vid det sparsamhetsprogram, med hvilket ministären står eller faller. Ett af honom utarbetadt förslag till ny lag om folkskoleundervisning förordar bland annat att undervisningen göres obligatorisk tills barnet fyllt tolf år.

Ett antal skolföreståndare har vändt sig till ministern med en petition angående förbättring af deras materiella vilkor. De anfäga själfva hur denna skall kunna åstadkommas, utan att mycket betunga staten.

### Tyskland.

Försök göras att anordna särskilda klasser i folkskolorna för klent utrustade barn. I några större städer, såsom Frankfurt och Kassel, ha dylika redan införts och anförtratts åt särskildt inöfvade lärare; resultatet ha visat sig mycket tillfredsställande. De lägre klasserna, hvilka härvidlag mest komma i betraktande, äro mer än

tillräckligt stora ändå; allt för mycken tid spilles genom att i dem behålla de barn, som äro halft idioter.

Nya arbetsschemata för gymnasierna och realgymnasierna ha fastställts af undervisningsministern; de gå ut på minskning af skolarbetet och innehålla flere af Berlinkonferensen förordade bestämmelser.

## Bokanmälan.

Den imitativa metoden. — Praktisk lärobok i tyska språket, af *Hj. Hjorth* och *A. Lindhagen*, Stockholm, W. Bille.

När lektor Brate vid lärarsällskapets sammanträde i våras redogjorde för den Klinghardtska metoden, började han med ungefär följande ord: »anser för min del, att främsta målet för undervisningen i moderna språk är språkets talande.» Lemnade så lic. Hjorth en framställning af sin metod med ungefär samma utgångspunkt, och vid den kort därefter hållna diskussionen segrade det nys förespråkare utefter hela linien. Och likväl tala elementarlärarne om »det nya» sinsemellan i allt annat än blida ordalag. Metoden måste ovilkorligen ha någon Achilles-häl, som i flertalets ögon gör den något haltande. Och det har den också. Man kan först och främst emot densamma invända ett: nego majorem, ty det är långt ifrån bevisadt, att språkets talande utgör en så öfverväldigande viktig del af språkundervisningens mål som quousquisterna fordra. För det andra — och det är väl i synnerhet detta, som gör språklärarne så tveksamma — är det icke utrönt, huruvida ett så högt mål kan uppställas. Med andra ord: är talandet språkundervisningens syfte och är detta syfte i praktiken möjligt att vinna, då är det solklart, att den Klinghardtska metoden är förträfflig, och alla jämförelser äro omöjliga mellan den gamla och den nya, ty metoder med olika mål äro inkommensurabla. Vi ha velat klargöra denna punkt, innan vi öfvergå till en granskning af föreliggande arbete, ty blott under *förutsättning* af, att quousquistens mål (talandet) är det riktiga, kan kritiken få form och boken ett rättvist bedömande.

Arbetets betydelse såsom ett första försök till lärobok i tyska efter den nya metoden torde vara väl känd och insedd, hvarför vi utan vidare kunna öfvergå till att redogöra för bokens uppställning. Den börjar med små nätta, trefliga bitar i bunden form, och kunna vi icke neka oss nöjet att anföra ett exempel:

Der Frosch sitzt im Wasser,  
 Der kleine, dicke Mann,  
 Und singt seine Lieder,  
 So gut er singen kann.

Följa så korta stycken, som så småningom bli längre och längre, innehållande beskrifningar, berättelser och sagor, omväxlande med gåtor på vers och prosa. Denna afdelning slutar med en något längre saga med frakturstil, under det att för öfrigt endast förekommer antiqua. Derpå kommer en sida med bilder af tyska mynt. Nästa afdelning heter *Übungen* och består af defekta sats-er, som skola kompletteras enligt anvisning. Härtill sluta sig ord-listor på tyska till tvänne i bokens slut bifogade taflor. Nu kom-mer en tysk-svensk ordlista till respektive stycken och slutligen en kortfattad formlära på tyska. Allt är sålunda på tyska utom ord-listan samt — egendomligt nog — titelbladet och företalet.

Framst på titelbladet stå de verkningsfulla orden: *Den imita-tiva metoden*. Hvad denna metod i detalj innebär, kan efter om-ständigheterna ställa sig helt olika, men nog trodde vi oss vara på det klara med, att dess kärnpunkt och dess lifsprincip kunde inne-fattas i orden: *bort med öfversättningen!* Ja, den nya metodens målsmän ha ju för att fullkomligt tydligt prononcera sina åsigt-er gifvit den gamla namnet »öfversättningsmetoden». Det kan då icke annat än väcka ens förundran, när man finner *alla* läsestyckena försedda med tysk-svenska ordlistor. Att man i början får göra en dygd af nödvändigheten och låta lärjungen öfversätta, derom är intet att säga, men för senare och större delen af boken hade vi väntat oss tyska ordlistor af den art, som kan illustreras genom exemplet »Erdgeschoss, das unmittelbar über der Erde befindliche Geschoss eines Hauses».

Meningen kan väl icke vara, att gossen hemma skall durka med den gamla öfversättningsmetoden, men i skolan låtsas som om han följde den imitativa? Om en förutseende gosse (sådana finnas!) för att göra sig beredd på alla eventualiteter tar notis om ordens betydelse här och där på förhand, så måste lärarens ansträngingar att imitativt och med åskådningsapparelj bibringa honom samma kunskap förefalla den lille, alltid mycket kritiskt anlagda mannen såsom något högst egendomligt, och man skall icke tro, att han för att göra metoden en tjänst låter bli att tänka på det svenska ordet. Detta är blott ett exempel ur den mängd invändningar de svenska ordlistorna måste framkalla. Saken synes oss så vigtig, att en förklaring från förf. är nödvändig, innan vi veta, om vi skola kalla detta förhållande ett fel eller icke. Ty väl kunna vi

med bibehållande af dessa ordlistor tänka oss en ny metod, men vi undra, hur pass *imitativ* den blir.

En af bokens hufvuduppgifter måste vara att innehålla ett af sigtligt ordförråd, och vi skola nu tillse, hur förf. redt sig med denna ofantligt svåra sak. Man finner med nöje, att de flesta dagliga förhållanden blifvit väl tillgodosedda, ex. genom *Die Schule*, *Wind und Haus* m. fl., men en och annan lucka finnes dock. Så fattas alldeles den sak, som man först af allt behöfver och tänker på, när man skall träda i beröring med utlandet: *kommunikationerna* till lands och vatten. I hela boken fins ej så mycket som ordet *järnväg* eller *ångbåt*.<sup>\*</sup> Sparsamt förekomma saker och förhållanden, som höra till *städerna*. Det ser nästan ut som om förf. under sin sträfvan efter en naturlig metod äfven föresatt sig ett rent naturligt innehåll. Så blifva vi väl bekanta med årstiderna, med djuren, med sol och måne, med skog och mark, och länge lustvandra vi uppför Riesengebirges majestätiska höjder, men aldrig promenera vi på trottoaren, aldrig gå vi på teatern, och aldrig behöfva vi stiga upp i en spårvagn. Kanhända är det förf:s personliga sympatier, som utbredt denna naturstämning öfver det hela och derigenom förledt honom att blifva mindre praktisk än önskligt varit. I sammanhang härmed vilja vi tala om de två i boken befintliga taflorna till direkt åskådningsundervisning. Naturligtvis har icke förf. lemnat oss ett par dylika på slump, utan utvalt dem som åskådliggöra de allra nödvändigaste förhållandena. I så fall är den första, *Die Wohnstube*, alldeles på sin plats, men *Das Landgut* kan man godt undvara. Icke behöfver en svensk veta hvad »högafl» och »räfsa» heta på tyska, men hvad han måste veta, det ha vi ofvan antydtt och skulle därför i stället för *Das Landgut* velat se en tafla öfver *Die Strasse*.

Angående styckenas värde i och för sig anse vi förf. i allmänhet ha gjort ett synnerligen lyckligt val. Huruvida de der öfvernaturligt förståndiga hundarne och korparne kunna vara till någon uppbyggelse, lemna vi derhän, men absolut olämpliga äro sådana välmenta münchhausiader som *Der Löwe*.

Formläran är på ett berömvärdt sätt uppstald efter åskådningsmetoden, i det t. ex. ändelserna äro tryckta med fetstil. Reducérandet af adjektivens tre deklinationer till två är en nyhet, om hvars gagn vi hysa starka tvifvel. En nyhet bland andra är, att illustrationer förekomma. Vi skulle blott önskat ett vida större

\* Ordet »bangården» förekommer visserligen i ordlistan till st. 29, men är tydligen tryckfel.



antal. — Lösningen på gåtorna borde väl ha funnits endast i det för läraren afsedda extra häftet.

Vi vilja till sist påpeka en synnerligen viktig sak, nämligen att boken är fullt lämplig att användas äfven med den *gamla* metoden. Sedd från det nyas synpunkt, är denna lärobok ett duktigt arbete utvisande smak, sinnrikhet och flit, men jämförd med flertalet af de för den gamla metoden skrifna arbetena, ter den sig i vida högre grad till sin fördel. Sjelfva genomläsningen af den är ett nöje; det ligger något så friskt och tilltalande öfver det hela, att man glömmer, att det är en skolbok. Att den gör samma goda intryck på eleverna, ha vi varit i tillfälle att konstatera.

Detta tillägg ha vi ansett oss böra göra på den grund, att vår lifligaste öfvertygelse är, det den nya metoden *aldrig* kommer att blifva allmänt antagen. Och hvarför? Jo, om man läser lic. Hjorths redogörelse (i årsredogörelsen för Beskowska skolan 1890—1891), gripes man visserligen snarare af beundran än af tvifvel, och man måste medge, att resultatet lätt öfverglänsar dem man hittills vunnit, men man inser också, att det, som läraren här presterat, icke är ett arbete, utan ett *konststycke*. Helt visst är det därför icke mindre värdefullt, men metodens öde är i så fall gifvel. Huru många svenska lärare som skulle ega förmåga att tillämpa den nya metoden, vilja vi icke inlåta oss på, men vi kunna tryggt påstå, att det icke finnes ett tiotal, som skulle gå i land dermed i längden.

**Tysk läsebok, af K. T. Melin, adjunkt vid Skara Högre Allmänna Läroverk. Första Afdelningen. (För nybörjare.) Andra Afdelningen. Tredje Afdelningen. Stockholm. Norstedt & Söner.**

Såsom ett stort steg framåt kan betecknas den sträfvan, som röjes inom den nyare lärobokslitteraturen att i mer eller mindre mån låta äfven elementarböckerna innehålla *sammanhängande* text. Sent omsider kom man underfund med, att grammatika plus auktorer icke lemna något solidt resultat. Kommo så elementarböckerna, som skulle göra't. Ordning i kaos införde de visserligen, men innehållet var dött, eller rättare, der fans intet innehåll, utan bara former. Nu tog sunda förnuftet åter ut sin rätt, och på allra sista tiden har man med större eller mindre framgång sökt att förena det metodiska med den lefvande språkkännedomen i elementarböcker med sammanhängande text.

Denna helt visst ofantligt svåra och mödosamma uppgift har utgifvaren af föreliggande arbete föresatt sig i första afdelningen,

som därför utan tvifvel är den viktigaste. Den börjar med ett stycke, som till öfverskrift har: »Subjekt och predikat. 3:dje pers. sing. pres. ind. akt. af regelb. svaga verb.» Man kan ej heller gerna tänka sig ett lämpligare stycke för en sådan öfning. Så småningom komma nya grammatiska moment, allt under det styckena äro helt och hållet sammanhängande, mestadels valda ur kända och i registret vederbörligen angifna författares arbeten. — Ordlistorna äro affattade efter den i nyaste elementarböcker förekommande praktiska uppställningen, att substantivet uppträder tillsammans med sin artikel, verbet i sin böjda form etc., ex. *die Wiese* (icke *Wiese*, *f*), *sticht*, *sticker* etc. Det är bara en fördom att tro, det lärjungens icke lika bra kan lära sig att *sticht* betyder *sticker* som att *Knabe* betyder *gosse*. Något, försåvidt vi hafva oss bekant, alldeles nytt i läroböcker är anordningen af öfversättningsöfningar från modersmålet. De bestå af fria öfversättningar i sammandrag af i boken förekommande tyska stycken. En så lyckligt funnen anordning måste skänka goda resultat. I företalet gifver utg. dessutom nyttiga anvisningar såväl för dessa som andra öfningar. — En rätt allvarsam anmärkning skulle vi emellertid vilja framställa mot denna första afdelning. Förf. säger sig öfver styckena ha gjort »hänvisningar till de delar af formläran, som synas lämpligen kunna öfvas i sammanhang med respektive stycken». Också är det ju en alldeles nödvändig fordran hos en elementarbok, att styckena äro valda så, att de så småningom bibringa eleverna formerna, från de enklare till de svårare. Början är i så fall förträfflig, men det ser ut, som om förf. skulle ha tröttnat under detta förvisso högst tålmodspröfvande arbete. Så bär stycket 12 öfverskriften »reflexiva verb», och der förekommer ett *enda* sådant. Samma gäller i mer eller mindre mån om ett stort antal stycken. Någon form af plusqv. ind. ha vi trots öfverskriften icke kunnat finna i st. 14.

*Andra afdelningen* synes oss med afseende å valet af läsestycken vara mindre lyckad än den första. Särskildt skulle vi för vår enskilda del varit nöjda med endast hälften af djurhistorierna, som nu upptaga mer än två tredjedelar af hela antalet. Här liksom i första afdelningen har förf. med flit ej lemnat alfabetisk ordförteckning. Vi tro dock detta vara mindre välbetänkt, åtminstone hvad beträffar afd. II. Först och främst är det orimligt att fördra, det en gosse, hunnen till bokens slut, skall kunna alla eller nästan alla de glosor, som förekommit. Vidare är det tydligt, att en lärobok hvarken kan eller bör läsas slafviskt stycke för stycke, läraren måste ha frihet att välja, men det är själfklart, hvilken förvirring med afseende å ordlistorna härvidlag skall uppstå. Vi ha varit i

tillfälle att se, hvad en lärjunge i sådan belägenhet gör: han negligerar bokens ordlistor såsom alltför tidsödande och slår upp alltsamman i ett lexikon.

*Tredje afdelningen* innehåller ganska många lämpliga stycken, men den klassiska forntiden har fått en beklagligt stor plats. Mera i lärjungarnas intresse och mera i öfverensstämmelse med den sundare riktning, som i våra dagar gör sig gällande vid språkundervisningen, hade det varit, om förf. i denna del infört smärre noveller — eller i nödfall sagor — af goda författare. — Ordlistorna lemna i denna afdelning plats för öfversättningar af mera obekanta ord och uttryck.

Under vissa stycken i de båda senare afdelningarna förekomma frågor och svar på tyska öfver innehållet, en anordning, som synes oss temligen öfverflödig, ty vill läraren af en eller annan anledning icke anställa talöfningar, torde dessa frågor och svar knappast kunna förmå honom dertill, och vill han göra det, har förf. i fråga om dessa stycken gått honom i förväg på ett sätt, som förtager talöfningens omedelbarhet och derigenom dess behag. — Till sist vilja vi om det hela anmärka, att sedelärande och äfven religiös tendens i en lärobok nog har sina goda skäl för sig, men en något mera lefnadsglad ton än som här förekommer torde vara att rekommendera.

Af det sagda torde tillräckligt framgå, att boken ger nya och viktiga uppslag i många afseenden; som den dertill tydligen är grundad på ett ihärdigt och samvetsgrant arbete i förening med solida kunskaper, kunna vi ej annat än lifligt rekommendera densamma till hrr lärares bepröfvande.

N—t.

*Otto Jespersen, Fransk Læsebog efter Lydskriftmetoden.* Köbenhavn, 1889. Carl Larsen. 145 sider liden 8:o.

Läreres og lærerinders opmærksomhed henledes på ovennævnte bog, der er det første forsøg i norden på at levere fonetiske tekster til skolebrug. Den består af 58 sider tekst i ren lydskrift, 14 sider i almindelig ortografi med interlinear lydskrift og 28 sider alm. ortografi uden lydskrift. Desuden indeholder den gloser og oplysninger til de enkelte stykker, samt det vigtigste af talesprogets grammatik.

Af læsestykkerne i ren lydskrift udgjøres omtr. halvdelen af små rim og digte, medens i den senere del prosastykkerne har overvegt. Disse digte er i almindelighed meget heldig valgte og danner en behagelig afveksling til de evige Lafontaineske fabler, som man ellers proppes med. De er naturligvis for en stor del beregnet på

væsentlig at skulle tjene som læseøvelser, noget, hvortil digte på grund af rim og metrum også egner sig langt mere end prosastykker. Mange af dem er derfor hentet fra »the Nursery» og indeholder væsentlig kling-klang, f. eks.\*

Voici venir le jour de l'an,  
Que donnerai-je à mon cher enfant?  
Six petits soldats marchi-marchant,  
Cinq petits chevaux trotti-trottant,  
Quatre petits moulins tourni-tournant,  
Trois petits moutons bëli-bëlant,  
Deux petits lapins couri-courant,  
Un petit tambour qui fait plan-plan,  
Une belle petite trompi-trompette,  
Qui fait trara dëri-dërette,  
trara, plan-plan!

Flere er forresten ret morsomme, og der kan næppe være tvil om, at de allesammen vil modtages med glæde af de små, for hvem bogen er bestemt. Som mindre heldige for nordiske børn nævner vi *St Pierre*, der er altfor katolsk, *La joie du veuf*, hvis humor næsten er vel drøi, *Les couleurs des yeux*, som de små let kunde komme til at opfatte altfor dogmatisk, og *L'avocat*, der vanskelig vil kunne forstås, da advokaterne i norden jo ikke adskiller sig fra andre dødelige i sit ydre: de har hverken *rabats* eller *manches longues* eller *perruques*.

Størst interesse frembyder bogen imidlertid ved de fonetiske tekster; det er også denne side af bogen, som vil fremkalde både det største bifald og den største modstand. — De, som er principielle modstandere af den fonetiske metode, vil naturligvis betragte bogen som makulatur; men selv blandt fonetikerne vil måske enkelte finde, at forf. i sin lydskrift er gået den hurtige dagligtale vel nær, f. eks. når han ganske sløifer *l* og *r* i ord som *table*, *quatre* foran konsonant. — Det er dog kun i enkeltheder, at sådanne indvendinger kan gjøres; i det store og hele må det siges, at middelveien er truffen mellem den hurtige dagligtale og langsom læsning.

Da bogen er bestemt for danske skoler, hvor fransk indtar en meget mere fremskudt plads end i de norske, vilde den ikke kunne anvendes i Norge, selv om den helt igjennem gav almindelig ortografi. Derimod må den på det varmeste anbefales lærere og lærerinder, såvelsom filologiske studerende til flittig brug; den vil tildels yde det samme for franskens vedkommende, som *Sweets Elementarbuch* for engelsk.

A. W.

\* I dette og de følg. citater er jeg nødt til at benytte alm. ortografi.

# Quousque Tandem Revy.

N:r 12—13. December månad 1891.

## Nya medlemmar.

- I. Alnæs*, stud. philol., Kristiania.  
*J. Alsted*, cand. theol., Vejle.  
*Eline Begtrup*, lærerinde, Askov ved Vejen.  
*M. Berentsen*, cand. mag., Fredriksstad.  
*G. Biaudet*, lektor, Riddaregat. 6, Helsingfors.  
*Bohnhof*, fröken, Högbärgsgat. 45, Helsingfors.  
*L. Baeckman*, fröken, Riddaregat. 6, Helsingfors.  
*Christian Cloos*, Fredrikshavn.  
*Pontus Dahlander*, jur. kand., föreståndare för Nya språkkursen,  
Stockholm.  
*L. Eichinger*, fröken, Sv. fruntimmersskolan, Helsingfors.  
*Johannes Hansen*, cand. mag., Stavanger.  
*Alb. Heumann*, fil. kand., extralärare vid Jakobs-läroverk, Stock-  
holm.  
*O. Hultman*, fil. mag., Ekenäs (Finland).  
*C. A. Kalisch*, cand. mag., Köbenhavn.  
*Karen Kildal*, inspektrice, Rörås.  
*Elli Lindberg*, fröken, Konstantinsg. 3, Helsingfors.  
*C. F. Linderström Lang*, cand. mag., Köbenhavn.  
*Augusta Lindfors*, fröken, Gengat. 2, Helsingfors.  
*J. V. Lindgren*, lektor, Hernösand.  
*P. Lindström*, fil. lic., Uppsala.  
*Egil Lyng*, cand. mag., Horten.  
*Leonharda Movig*, lærerinde, Fredriksstad.  
*Alina Pipping*, fröken, Georgsgat. 11, Helsingfors.  
*R. Rådman*, fil. kand., värml., Uppsala.  
*Olaf Schulstad*, student, Elverum (Norge).  
*I. Spieser*, pfarrer in Waldhainbach bei Diemeringen, Elsass.  
*V. Stigaard*, adjunkt, Randers.  
*F. A. Tamm*, docent, Uppsala.  
*Janne Thurman*, student, Bernhardsgat. 4, Helsingfors.  
*E. Wadstein*, docent, Uppsala.  
*K. A. Vegelius*, fil. mag., Tammerfors.  
*W. H. Widgery*, Univers. college school, London (numera avliden).  
*H. Winberg*, fröken, Sv. fruntimmersskolan, Helsingfors.

## Kassaredovisning för 1890.

### *Inkomster.*

Behållning från 1889 .....	kr. 48,98
Medlemsavgifter för 1888—89 .....	35,38
d:o 1890 .....	145,00
Ständig ledamots avgift .....	10,00
Försäljning av skrifter .....	4,10
	<hr/>
	Summa kr. 243,46

### *Utgifter.*

Tryckningskostnader .....	kr. 66,14
Annonskostnad .....	1,29
Porton och frakter .....	36,98
Behållning till 1891.....	139,05
	<hr/>
	Summa kr. 243,46

## Diskussion i Helsingfors.

På vårsidan 1891 gav fröken Ellen Baranius från Dorpat under ett besök i Helsingfors i tre av stadens skolor provlektioner för att visa, huru hon vid sin undervisning i tyska tillämpar »Åskådningsmetoden». Hennes lektioner gävo anledning till en livlig diskussion i pedagogiska kretsar; ock en artikel om språkundervisning ock fröken B:s sätt att undervisa i tyska inflöt i tidningen »Hufvudstadsbladet». Prof. Gustafsson redogjorde i Nyfilologiska föreningen för fröken B:s metod, ock därpå följde i nämnda förening diskussion i frågan. Genom vänligt tillmötesgående från föreningens sekreterare, docenten H. Pipping, ha vi blivt satta i tillfälle att meddela följande utdrag ur föreningens protokoll för den 18 april 1891:

Professor Gustafsson lemnade en kort redogörelse för den metod, som följts av lärarinnan Elise Baranius i Dorpat vid den första undervisningen i tyska språket. Under hela första terminen med tre veckotimmar läras barnen, som hava estniska-till modersmål, tyska språkets grunder uteslutande muntligt ock uteslutande på tyska, så att varken modersmålet eller skrift användes. Vid en lektion å kl. II av härvarande »Läroverk för gossar ock flickor»,

där minimiåldern är 9 år ock tyska ännu icke läres, klargjorde fröken Baranius, huru hon går till väga för att muntligen på tyska medels åskådning bibringa eleverna icke blott ord, utan även former ock syntaktiska uttryckssätt. Hon tillhåller ett stort antal elever att var efter annan visa det föremål eller utföra den handling, som skall benämnas, ock i ock med detsamma i fullständig sats utsäga det ordet på tyska. Lärögången anordnas i det hela efter saklig princip, så att de vanligaste orden ock uttryckssättens användning främst avses, men vikt fästes även vid formerna ock isynnerhet vid ljudbildningen, varemot all medveten reflexion över språkföreteelserna på detta stadium uteslutes.

Om ock framgången vid en dylik metod, likasom vid all undervisning, till stor del beror på den lärandes begåvning ock bemödande, synes metoden, som ju i många avseenden icke är ny, dock i ock för sig erbjuda flere fördelar. Den överensstämmer med språkets natur ock inleder från första början språkundervisningen på rätt väg. Den lämpar sig synnerligen väl för yngre elever ock intresserar särskilt även de mindre begåvade. Den underlättar uttalets inlärande, då under en längre tid endast det främmande språket användes ock skrivtecknens alltid störande inflytande helt ock hållet uteslutes. Den befästar ordkunskapen genom dess ständiga förknippande vid reella företeelser, vilket i viss mån synes vara fallet även med språkets formella element — åtminstone hava svårigheter vid formernas korrekta reproduktion icke försports, ehuru formanalys ock härav beroende repetitioner alls icke förekomma. Metoden synes därför i hög grad förtjänt att användas ock vidare utvecklas. Huvudsak är att under första terminen endast tyska användes, ock det endast muntligen. Med dessa grunddrag synes denna metod, även sådan den nu bedrives ock såvitt den tils vidare kan bedömmas, egnad att göra första terminens undervisning i främmande språk på lägre klasser en verklig god tjänst, utan att kräva andra än vanliga lärarekrafter.

Mot fröken Baranius metod hade de flesta talare större eller mindre invändningar att göra. *Lektor Biaudet* uppdrog en jämförelse mellan fröken B:s åsikter ock de absoluta nykteristernas.

Fröken B. ock hennes meningsfränder förvisa grammatiken till universitetet, nykteristerna förvisa alkoholen till apoteket, båda dessa partier skjuta över målet. *Prof. Gustafsson* ansåg absolut nykterhet icke vara skadlig för 9—10-åringar. *Härr v. Sabler* påpekade, att om modersmålet vid undervisningen uteslöts, alla de fördelar lemnas obegagnade, som erbjudas av likheten mellan modersmålet ordförråd ock de främmande språkens. *Frök. Krook* framhöll svårigheten av repetitioners anställande, om undervisningen sker utan tilljälps av lärobok. *Prof. Gustafsson* ansåg, att eleverna tvingas till uppmärksamhet, då de icke kunna lita på att få upplysningar ur läroboken. *Frök. v. Knorring* betraktade användningen av modersmålet vid undervisning i främmande språk som skadlig. Skadan orsakas av att modersmålet ord tränga sig mellan föreställningarna ock de uttryck, som i det främmande språket motsvara desamma. Våra föreställningar böra omedelbart utlösas av det främmande språkets ordförråd, omvägen genom modersmålet bör aldrig väljas, ty den blir lätt en vana. Farhågan för att repetitioners anställande skulle medföra svårigheter var enligt fröken K:s tanke fullkomligt ogrundad. En av den på mötet diskuterade metodens många förtjänster låg i att det inlärdas ej lätt glömdes.

Föreningen beslöt att fortsätta diskussionen på nästa möte. Oaktat detta beslut kom emellertid någon fortsättning av diskussionen icke till stånd.

### De privata lärovräken i reformens tjänst.

För den som icke är ämbetsman — eller åtminstone ej i första rummet ämbetsman — torde det vara svårt att förstå, varför statens »allmänna lärovräk» alla skola följa alldeles samma läroplan, ock varföre deras värksamhet skall vara så i smått ock stort reglementerad, som den är. Det är emellertid ett faktum, att dessa stadgar ock reglementen lemna mycket litet utrymme för lärares ock lärjungars individualitet att göra sig gällande, ock att förbättringar i organisation ock metod förutsätta mycket vidlyftiga anstalter: komitéer, beslut i statsrådet, t. o. m. diskussioner i kamrarna, ock



därför ofta bli ogjorda. Under sådana förhållanden blir det i första hand de privata lärovräken (till vilka i Sverige höra alla flickskolor med ett undantag) som få försöka ock utbilda nya metoder för undervisningen. De privata lärovräken svika ej håller denna sin uppgift.

Vi skola i det följande med ledning av oss tillsända redogörelser lemna några upplysningar rörande sättet för språkundervisningens bedrivande vid några svenska privatläroverk.

»Praktiska arbetsskolans» (Palmgrenska skolans) redogörelse för läsåret 1889—90 innehåller en särskild uppsats »Om undervisningen i levande språk» (s. 9—16). De som annars ivra för en »förbättrad språkundervisning», se frågan från *metodikens* synpunkt, mena att språkundervisningen i följd av ämnets natur, alltså av språkvetenskapliga ock psykologiska skäl, måste reformeras. Av reformen följer som *gratisvinst* praktisk färdighet i språket. De mena, att frukten av en förbättrad, mera naturlig metod skall bli, att lärjungarna på samma tid som förut ock utan större ansträngning än förut icke blott lära vad de förut lärt sig (med bortseende från sådana grammatikregler, som för lärjungarna sakna både teoretiskt ock praktiskt intresse), utan *dessutom* också vinna ett visst icke obetydligt härravälde över språket, förmåga att i tal ock skrift använda ock förstå det. Hr Palmgren ser frågan från en helt annan synpunkt: från synpunkten av resultatets omedelbara praktiska värde. »Den i våra dagar så väsentligt underlättade förbindelsen med utlandet har bragt oss», heter det, »i en vida närmare beröring med utländingen än förut, ock en given följd härav har blivit, att fordringarna på språkkunskap börjat allt mera att stegras. Det är ej längre nog att kunna översätta till ock från ett främmande språk ock jämpligt läsa det; man måste även kunna tala språket, samt tala det på ett sådant sätt, att man av utländingen blir förstådd.» Vi skulle vilja tillägga som ett ej mindre viktigt önskningsmål: att förstå språket, när det talas av en infödd. »Finnes det nu», fortsätter rektor P., »någon möjlighet att med till buds stående medel ock timantal ock utan lärjungarnas ytterligare betungande samt med bibehållande av alla nu rådande språkfördringar kunna bibringa våra lärovräks ungdom färdigheten att både översätta ock skriva de levande språken ock att med någon ledighet kunna tala dem?» Vi skulle även här vilja tillägga: samt förstå dem, när de talas av en infödd.

Hr P. förbiser för övrigt icke alldeles den ovan påpekade metodiska synpunkten. Utgående från den åsikten, att ett språk bör läras både genom munnen ock genom örat, menar han, att vid undervisningen i t. ex. tyska mycket ordförråd bortkastas ärenom

att läraren gör sina frågor på svenska i st. f. på tyska. Fr. o. m. höstterm. 1886 försiggår i »Praktiska arbetsskolan» undervisningen i tyska på det sätt, att lärarinnan i all sin framställning ock allt sitt tal till barnen uteslutande begagnar sig av tyska, varemot barnen i sina svar (i början uteslutande) begagna svenska. »Samma fråga, samma uttryck upprepas några gånger, tils barnen tydligt känna frågans betydelse, varefter barnen snart förstå denna fråga ock detta uttryck lika lätt ock lika snabbt, som om det framställdes på svenska.» Men bör ej, fråga vi, blandningen av två språk (lärarens tyska ock lärjungarnas svenska) bilda en underlig komposition? Annars vill man ju undvika översättning för att kunna koncentrera uppmärksamheten uteslutande på det främmande språket, som ju är undervisningens egentliga föremål. Den som av erfarenhet känner, vilken skillnad i ansträngning det är mellan att tala blott *ett* främmande språk eller att (med olika personer) samtidigt tala två eller flera språk (även i fall det ena är ens modersmål), skall näppeligen förorda en sådan blandad undervisning. Man har, som vi tro, icke orätt jämfört det intryck, blandningen av två språk åstadkommer, med värkan av *ett* musikstycke, som spelas samtidigt på två instrument med olika stämning. Mellertid säger rektor P.: »Att tillåta barnen begagna sig av svenska språket har visat sig av flera skäl vara fördelaktigt. Ingen tid förnötes genom att söka framtinga svaren på tyska; ty då svaren få avgivas på svenska, sker det med samma lätthet eller svårighet som eljest. Med lätthet kan även därigenom kontrolleras, att barnen riktigt uppfattat den på tyska framställda frågan.» Tidigt röjer sig dock, heter det, hos lärjungarna lusten att själva uttrycka sig på tyska. »I kl. VII (= de allm. lärovärkens IV), där undervisningen så bedrivits i fyra läsår, har resultatet blivit, att lärjungarna icke allenast obehindrat begripa vanligt tyskt talspråk, utan de grammatisera på tyska, besvara alla frågor på tyska, visserligen icke felfritt, men obehindrat ock utan rädsla; med andra ord: så väl lärarinna som lärjungar begagna uteslutande tyska språket under de tyska lektionerna.»\*

Under läsåret 1889—90 undervisades samma lärjungar på tyska även i ett annat ämne, nämligen geografi. »Ock försöket misslyckades icke: de hava medhunnit sin kurs i geografin, ock deras rent geografiska vetande har icke lidit något genom begagnandet av

\* I kursuppgifterna står för 4:e kl. (= allm. lärov. I) uppgivet, att 18 tyska berättelser (ur Calwagen) blivit upplästa ock sedan av lärjungarna återgivna »dels på svenska, dels på tyska»; för 7:e, 9:e, 10:e kl. (kl. IV ock VI i allm. lärov.) uppgives, att »undervisningen (både frågor ock svar) sker på tyska».

det främmande språket.» För överläsning fingo lärjungarna dock behålla sin svenska lärobok: således även här två språk samtidigt, samma stycke samtidigt på två olika stämda instrument!

I fråga om grammatiskt vetande anser rektor P., med stöd av skrivningarna, att de så undervisade lärjungarna hålla jämna steg med sina kamrater inom de allmänna läroverkens motsvarande klasser (vilket visserligen ej vill säga mycket). I förmåga av översättning till ock från tyska anser han sina lärjungar stå före de allm. läroverkens lärjungar. Genom bruket av de främmande språken\* vid undervisningen »sporrar i hög grad lärjungarnas läraaktighet ock flit, vilket i sin ordning invärkar välgörande på lärarepersonalen». Rektor P. är förvissad om att ingen av de lärarinnor, som undervisat efter nyss beskrivna metod, önskar återgå till det förra undervisningssättet i levande språk.

Skrivningarna (d. v. s. den skriftliga översättningen från svenska till tyska) ske till stor del utan grammatik ock ordbok; något som obetingat förtjänar beröm. Större delen av skrivningarna (i främmande språk) äro förlagda till lärorummet ock till en för hela läsåret bestämd veckodag (lördagen). Utom de vanliga översättningarna förekomma även fria uppsatser på det främmande språket.

»Praktiska arbetsskolans» redogörelse för läsåret 1890—91 innehåller »Ytterligare några ord om undervisningen i levande språk» (s. 3—30). Fäm års erfarenhet har intygat, att det går för sig att bibringa lärjungarna färdighet att *tala* de främmande språken utan ökning i timantalet, utan ökad ansträngning för lärjungarna ock med bibehållande av tidigare gällande fordringar (i fråga om grammatik ock översättning). Man måste blott övergiva det gamla sättet att driva språkundervisningen huvudsakligast som förståndsövning.

»Nyckeln till ett språks begripande ock talande ligger uti att *höra*, att med *örat* uppfatta dess ljud ock former.» Ord ock talesätt säkert inpräglade i *minnet* äro ej mindre viktiga än reglerna, ock det är just ord ock uttryck som vanligen fattas, både vid tal ock översättning. »Bristen på noggrann kännedom om rätta betydelsen av i översättningsläxan förekommande ord ock talesätt är ofta så stor, att lärjungen knappt känner betydelsen av två tredjedelar av de ord, vilka i läxan förekomma ock som han dock borde känna.» Denna brist kan endast därigenom avjälpas, att man under hela skoltiden fordrar den största noggrannhet i fråga om inlärande av läxornas ordförråd. Men då måste läxorna tagas vida kortare, än hittills varit vanligt.

\* »Från ock med hösten 1889 anställas i skolan likartade försök även med franska ock engelska, ock, såsom det vill synas, med gott resultat.»

De hittills brukliga s. k. »talövningarna» finner rektor P. tämligen ofruktbara; ock så ha de nog varit. För övrigt förordas utaläsning.

Hr P. anställer en jämförelse mellan »Praktiska arbetsskolans» metod ock den »Klinghardtska metoden». Hr P:s påstående, att bruket av fonetisk täxt kräver ett särskilt övergångsstadium från fonetisk till ortografisk skrift, torde strida mot erfarenheten. I Palmgrenska skolans undervisning är det fonetiska elementet inskränkt till att »läraren vid ett eller annat svårt ljud visar lärjungen sättet att hålla mun (läppar?) ock tunga i ock för dess rätta uttalande». Ja, det är ju egentligen icke något annat eller mer de s. k. fonetikerna vilja, om man blott förutsätter, att de lemnade anvisningarna äro *riktiga*, vilket de ej torde bli, utan att läraren studerat fonetik. Icke förstå vi, vad som menas med påståendet, att Klinghardt »genom *direkt inlärande*, genom läxor bibringar barnet åtskilliga ord, vilka det sedan får använda, ock på sådant sätt så småningom ökar barnets ordförråd». Den väsentliga skillnaden mellan Klinghardts metod ock »Praktiska arbetsskolans» är ingen annan, än att Klinghardt låter barnen själva svara på det främmande språket, medan hr Palmgren låter dem svara på svenska. »Läxa» är i bägge fallen densamma: ett stycke täxt, i bägge fallen ett kort stycke, som lärjungarna få tillegna sig, hos Klinghardt (ock i Beskowska skolan) så grundligt ock säkert, att de göra dess samtliga ord ock vändningar till sin andliga egendom, som de därför också *utan svårighet* ock utan tvång kunna själva bruka, hos Palmgren blott så vitt, att de *förstå* orden även i annat sammanhang än det, i vilket det lästa stycket ger dem. Här föreligger, mena vi, en bestämd missuppfattning av vad den Klinghardtska metoden innebär. Att barnet svarar på samma språk, som det tillfrågas, det är i våra ögon just det naturliga. Om läraren icke ger olämpliga frågor (d. v. s. sådana, som ej kunna besvaras med det ordförråd lärjungen besitter), så bör det falla sig naturligare för lärjungen att svara på det främmande språket, än på modersmålet. Det kräver *ingen* särskild ansträngning, ock huru det skulle kunna »slappa uppmärksamheten», som hr P. förmodar, förstå vi icke. Tvärtom tro vi, att först under sådana förhållanden, då lärjungen ser, att han själv kan tala det främmande språket, först då kan han med fullt intresse ock med odelad glädje följa undervisningen. Naturligtvis tillegnar sig lärjungen fortare ock säkrare nya ord ock talesätt, om de genast komma till användning, än genom att blott höra dem.

Av de meddelade, utan grammatik ock ordbok utförda skrivproven, dels översättningar, dels fria uppsatser, liksom av redogörelserna för lärjungarnas ståndpunkt i olika klasser, framgår mellertid

avgjort, att resultaten av »Praktiska arbetsskolans» språkundervisning äro betydligt bättre än de, som (annat än undantagsvis) uppnås i statslärovräken. T. ex. i 6:e kl. (= allm. lärovräkens 3:e kl., således efter tre års undervisning i tyska): undervisningen sker både vad frågor ock svar angår uteslutande på tyska, för övrigt samma kurser, i grammatik, översättning ock skrivning, som i lärovräksstadgan äro föreskrivna. — 8:e kl. (= V i allm. lärov.): geografiundervisningen (liksom i föreg. kl.) på tyska, skriftlig översättning till tyska ock fria uppsatser utan grammatik ock ordbok; tyska tal-språket förstå lärjungarna fullständigt, ock de mera försigkomna tala det, ehuru icke flytande. 8:e kl. (= V) i eng.: frågor ock svar uteslutande på eng., lärjungarna förstå för dem upplästa berättelser, skrivning utan grammatik ock ordbok. Man bör härvid ihågkomma, dels att skolans lästid är ett par veckor kortare än statslärovräkens, dels att skrivningarna äro till största delen förlagda till lärorummet, ock att mycken tid upptages av handarbetet.

Allt sedan lit. 1873 har i Beskowska skolan latinet börjat i nedre 1:a kl., tyskan i 4:e. Man ansåg det olämpligt, att den formella språkbildningen; såsom i de »allmänna lärovräken» ännu sker ock som förut i Beskowska skolan skett, anknötes först till tyskan ock sedan övertoges av latinet; »så mycket olämpligare utan tvivel, som latinet på ett klarare ock åskådligare sätt än tyskan för den outvecklade intelligensen framvisar bilderna av de grammatiska fenomenen». Nu tar sig emellertid frågan ut något olika. »Sedan några år tillbaka hava framstående språkforskare, särskilt i Tyskland, Amerika ock de tre skandinaviska länderna, yrkat, att språkundervisningen måtte börja med ett praktiskt inövande att tala ock förstå det *talade* språket, icke med ett systematiskt inlärande av dess regler ock dessas tillämpning genom översättning från ock till litteraturspråket. I ett avseende är metoden visserligen icke alldeles ny, för så vitt nämligen även förut varjehanda försök hava gjorts till ett direkt införande i det talade språket. Men det nya ock det som gör, att denna metod anses kunna lämpa sig för *skolundervisning*, består däri, att den, såsom resultatet av teoretiskt ock praktiskt bildade skolmäns arbete, är *strängt systematisk*.» Som en av de mest framstående förkämparna för ifrågakvarande metod nämnes dr Klinghardt. Skolans huvudlärare i tyska, lic. Hjorth, som förut teoretiskt satt sig in i metoden ock sommaren 1890 vid ett besök i Reichenbach hade tillfälle att se Klinghardt tillämpa den (på engelska), har under läsåret 1890—91 följt den samma vid undervisningen i tyska i 4:de klassen (1:a året). »Det hittills, efter

ett års undervisning, uppnådda resultatet uppmuntrar till fortsättande av den beträdda vägen. Särdeles äro samtliga lärjungarnas intresse för ock livliga deltagande uti denna undervisning betagliga, en omständighet som torde komma att få mycket att betyda; då det gäller införandet av denna nyhet i vårt lands skolor.»

Därefter redogör hr Hjorth (s. 7—10) i korthet för den nya metodens mål ock för sin tillämpning av den samma. *Målet* är »först ock främst att införa lärjungen i det egentliga, levande, d. ä. det talade språket. Att bibringa honom förmåga att förstå detta främmande språk, vare sig det möter honom i det skrivna eller utryckta ordets form eller han hör det ur en bildad infödings mun; att lära honom att själv göra sig förstådd av denne såväl muntligt som genom fri skriftlig framställning av sina tankar: detta är den nya metodens första mål. Det andra har den gemensamt med den gamla metoden: att göra eleverna bekanta med det litterära språket, sådant detta framträder hos framstående historieskrivare, dramatiska författare, skaldar o. d. (även av något äldre datum). Härvid är att märka, att först sedan det första målet tillnärmelsevis är uppnått, turen kommer till det andra, d. v. s. först på högsta stadiet av undervisningen.»

Undervisningen har allt från början utgått från sammanhängande text (i Calwagens »Elementar- och läsebok»). Först egnades ett par timmar åt uttalet, efter behov togos därvid fonetiska förklaringar till hjälp. Under större delen ( $\frac{2}{3}$ ) av läsåret översattes i regeln varje text till modersmålet. Ibland, då täxten var synnerligen lätt, underlät man dock att översätta den »nya läxan», ock hr Hjorth menar, att översättningen hade kunnat ytterligare inskränkas. Sedan lärjungarna en föregående timme (genom översättning eller annorlunda) fått en säker uppfattning av ett styckes innehåll ock lärt sig läsa det med riktigt uttal, var uppgiften under följande timme fullständigt tillegnande av täxten: lärjungarna skulle kunna täxten utantill ock ha varje uttryck i densamma genast till hands. Förhöret gick ända från början så till, att innehållet utfrågades på *tyska* (d. v. s. både frågor ock svar gävos endast på tyska). Några frågord (wie, wann, warum o. d.) måste i början givas med översättning utanför läxan; senare förklarades behövliga uttryck genom åskådning ock förklaringar på tyska med tilljälps av det ordförråd, lärjungen förut inhämtat. Då vid terminernas slut de genomgångna styckena repeterades,ingo lärjungarna utfråga varandra. Läxorna voro korta. Den tid av timmen, som icke behöfvts för läxorna, användes någon gång till skrivning av gamla läxan, oftare till fria talövningar i anslutning till läxan eller till omgivande föremål, vä-

derleken, årstidens sysselsättningar m. m. Även för meddelanden mellan lärare ock lärjunge utom den egentliga undervisningen brukades tyska.

»Strax innan repetitionen av vårterminens pensum började, gjorde jag», säger hr H., »försök med att utan modersmålets hjälp göra en tysk täxt begriplig för lärjungarna. Jag valde då stycken, som vi under året gått förbi. De första styckena lät jag dem läsa i sina böcker, men sedan övergick jag till att själv uppläsa täxten, varvid de ej fingo se i sina böcker. Båda delarna lyckades så bra, att jag ångrar, det jag ej förr lemnat översättningen av nya läxan ock övergått till detta förfarande. Ett par prov! *Eidechse*: 'Eine eidechse ist ein kaltblütiges tier, sieht ungefähr wie eine schlange aus. hat aber vier füsse.' — *Geschwister*: 'Hast du einen bruder? — Jawohl. — Hast du auch eine schwester? — Ja, ich habe zwei schwestern. — Nunwohl, statt mein bruder und meine schwestern zu sagen, kannst du kürzer sagen: meine geschwister.' Vid förhöret av en så genomgången läxa ha de att själva avgiva liknande förklaringar av de nya orden. Om alla eller blott en del av de obekanta orden lämpligen kunna på detta sätt förklaras, kan naturligtvis endast läraren i varje fall avgöra. Må man nu icke invända: hur mycket enklare hade det ej varit att genast ge dem den svenska översättningen! Må man framför allt ej förbise den övning i att uppfatta det talade ordet, att av det förhanden varande raskt draga slutsatser; vidare den uppmärksamhet ock det intresse, som är en nästan nödvändig följd av detta tillvägagående; samt slutligen huru lärjungen, nästan utan att läraren — ock allra minst han själv — alltid tänker därpå, får en övning i att röra sig med det främmande språket ock vana att tänka direkt på detta. Man skall då ej kunna säga, att tiden är illa använd.»

»Grammatikundervisningen har slutit sig till lekyren på det sätt, att lärjungen med lärarens hjälp letts att ur det lästa efterhand taga ut språklagarna.» För varje läxa förde läraren anteckningar till ordnande av det grammatiska stoffet. »Efter hand här jag», säger hr H., »liksom känt mig för, hur pass grammatikens konturer börjat av sig själva skönjas av lärjungarna, ock då jag ansett tiden mogen, har jag på svarta tavlan sammanställt dem — naturligtvis ej i den vanliga grammatiska ordningsföljden, utan efter graden av svårighet ock i mån av formernas mer eller mindre täta förekomst — ock hava därvid alltid, så vitt jag kan erinra mig, lärjungarna, en ock en eller i korus, dikterat, vad jag skulle skriva. Några få ej bekanta former ha av mig supplerats. Först under 7:de veckan började detta systematiserande, ock då med presens ock imperf. av

regelbundna svaga värb.» I slutet av vårterminen höll man på med adjektivens böjning.

De på tavlan systematiserade formerna fingo lärjungarna införa i ett särskilt grammatikhäfte, i vilket läraren på förhand uträknat, på vilken sida ock rad varje form skulle skrivas. Hr H. fann, att man i själva värdet ej behöver så stor grammatisk apparat, att ordförrådet spelar en vida viktigare roll än inlärandet av en mängd grammatiska distinktioner. Förhöret av grammatikläxan bestod även i vanligt deklinerande ock konjugerande, men vida mer uti korsfrågor, i det läraren på tavlan uppdrog en enkel beteckning av de ifrågavarande formernas plats ock med pekpinnen angav den form han önskade höra. Då någon oriktig form vid talet gives, hänvisar hr H. vanligen ej till paradigmet, utan föredrager att vädja till någon ur täxten känd form. Om t. ex. en lärjunge säger »die bunte blumen», så frågar läraren: »die alte deutschen?» — ock lärjungen korrigerar sig själv.

För att få lärjungarna att tänka direkt på tyska ock ej på svenska brukar hr H. bl. a. även ett sätt, som nära sammanfaller med det av fröken Segerstedt i vår revy (nr 10—11) framställda förslaget. För ett följande läsår förklarar sig hr H. även ämna använda lämpliga väggtavlor.

Som huvudpunkter i sin metod anger hr H.: 1) utgåendet från lätta, sammanhängande täxter av konkret innehåll, ej ordnade efter grammatiska synpunkter, samt grundligt inlärande av detta språkmateriäl; 2) de grammatiska reglernas utdestillerande ur den lästa täxten; 3) modersmålets successiva uteslutande från undervisningen.

Trots åtskilliga ogynnsamma omständigheter (bl. a. brist på lämplig lärobok\* anser hr H. vid jämförelse med de resultat, han under två föregående år vunnit med motsvarande klasser, att en mera vidsträckt grund för det fortsatta studiet blivit efter den nya metoden lagd, ock att ett allsidigare inträngande i språket egt rum. Lärjungarna ha en betydligt större förmåga att uppfatta det talade ock att själva begagna sig av det främmande språket, »deras öra för det främmande språket har blivit mer uppövat, ock de ha kommit ett stycke in på den väg, som leder till konsten att tänka på det främmande språket». Slutligen ha lärjungarna påtagligen visat ett större intresse för undervisningen, vilket ju — som vi ovan sett — även läroverkets rektor betonar.

\* Hr H. har senare i förening med fröken Lindhagen utgivit en för den »intuitiva metoden» eller — som den här i Sverige även blivit kallad — den Klinghardttska metoden lämpad lärobok, till vilken vi i nästa revy torde återkomma.



Man har nu i Beskowska skolans läroplan vidtagit den förändring, att fr. o. m. ht. 1891 tyskan inträder i nedre 1:a kl., latinet i 2:dra. I tyskan drives undervisningen efter den av hr Hjorth skizzerade metoden, under det undervisningen i latinet, vilket fortfarande skall vara »grundläggande», följer den äldre metoden ock sålunda redan »från början vädjar till lärjungens *reflexion* ock avser att bilda ock skola *förståndet*». Man anser det psykologiskt riktigt att börja med ett levande språk efter ovan angivna undervisningsätt, emedan di barnets sjäsliv minnet ock efterbildningsförmågan av naturen äro tidigare tillgängliga områden än det abstraherande förståndet». Ock man tror, att »något menligt inflytande på redan ock klarheten i de yngre lärjungarnas utvecklade intelligens» ej skall vara att befara därav att man börjar med ett annat språk än det grundläggande.

Kanske skulle någon vilja invända, att ännu hos 11- eller 12-åringen (i 2:dra kl., där latinet skall börja) det abstraherande förståndet är mindre utvecklat än minnet ock efterbildningsförmågan, ock att en språkundervisning, som vid denna ålder redan »från början vädjar till lärjungens reflexion ock avser att bilda ock skola förståndet», kan ha sina psykologiska betänkligheter. Men vad vi bestämt påstå, det är, att latinet skulle fullt så väl kunna hävda sin plats som »grundläggande», det vill efter redogörelsens egna ord säga: utgöra ett medel »för bibringande av reda ock klarhet i tänkande ock uttryckssätt, icke minst då det gäller det muntliga ock skriftliga användandet av modersmålet», i fall undervisningen däri i vissa avseenden närmade, sig den metod, som nu i skolan brukas för tyska. Något »uttal» lär latinet efter framstående auktoriteter icke ha, så att därom torde — åtminstone f. n. — ej vara värt att tala. Men om tolvåringarna finge börja med sammanhängande sätser, d. v. s. med latin i st. f. latinska glosor; om de finge paradigmerna så småningom, i den mån de lästa styckena ge dem; om de efter hand finge litet *öra* för latinskt uttryck, ock om de finge lära sig så mycket latin, att de efter avlagd studentexamen kände läsa en latinsk bok med något nöje: behöfde den formella bildningen därpå bli lidande? Vi tro det icke. Ock vi skulle för vår del ej anse det skadligt, om skolynglingarna finge någon färdighet att uttrycka sig på latin, liksom hr H. lär dem att uttrycka sig på tyska. En sådan färdighet har nu för tiden nästan ingen praktisk betydelse, men om man får den gratis? Ock om latintalande i skolan kunde göra lärjungarna mera intresserade för undervisningen ock göra dem närmare förtrogna med romarnes uttrycks- ock åskådningssätt, så behöfde därmed ingenting förloras för reflexio-

nens ock förståndets utbildning. Ett ämnes betydelse för den formella bildningen beror väsentligen på den intensitet, med vilken det drives, ock på att det drives strängt metodiskt (med hänsyn till sin egen natur ock lärjungarnas ståndpunkt).

Stockholms realgymnasium är en ny skola (började 1 aug. 1890), som blott har de allmänna läroverkens översta klasser. Genom förlängda arbetstider, förbättrade metoder ock begränsat lärjungeantal i klasserna vill den på två till tre år medhinna den kurs, som i de allmänna läroverken tager fyra (kl. VI ock VII). »Av de tre främmande språken behandlas under en viss tid endast ett allsidigt ock energiskt. Medan tyska vid det allmänna läroverket endast har två timmar pr vecka, inrymmas åt detta ämne 4—5 timmar. Undervisningen äsyftar att giva så väl grammatisk säkerhet som praktisk färdighet att i tal ock skrift använda språket, varför moderna täxter läsas, undervisningen meddelas på det främmande språket självt, trägna talövningar ock självständiga uppsatser förekomma vid sidan av de grammatiska övningsuppgifterna från svenska till tyska. I franska spilles ej tid på elementarböcker, utan början göres med inhämtande av ord ock frasförråd, jämsides med grammatiken ock läsning av lättare täxter. I engelska ock franska, såväl som i tyska, äsyftas praktisk färdighet, varför stor omsorg egnas ordförrådet ock förmågan att använda detsamma.»

Blott moderna författare ha lästs. »Reallinjens språkundervisning har väl ändå till uppgift att meddela kunnskaper om det moderna språket, såsom det nu lever, ock ej såsom det tedde sig för långa tider sedan. Ej håller kan den väl lämpligen anses beräknad på att giva någon översikt över det främmande landets litteratur». Vid täxtläsningen har man börjat med små läxor, men sedan lärjungarna kommit in i berättelsen ock deras grammatiska vetande stadgats, hava uppgifterna ökat. Så gävos i nov. i en roman av Heyse 30—40 sidor, i april i en roman av Sandeau 25—30 sidor. Arbetet kontrollerades genom att här ock var en sida över-sattes eller dess innehåll blev på det främmande språket återgivet av lärjungen. Vid sidan av översättningen, som »framför allt från examenssynpunkt» under n. v. förhållanden ej får försummas, ha nämligen lärjungarna övats att på det främmande språket göra reda för den genomgångna täxten; detta hittills dock blott i tyska ock engelska. Flitiga memoreringar av flera sidor varje gång ha tråget övats. För att öka ordförrådet har man med hjälp av handböcker (»Parlörer», »Talövningar») genomgått glosor ock lokutioner ur de allmännaste begreppsområden: de viktigaste djur- ock växt-

arterna, människokroppen, kläderna, boningshuset, rummet, möblerna, familjen, släktskapsförhållanden, födoämnen och måltider, förvaltning, statstyrelse m. m. Med hjälp av dessa inhämtade glosförråd ha föredrag på det främmande språket hållits och självständiga kriauppsatser skrivits. Med undantag av översättningslektionerna till svenska, ha alla lektioner (i tyska) hållits på det främmande språket självt. Skolans föreståndare, dr Hagelin, betonar att bruket av det främmande språket i hög grad främjat lärjungarnas lystring, sporrat dem att göra sitt bästa.

»I spetsen för undervisningen i varje särskilt språk har satts en kurs i språkets uttal, och har sedan under hela undervisningens gång oavlatlig uppmärksamhet riktats på att lärjungarna framsäga de främmande orden med deras egna ljud och ej på sin egen dialekt (såsom i svenska skolor vanligen sker). Utan ett korrekt uttal här man ej avunnit undervisningen allt vad denna kan giva i bildningsmedel.»

Skrivningarna ha försiggått på lärorummet på särskild veckodag (vanligen måndagar), ofta utan lexikon och grammatik.

Nästa gång skola vi med ledning av lärovarksredogörelserna tillse, vilka framsteg i fråga om språkundervisningens metodik våra statsläroverk förete. Då något regelbundet utbyte av flickläroverkens redogörelser (för så vitt tryckta sådana givas) icke förekommer och dessa redogörelser med de vanliga tryckerileveranserna först ett år för sent inkomna till de offentliga biblioteken, låter sig för dem en motsvarande översikt ej åstadkomma. Vi skulle vara tack samma, om vi finge direkt från vederbörande läroverk mottaga sådana redogörelser, som ha något nytt att bjuda. Lll.

### Antwort zu den Fragebogen zur Methodik des Sprachunterrichts im Englischen.\*

1. Vom Laute.
2. Durch Lauttafeln. Der Lautschrift habe ich mich nur in den Lauttafeln und immer an Seite der Vokabeln bedient.
3. Einer Lautschrift die, um dem Schüler nicht allzu viel Mühe zu geben, den Lautzeichen der finnischen Sprache so weit möglich nahe kommt.

\* *Vgl. Q. T. Revy 8—9, s. 68. (resp. 268.)* (Föreliggande svar kom red. tillhanda redan i början av 1891, men för sent för att komma i in QT. Revy 10—11.)

6. An der Hand von Lesestücken, die aus Dialogen und Erzählungen bestehen. Anschauungsbilder habe ich bis jetzt noch nicht benutzt.

7. Ausschliesslich zusammenhängenden Lesestoff.

8. Wenn gewisse Abschnitte der Grammatik repetirt werden, lasse ich einzelne zusammenhängende Stücke, die den englischen Stücken sehr gleichen, vom finnischen ins englische übersetzen.

9. Im zweiten Jahre des Unterrichts (kl. IV).

11. Jedes Stück wird durch Frage und Antwort geübt. Die Fragen stelle entweder ich oder auch ein oder mehrere Schüler an die Klasse.

12. Auf induktivem Wege.

13. Aus Diktatschreiben, Reproduktion, zuweilen auch Grammatikübungen. Da aber nur wenige Stunden (2 bis 3 während 3 Jahren) der engl. Sprache gegeben sind, können schriftliche Arbeiten nicht allzu oft angefertigt werden. Am Ende des ersten Jahres pflege ich von den Schülern das Gelernte aus dem Gedächtniss oder nach Diktat niederschreiben zu lassen.

14. Im ganzen recht zufrieden.

15. Vor allem die Lust zum Lernen. Grössere Leichtigkeit im Verstehen des Gelesenen, bessere Aussprache und grössere Gewohnheit die fremde Sprache anzuwenden.

17. Bei der wenigen Zeit, die ich an grammatischen Übungen verwenden kann, steht es mit der Kenntniss der wichtigsten Gesetze der Grammatik verhältnissmässig gut.

27. 2. 1891.

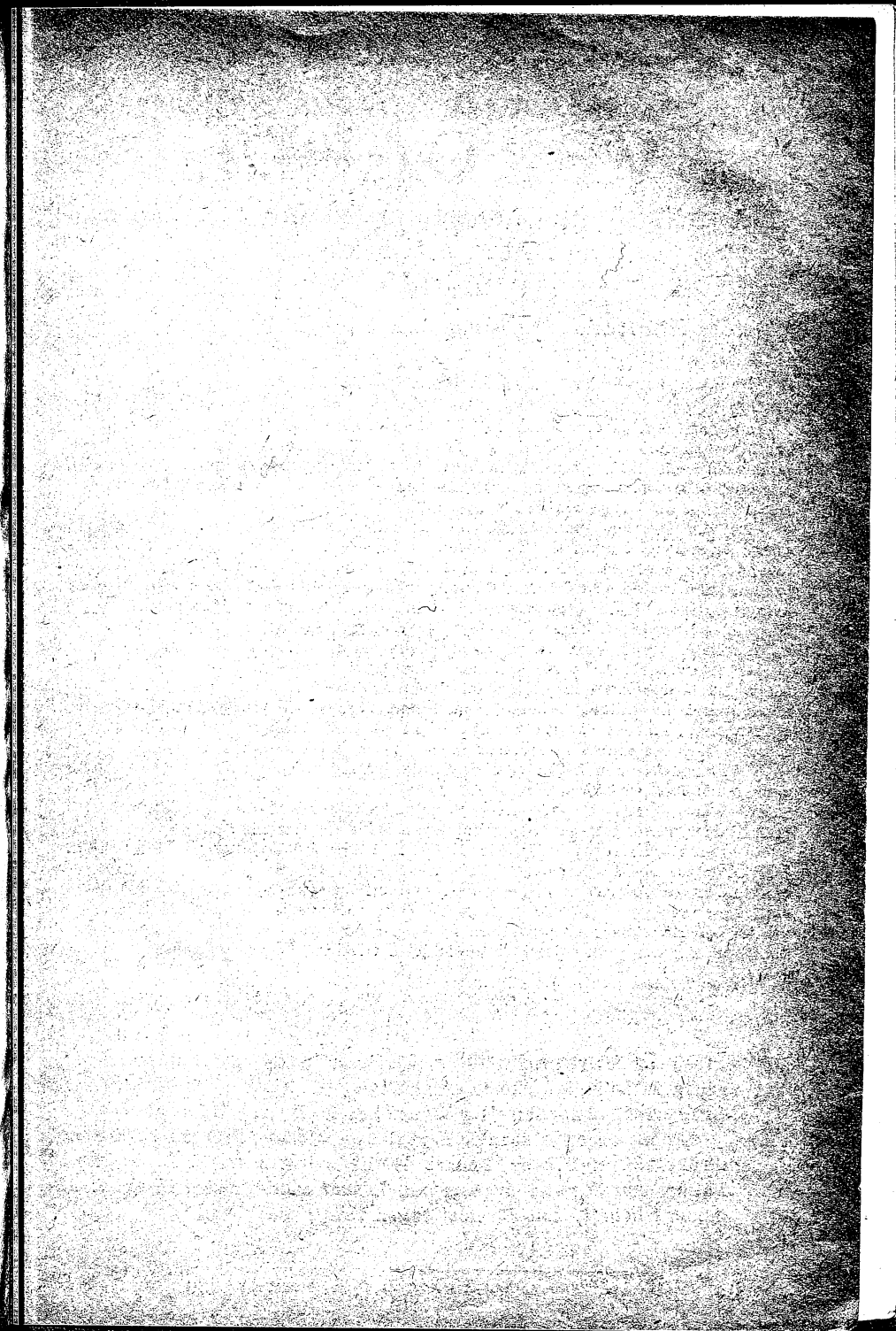
*H. Andersin,*

Lehrerin der englischen Sprache an der höheren finnischen Mädchenschule in Helsingfors, Finnland.

---

Föreningen *Quousque Tandem* har utgivit: **Småskrifter om språkundervisning** 4 & 5. Innehåll: **Behm**, Bidrag till engelskans metodik. **Afzelius**, Något om temaskrivning i levande språk. **Jespersen-Klinghardt**, To års erfaringer med den ny metode. **Liljeström**, Flickskolekommitténs utlåtande om undervisningen i främmande språk. **Elfstrand**, Ett försök med den »nya metoden». **Erdmann**, Om studiet av germanska språk vid Uppsala universitet. **Western**, Om læsning og læseundervisning.

Helsingfors: P. H. Beijer, Kristiania: J. W. Cappelen. Köbenhavn: Carl Larsen, Stockholm: Samsen & Wallin. Pris Kr. 1: 50, fmk. 2: 25.



# VERDANDI,

Tidskrift för ungdomens målsmän och vänner  
i hem och skola,

utgifven af

Uffe (Anna Sandström) och Lars Hökerberg.

## Anmälan.

Verdandi, som härmed till prenumeration anmäler sin 10:de årgång, skall fortfarande vara ett frisinnadt organ för undervisning och uppfostran samt söka behandla dithörande frågor på ett sådant sätt, att de kunna tillvinna sig intresse icke blott af de undervisande, utan äfven af hemmen, hvilka ungdomens väl ju bör ligga varmt om hjärtat.

Då ett verkligt framåtskridande alltid är i hög grad beroende derpå, att olika åsichter få i allvarlig diskussion bryta sig mot hvarandra, skola vi fortfarande, och i öfverensstämmelse med vår hittills följda princip, upptaga uttalanden från skilda pedagogiska läger. Liksom hittills skola vi äfven söka att bringa lättnad i de undervisandes arbete dels genom att gifva anvisning på lämplig preparationslitteratur inom olika ämnen, dels äfven genom att då och då meddela, bland annat, s. k. »geografiska kurser», m. m. d. Af dessa sistnämnda börjas en ny serie i det första häftet af nästkommande årgång. Jämte anmälningar af läroböcker och pedagogisk litteratur, skola vi söka egna särskild uppmärksamhet åt sådana arbeten, som kunna läggas till grund för lärjungarnes själfstudium. Äfven skall det vara en af våra hufvuduppgifter att med yaket intresse följa utlandets företeelser på det pedagogiska området.

Vid redaktionen hafva vi fortfarande förmenan att påräkna stöd och medverkan af: hrr professor Theodor Hagberg, rektor Sixten von Friesen, lektor Sigfrid Almquist, folkhögskoleföreståndaren doktor Leonard Holmström samt folkskoleläraren Fridtjuv Berg.

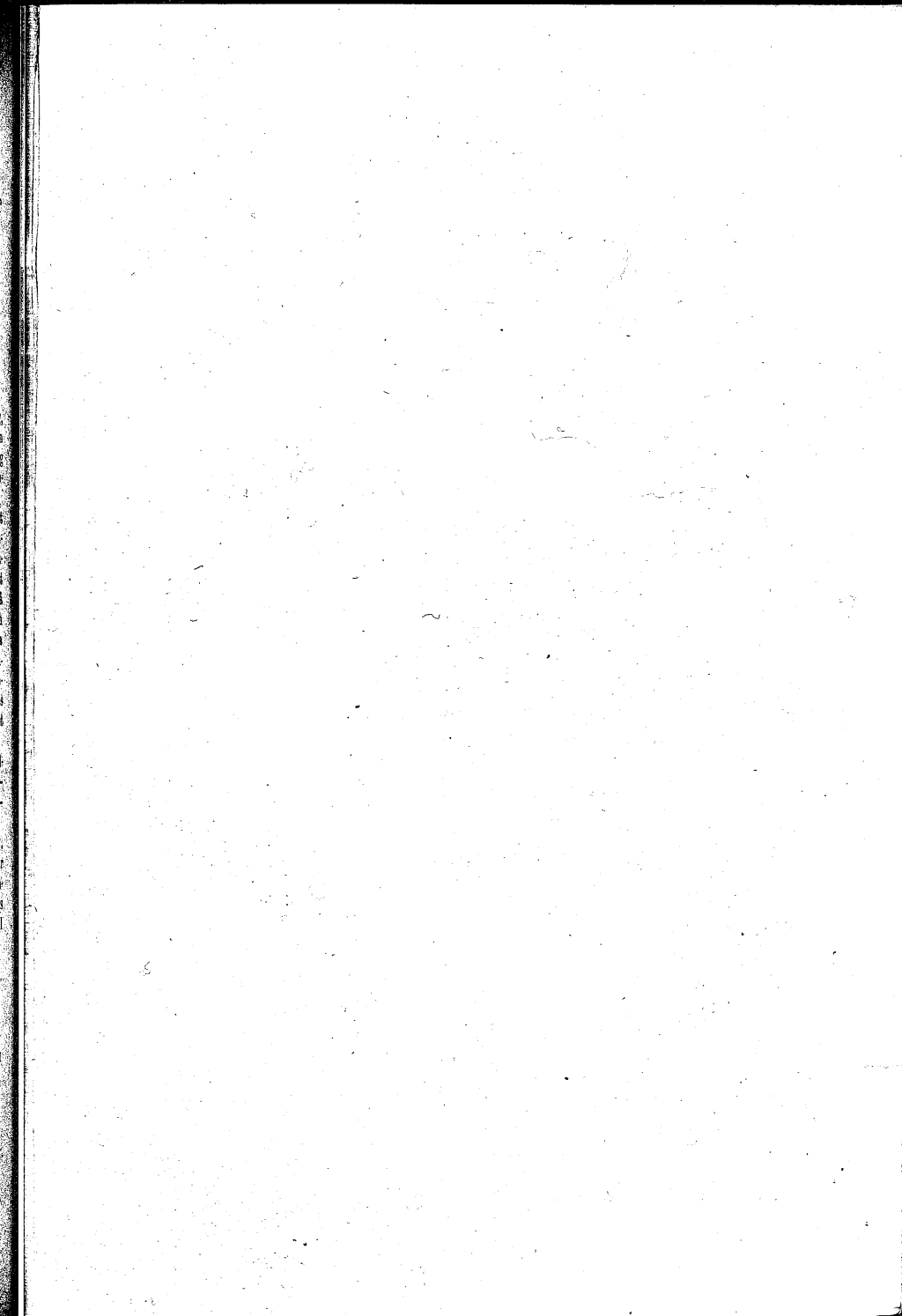
Prenumerationspriset är för 1892 oförändradt som hittills. Med 3 kr. 75 öre för hel årgång om 6 häften (af hvilka tre utgifvas före midsommar och tre under hösten) prenumereras i hvilken bokhandel eller å hvilken postanstalt som helst; men så snart ett flertal [minst 5] exemplar beställes direkt hos utgifvaren Hökerberg (Klara södra kyrkog. 5 i Stockholm), nedsättes priset till 3. 25 pr. ex., hvarjämte portofri försändelse till landsorten erbjudes.

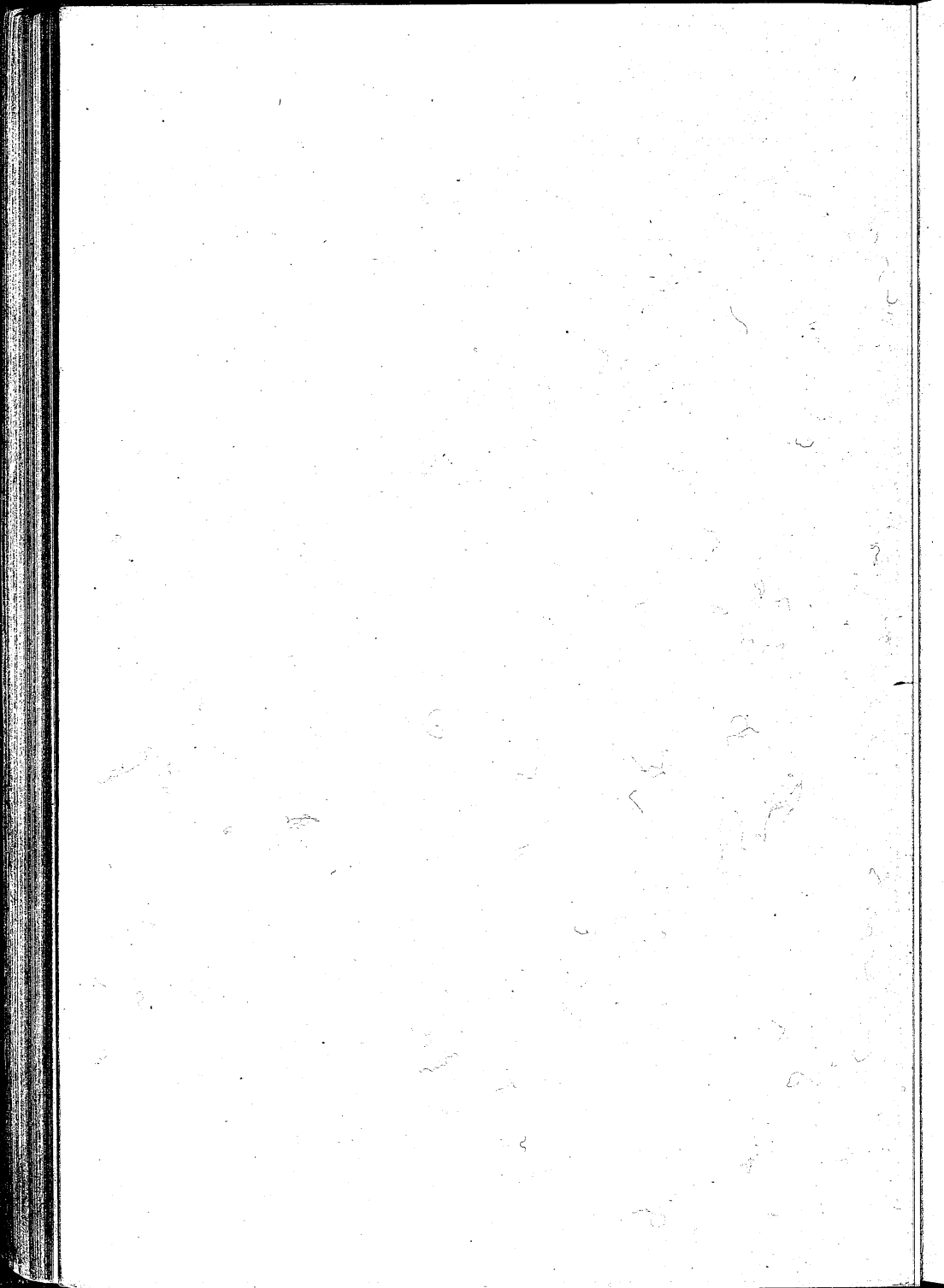
Stockholm i december 1891.

Utgifvarne.

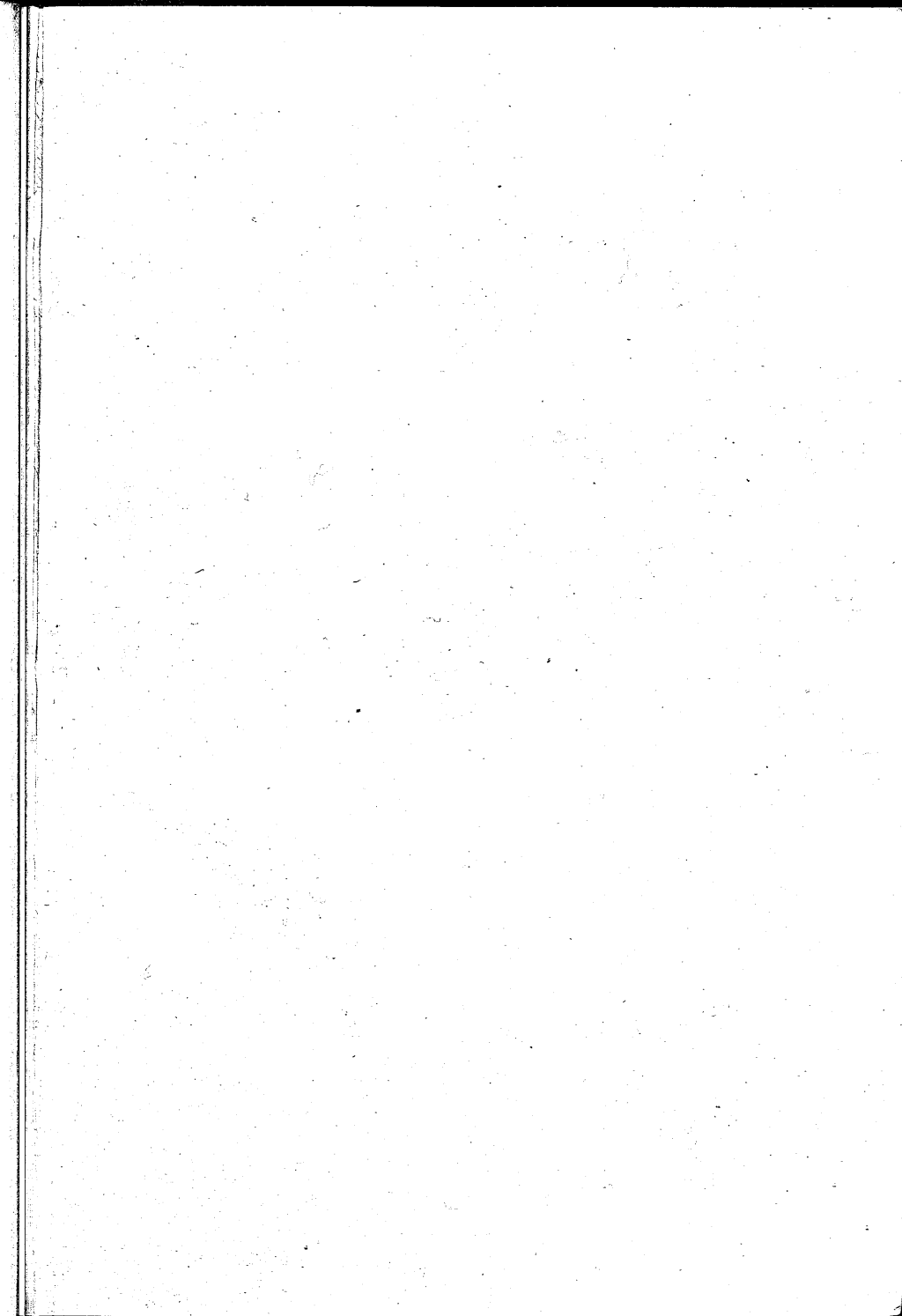
Äfven af Verdandis föreg. årgångar (1883—1891) kunna ännu några fullständiga exemplar erhållas, till 3 kr. 75 öre årg., vare sig genom bokhandel eller direkt hos utgifvaren Hökerberg.

Köpas de *sju* senaste årgångarna (1885—1891) på en gång direkt hos utgifvaren, lemnas de till endast 2 kr. 50 öre stycket. På de två första årgångarna, hvaraf endast några få ex. f. n. finnas i behåll, kan däremot ingen rabatt medgifvas.





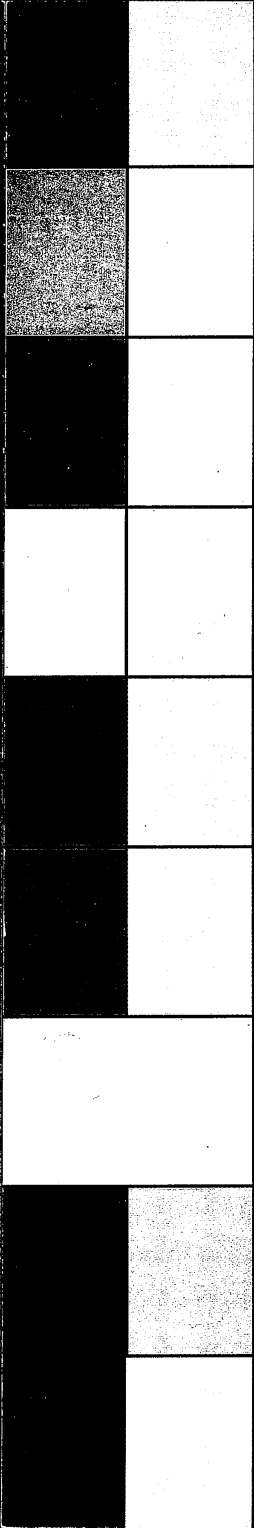






**Farbkarte #13**

**B.I.G.**



**Grauskala #13**



**M**

**B.I.G.**

