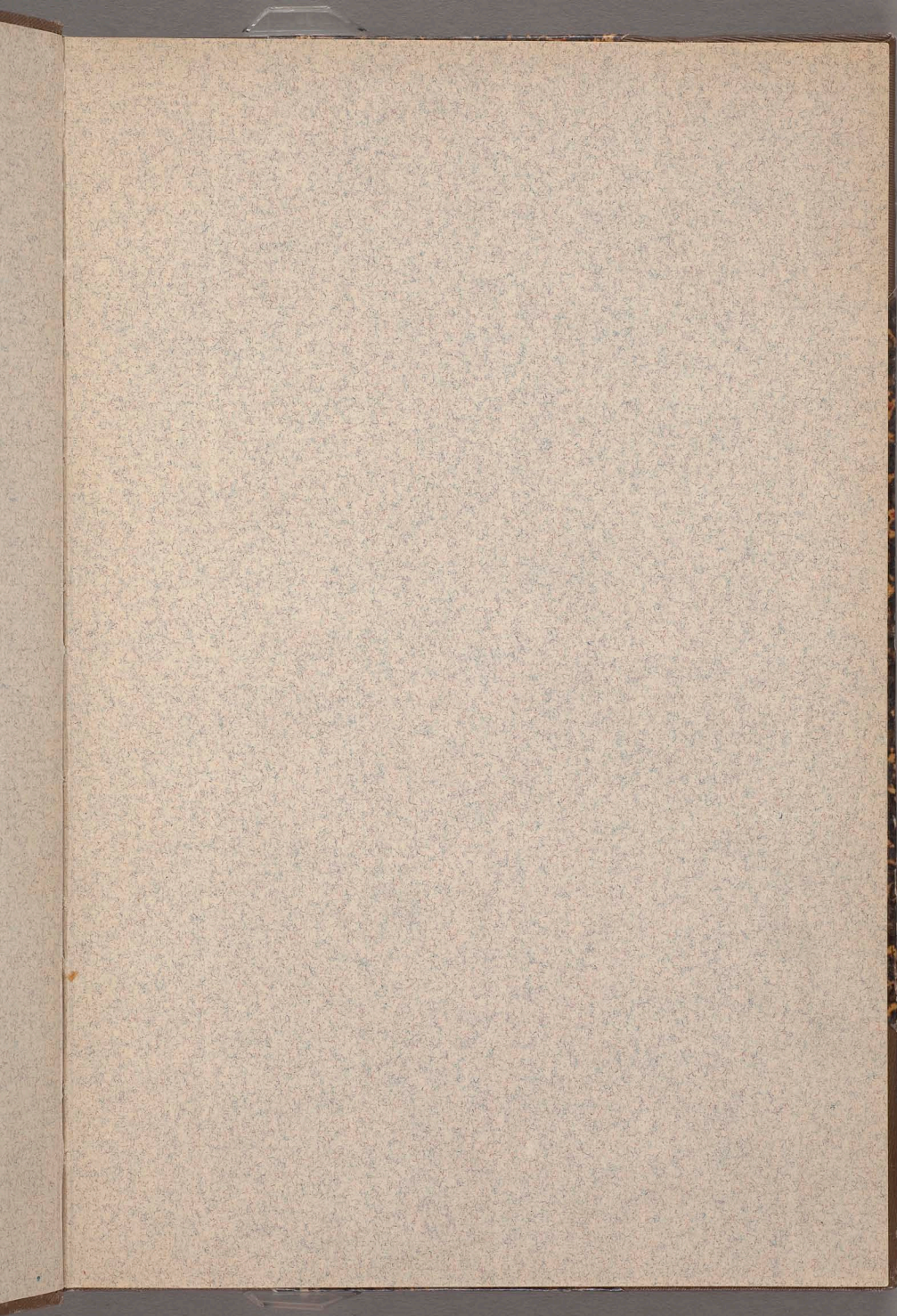




Kungl. Biblioteket
STOCKHOLM

Underw.
Skol
Allm.



SA

R

SANDSTRÖM, ANNA.

REALISM I UNDERVISNING

ELLER

SPRÅKKUNSKAP OCH BILDNING.

AF

UFFE.



STOCKHOLM.

P. A. NORSTEDT & SÖNERS FÖRLAG

Pris 1 kr. 25 öre.

REALISM I UNDERVISNING

ELLER

SPRÅKKUNSKAP OCH BILDNING.

AF

UFFE.



P. A. NORSTEDT & SÖNERS FÖRLAG.

STOCKHOLM, P. A. NYMANS TRYCKERI, 1882.



»Det är lätt att rifva ned, men svårt att bygga upp», är en gammal erfarenhetsats, hvarom man ofta erinras vid läsningen af det myckna bittra klander, som i våra dagar riktas mot nästan allt bestående. Kanske var det icke så få sansade och tänkande personer, som ansågo den anspråkslösa lilla afhandling, i hvilken vi för ett par år sedan uttalade några anmärkningar mot flickskolan, såsom ett exempel på det tanklösa nedrifvande, som har sin glädje i själfva förstörelsen. Ett sådant var dock ingalunda vår afsigt: vårt intresse för undervisningen var allt för varmt för att tillåta oss stanna vid det *negativa*, och vi hafva i denna uppsats sökt nedlägga några mer *positiva* resultat af fortsatta studier på undervisningsväsendet i allmänhet och flickskolan i synnerhet. Att vi egnat vår uppmärksamhet i första rummet åt denna, beror utom andra omständigheter äfven derpå, att en reform vore mycket lättare verkställbar på detta område än inom de manliga läroverken. Den behöfde icke först siktas och sällas af ecklesiastikdepartementet, af komitéer och utskott, utan skulle, så vida den toges om hand af en varm öfvertygelse och en kraftig vilja, ganska snabbt kunna förflyttas från möjlighetens till verklighetens värld.

Våra tankar om beskaffenheten af en dylik reform framställa vi här med fullt medvetande om »det svåra i att bygga upp» och om våra krafterns otillräcklighet för detta värf. Vi äro icke heller nog förmättna att räkna på något allmännare medhåll, men tro dock, att de frågor som här uppkastats äro af sådan vikt, att det vore en fördel, om de åtminstone bragtes under debatt — och lyckas vi att åstadkomma detta, skola vi icke anse vårt arbete fruktlöst.

Men innan vi skrida till framställningen af hvad som i vår tanke *borde göras*, måste vi förutskicka en kort historik öfver flickskolans utveckling för att derigenom göra klart för oss det nuvarande tillståndet och orsakerna till det samma.

När för ett par tiotal af år sedan intresset för den qvinliga undervisningen vaknade till lif och man insåg otillräckligheten af den gamla ytliga salongsbildningen, var det helt naturligt, att man till en början spanade efter ett mönster, i enlighet med hvilket en mera rationel undervisning kunde ordnas. Ett sådant fann man i de lärda skolorna. Det föll af sig sjelft, att klassiska språk måste uteslutas från de qvinliga läroverken, men man ville det oaktadt göra dem till i viss mening *lärda* skolor, så nämligen att man på dem inympade det »grundliga» språkstudiet och derigenom tillförsäkrade äfven

flickorna den oundgängliga grammatiska själsgymnastiken.

I stället för latinet trädde franska språket, i stället för latinska grammatikan den franska. Franskan har sedermera på detta område visat sig lika benägen för envælde som hennes moder latinet i gosskolorna. Utan att tala om de oproportionerligt många timmar, som anslagits åt detta ämne, äro lärare och skolföreståndare så beherskade af föreställningen om dess vigt, att de ofta bedöma en lärjunges begåfning i allmänhet efter hennes fallenhet för franska och låta hennes uppflyttning i högre klass bestämmas så godt som uteslutande af kunskapen i detta språk, under det å andra sidan de flesta föräldrar grunda sitt större eller mindre förtroende för ett särskildt läroverk hufvudsakligen på den i deras tycke sämre eller bättre undervisningen i franska. Att franskan blifvit hufvudämne inom flickskolan beror dock icke blott derpå, att detta språk utgör materialet för den grammatiska språkundervisningen, utan har äfven sina historiska skäl.

Liksom latinet en gång var allena herskande i vetenskapens och diplomatiens verld, så har, fast i en något senare tid, franska språket fört spiran i salongerna och sällskapslifvet. I slutet af förra och början af detta sekel var ju förmågan att uttrycka sig på franska ett nödvändigt inträdeskort till den högre sällskapsverlden, den var rent af ett kriterium på det fina vettet och den goda tonen. Språkkun-

skapen var på den tiden blott en talang, jemngod med konsten att brodera smäktande herdar på hvita sidenskärmar och att med graciöst upplyftad kjol trippa fram i menuetten. I bildade familjer var franskan under denna period äfven hvardagsspråk — talangen var allt för vigtig för att icke ständigt uppöfvas — döttrarna helsade om morgnarne sin mor med ett: *Comment vous portez-vous, ma chère mère?* Sedan denna ytliga beundran för det franska språket och den franska smaken något svalnat, och vårt svenska tungomål kommit till heders äfven inom sällskapslifvet, qvarstod det dock som en gammal tradition, att en bildad qvinna nödvändigt måste kunna franska, att det var särskildt denna kunskap, som skilde henne från vulgus profanum. Denna föreställning var så inrotad, att man ända in på 30-talet kunde få höra ett uttryck som: »hon kan språket», hvarmed menades, att ifrågavarande person lärt franska och derigenom gått öfver bildningens Rubicon.

Denna tradition blef upptagen och på sätt och vis godkänd af upphofsmännen till den nyare flickskolan. Franskan, hette det, skall fortfarande vara hufvudämnet i de qvinliga läroverken, men målet med undervisningen deri skall vara ett annat: icke längre den ytliga, värdelösa talangen, utan en verklig formel bildning, byggd på ett grundligt grammatikaliskt studium.

Hvem kan undgå att här se analogien med den långt tidigare inträffade vändningen i latinundervis-

ningen, då tviflen på latinets betydelse för vår tid besvarades med den så särdeles lägliga upptäckten af latinska grammatikans oundgänglighet såsom formelt bildningsmedel. Också behandlades franskan i likhet med förebilden latinets hädanefter väsentligen som ett dödt språk. Bonnerna och parlörerna sjönko i djupaste förakt hos alla »sant bildade», fransk konversation utan grammatikkunskap stämplades som halfbildning, nästan som polerad råhet. Visserligen gick man väl icke så långt, att man ansåg talangen alldeles värdelös: den såväl som färdigheten att explicera skulle ju komma som biprodukt af den nya metoden, på hvars program äfven stod *säkerhet i språket*. Någon sådan såg man icke, men man trodde utan att se. Den erhållna språkkunskapen visade sig vara af en mycket tillbakadragen, nästan ljusskygg natur — den fans, det visste man ju, men sättet att locka fram den ur sitt gömställe, dess »Sesam, öppna dig», det kände blott de invigde, det var för inveckladt för det hvardagliga lifvet. Man visste dock, att temaböckerna voro arkiv, som gömde massor af djupaste visdom. »Allt som glimmar är icke guld», denna sanning kan med litet sofism vridas derhän, att det som bestämdt icke glimmar har en viss pretention på att vara guld, att vara gediget.

Men denna nobla, tillbakadragna kunskap förmodade ej i längden tillfredsställa en tid, som företrädesvis älskar att kalla sig praktisk. Det blef ett högljudt rop på »resultat», som ej ville låta sig ned-

tystas af de kraftigaste försäkringar om *tankereda, harmonisk förståndsutveckling m. m.* Nu hade man tröttnat på att tro, man ville se.

Mot det förut herskande partiet, som man för jmförelsens skull torde kunna kalla det klassiska, trädde alltså ett annat, ett — om man så vill — praktiskt, utilitaristiskt. Ty liksom utilitaristerna på gosskolans område ifrå för en sådan undervisning, som är af direkt påtaglig nytta för det praktiska lifvet, så finnes det många föräldrar, som hvarken äro nog hemma i undervisningsfrågor för att blindt beundra den för dagen moderna metoden, men ej heller nog sjelfständiga för att skaffa sig ett eget omdöme, och som därför sluta sig till den gamla traditionela vördnaden för *språktalangen*. Denna blir för dem det *nyttiga*, ja i sjelfva verket det enda praktiskt användbara af alla kunskaper skolan meddelar, och sålunda bilda de ett parti, som motsvarar de manliga läroverkens utilitarister.

Slutligen blef ropet på praktisk språkundervisning så envist, att skolmännen ej kunde slå döförat till. Det klassiska partiet kunde dock ingalunda gå in på ett utbyte af metod. Utan att gifva vika i princip beslöto de att för den mensklige svaghetsen skull tolerera den praktiska metoden, icke *i stället för*, utan *vid sidan af* den grammatiska. Skolan öppnade åter sina dörrar för infödda språklärare med ty åtföljande talöfningar och skrifning efter diktamen. Sedan den tiden herskar en *dualism* i språkundervis-

ningen, hvilken haft till följd, att ännu mera tid måst anslås till språken på de andra ämnenas bekostnad.

Vilja vi sammanföra *alla* orsakerna till franskans och dermed språkundervisningens dominerande ställning i flickskolan, skulle de blifva följande: 1) det historiska förhållandet att franskan fordom var umgängesspråket i vårt lands högre kretsar, 2) det ännu existerande förhållandet, att språkkunskap räknas bland de angenäma och nyttiga talangerna, 3) att undervisningen i franska språket anses öppna tillgång till en ofantligt rik och bildande literatur samt 4) att grammatikstudiet af pedagogerna sättes främst bland alla formela bildningsmedel.

De tre sistnämnda skälen tyckas ju vara så bindande och på samma gång så olikartade, att ingen — af hvad åsigt och lefnadsställning han än vara mände — kan undgå att tilltalas och öfvertygas af någotdera. Den eleganta, ytligt bildade verldsdamen, den grundlige pedagogen, humanisten, som svärmar för poesi och literatur — alla måste enas om språkundervisningens höga betydelse. Föga underligt därför, att våra flickskolor likt läroverken på reformationstiden blifvit helt enkelt filologskolor, tillökade med åtskilliga andra ämnen. Under det latinet i gosskolorna vacklar på sin tron, allt häftigare bekämpadt af sina hätska motståndare, realister och utilitarister; under det dessa rådslå, om dess efterträdare skall blifva naturkunnighet eller moderna språk, har ingen dragit i tvifvelsmål, att

franskan med full rätt intar den ojemförligt främsta platsen bland flickskolans läroämnen. I detta fall tyckas alla tänka lika, till och med lärda grammatici och praktiska föräldrar, hvilka dock äro så oeniga om såväl sättet som målet för språkundervisningen.

Låt om oss dock något närmare granska de skäl, på hvilka man grundar påståendet om språkens rättighet att intaga den främsta platsen bland skolans kunskapsgränar.

För att börja med språkkunskapens värde som *talang*, vilja vi genast medgifva, att det för en bildad kvinna är *angenämt* att obesväradt kunna uttrycka sig på ett främmande språk. Men större än *behaget* af att *ega* denna förmåga är *obehaget* af att *sakna* den. Visserligen hafva vi numera växt ifrån den uppfattningen, att en kvinnas bildning skulle vara fullkomligt identisk med hennes praktiska språkkunskap, men det oaktadt har den allmänna opinionen bibehållit en stor aktning för språktalangen och anser den fortfarande för — om vi så må uttrycka oss — *bildningens utansida*. Det är ej så särdeles sällsynt i vårt land att träffa äfven ganska bildade personer, hvilka mera imponeras af en korrekt och smakfull fransk prononciation än af sunda och träffande omdömen uttryckta på simpel svenska. Det väcker också onekligen en viss förvåning, då man finner en kvinna, som erhållit en vårdad uppfostran, och som gör anspråk på bildning, vara i saknad af denna talang. Det är som man nästan instinktmässigt frå-

gade sig sjelf: »*hvad* kan hon då, när hon icke kan detta?» Det är ett helt annat förhållande med *män*, på dem har man nästan inga fordringar i detta afseende; man vet ju, att deras kunskaper äro riktade åt mera allvarliga ting än ett ögonblicks succès i en salong. Talangen har alltså ett ganska stort *negativt* värde, och det är ej alls att undra på, om föräldrar äro angelägna, att deras döttrar skola förvärfva den, redan därför, att de eljes kunna hos den allmänna opinionen i viss mon riskera sitt anseende såsom bildade. Huruvida den allmänna opinionen har rätt, är en annan fråga, som vi ej drista oss att besvara.

Men har icke talangen äfven ett stort *positivt värde*, är den icke ett förträffligt bildningsmedel? Det är ju endast genom den vi kunna sätta oss i förbindelse med individer af annan nationalitet och mottaga allt det intellektuelt väckande, som ligger i beröringen med andra lifsåskådningar och ett rikare, mer omfattande kulturlif. Dessutom är ju förmågan att tala främmande språk ett nästan oundgängligt vilkor för att med någon nytta kunna företaga en utrikes resa — och hvad kan väl vara mera bildande än en sådan? Den gifver ju oräkneliga tillfällen till förståndsutvecklande jemförelser mellan fosterlandets och utlandets religiösa, politiska och sociala förhållanden, för att icke tala om all den förädlade njutning af naturens och konstens skönhet, som en resa vanligen medför.

Allt detta är sant: såväl resor som umgänge

med främlingar *kunna* vara mycket bildande, och utan språkkunskap kan man ej njuta af någotdera. Men en annan fråga är, om en ung flicka ofta får tillfälle att på detta nyttiga sätt använda sin talang. Är det t. ex. så särdeles många gånger, som det faller på hennes lott att utbyta tankar med en främling, hvars umgänge är egnadt att intressera och utveckla henne? Vårt land är icke blott litet, det ligger dertill i en aflägsen, sällan besökt vrå af verlden; det är icke ens på långt när så europeiskt som Danmark, hvilket är ändå mindre, men ligger mer på »alfarvei». Följaktligen är främlingen i våra nejder en »*rara avis*» och bemötes också med en artighet, som står i proportion till sällsyntheten, men ingalunda till individens personliga egenskaper.

Det gifves visserligen i vårt land en och annan familj, som på grund af sin samhällsställning, förmögenhet eller andra gynsamma omständigheter kan erbjuda sina barn ett verkligen bildande umgänge med framstående främlingar — men sådant är och förblir undantag. Det ojemförligt största flertalet af våra fransktalande unga damer sammanträffa aldrig med några främlingar, åtminstone icke med några framstående. Det kan ju vara rätt pikant att i en jernvägskupé inleda ett litet samtal med en belevad utländsk handelsexpedit eller en pratsam schweizisk *bonne* och att på frågan: »*Vous parlez français, n'est-ce pas, mademoiselle?*» få afgifva det stolta, men blygsamma svaret: »*Oui, monsieur, un peu*»; men

hvad värde såsom bildningsmedel detta tankeutbyte kan hafva, lemna vi derhän.

Men språktalangen, sade vi, kommer till öfning äfven vid utrikes resor. Angående dessa svärfvar man i en viss oklarhet om hvad som egentligen är *mål*, och hvad som är *medel*. Vi antogo nyss, att målet skulle vara bildning och resan ett medel att ernå detta, men får man döma efter det allmänna sättet att tala, så är förhållandet visst icke sådant. När förmögnare föräldrar efter slutad skolgång skicka sina unga döttrar utomlands, heter det vanligen, att dessa få göra en resa för att *lära språket*. Men å andra sidan hette det förut i skolan, att man lärde språket, bland annat därför, att man utan språkkunskap ej kan hafva någon nytta af en utrikes resa. Här finna vi alltså en tydlig kretsång i motiveringen: *man lär språket för resans skull, men man reser för språkets skull*.

Att det verkligen är språket, som är det egentliga målet, bevisas bäst af det sätt, hvarpå dylika studieresor vanligen anordnas. Man ilar med snälltåg genom det i estetiskt och kulturhistoriskt afseende så intressanta Tyskland för att så fort som möjligt hamna i »språkets» fädernesland, och äntligen framkommen till det efterlängtade Paris eller Schweiz skyndar man att begrafva sig i ett pensionnat, uppfyllt af en massa främlingar från alla delar af Europa. På de många främmande ansigtene och på åtskilliga små olikheter i uppfattningen af ordning och komfort märker man nog, att man ej längre är hemma i

den lugna »vrån bland bergen», men att denna utbytt mot ett land med *rikare kulturlif*, att man kommit till ett större *civilisationscentrum*, deraf märker man föga. Pensionärerna dela sin tid emellan lektioner och några nöjen, hvaribland äfven förekomma teaterbesök, hvilka ju äro af så stor nytta för »språkets skull». För resten lefva de i en lycklig okunnighet om alla sorts »strömningar», vare sig nu dessa börja på kultur- eller literatur-, äro religiösa, politiska eller sociala. Intelligensen i anstalten representeras af en arbetsam, ekonomisk Monsieur eller Madame, hvilken med stolthet vet sig tillhöra en intelligensens adel redan därför, att han eller hon genom börden fått till modersmål det oförlitneliga språk, på hvilket en råhet eller en dumhet knappt låter säga sig. Har man så till detta naturliga företräde äfven lagt förtjensten af en viss teoretisk insigt i pluralisreglerna och i — mysteriernas mysterium — ortografien, hvad kan då mer begäras? Har icke en så dokumenterad person full rätt att med öfverlägset medlidande blicka ned på de bildningssökande barbarerna?

Några rikare tillfällen till vinnande af allmän bildning gifvas alltså icke i denna omgifning, och äfven *om* de funnes, undra vi om de verkligen skulle begagnas. Männe flertalet af de unga främlingarne hafva tillräcklig underbyggnad för att *kunna* och tillräckligt intresse för att *vilja* anställa sådana jemförelser och studier, hvilka för en kunskapsrik och

tänkande person göra resor till ett så utvecklande bildningsmedel?

Efter några månaders vistelse i utlandet återvänder man till hemmet utrustad med en större eller mindre grad af den eftersträfvade färdigheten. Men nu, om icke förr, visar det sig, att om talangen är svår att förvärfva, kostar det ändå mera möda att bibehålla den. Man märker med bekymmer, huru den af brist på öfning liksom dunstar bort. För att kvarhålla den flyktande tillgriper man alla möjliga konstlade medel: man stiftar i sällskap med vänner, som äfven åtnjutit förmånen af en vistelse utomlands, s. k. konversationscirklar, man besöker franska kyrkan eller tar kanske t. o. m. lektioner, icke så mycket för att *lära* som för att *använda* och *bibehålla* den kunskap man redan har.

Af hvad vi ofvan sagt om talangens *positiva värde* såsom bildningsmedel framgår, synes det oss, att detta i vårt land och under nuvarande förhållande ej står i någon rimlig proportion till de årslånga mödor och de stora ekonomiska uppoffringar, hvarmed en sådan färdighet måste köpas. Utan att i detta fall våga ett bestämdt omdöme, skulle vi vilja hemställa, huruvida skolan, hvars mål är meddelande af bildning, har råd att egna tid och krafter till det *direkta* inhemtandet af en kunskap, som, i sig sjelf föga bildande, endast i ringa mon och blott för ett fåtal elever kan blifva af värde såsom *bildningsmedel*. Men deremot anse vi alldeles bestämdt, att skolan både

kan och bör på ett mera *indirekt* sätt befrämja språktalangen, så nämligen att hon genom flitig explikation gifver lärjungen ett rikligt ordförråd och en viss språktakt. Detta är i sjelfva verket det enda konstanta i färdigheten att tala fränmande språk — det öfriga är förgängligt och tillfälligt, beror på öfning och vana samt förloras vanligen lika lätt som det inhemtas.

Men vi öfvergå till *litteraturen* och frågan om språkkunskapens värde såsom ett medel att tillgodogöra sig den. För att utreda denna punkt måste vi åter kasta en blick på förhållandena i de manliga läroverken. Der hafva språken sedan urminnes tider räknats och räknas ännu till humaniora. Men detta deras anseende såsom humanistiskt bildande är egentligen ett minne från den tid, då studiet af klassiska språk stod i sitt flor, och då såväl *målet* som *sättet* för språkundervisningen var ett helt annat än nu. Den var då så anordnad, att lärjungarne i och med språket verkligen tillgodogjorde sig en dryg del af litteraturen, både den poetiska och den historiska, och på detta sätt förvärfvade sig en ganska grundlig kännedom om *antikens kulturlif*, på samma gång som de genom umgänget med verkligt *stora* författare utbildade sitt sinne för det i *stilistiskt* afseende ädla och sköna. I språkundervisningen ingingo alltså på den tiden flere element: icke blott ett språkligt, utan äfven ett *estetiskt*, ett *historiskt* och ett *kulturhisto-*

risht, och det var på grund af dessa senare som de klassiska språken kunde rättfärdiga sin ställning såsom »kärnan i den humanistiska skolbildningen».

När den nuvarande lärda skolan fortfarande yrkar på aktning för språken såsom representanter för den humanistiska bildningen, begår hon i sjelfva verket en svår anakronism och drar en allt för stor vaxel på »fädrens ära», ty hvad hon sjelf genom språken utrettar för denna bildning ger föga anledning till högtflygande anspråk.

Men hvad skola vi då säga om dylika anspråk inom flickskolan, hon som i detta fall icke en gång har en ärofull tradition att uppvisa? Ty det har ju aldrig varit och har aldrig *kunnat* vara fråga om att i och med franska språket meddela kunskap om det franska folkets *kulturlif*. Till och med ett mera ytligt införande i literaturen under den egentliga skoltiden medför så stora svårigheter, att de fleste erfarna lärare förklara det rent af overkställbart.

»Men hvad som icke sker *under* skoltiden, kan ju ske *efter* den: skolan får vara nöjd, om hon gifver lärjungen *förutsättningen* för sjelfständigt studium af literaturen, d. v. s. språkkunskap.» Ja, så resonnerar man. Eleverna få i skolan nästan intet af god utländsk litteratur, men med en häpnadsväckande sangvinism antar man dock, att de sedermera på egen hand skola taga reda på och med ifver studera de förnämsta arbetena på de främmande språken. Att dessa fromma önskingar och förhoppningar icke uppfyllas, är ett

faktum, som vi tro ej kan bestridas. Hvilka unga flickor taga sig för att af egen drift studera Goethe och Schiller, Macaulay, Longfellow, Guizot, Lamartine, Chateaubriand? Kanske en och annan, men säkerligen icke många.

Hvad nu särskildt litteraturen på skolans huvudspråk — franskan — angår, måste man medgifva, att den som ungdomsläsning har sina stora svårigheter. De egentligen *klassiska* författarne från storhetsperioden äro dels på grund af hela sitt skaplyne olämpliga för ungdomen, dels sådana att de ej kunna skänka någon njutning åt en läsare, som ej är förtrogen med hela den periodens historia. De fleste af dem, särskildt de äldre, såsom Racine och Corneille, kunna ej njutas omedelbart såsom poesi, utan blott medelbart såsom värderika produkter af en intressant tid. För att fatta och uppskatta dem fordras en viss *mogenhet i intelligensen* och framför allt en *historisk bakgrund*. Saknar man dessa båda förutsättningar, såsom fallet är med vår tids skolungdom, måste man finna de stora författarne i all sin storhet »dödande tråkiga». Tänka vi åter på den *samtida* franska litteraturen, särskildt på *romanen*, torde det icke kunna nekas, att den bär allt för djupa spår af de abnormiteter, som så sorgligt vanställa det franska familje- och sällskapslivet, för att tryggt kunna sättas i händerna på en oerfaren ungdom. Såsom en allmän sats, hvilken visserligen tål många inskränkningar, skulle det kanske kunna sägas, att det franska snillet är föga

moraliskt och den franska moralen föga snillrik. Åtminstone röjer man föga lyftning i de enkom för unga flickor förfärdigade romaner, som stundom för språkets skull studeras i skolorna eller hemmen.

Det gifves dock ännu en annan art af literatur: de populärt vetenskapliga arbetena. Sådana finnas många och af utmärkt beskaflenhet på franska språket — det är ju en känd sak, att ingen är en sådan mästare i populariseringens svåra konst som just fransmannen. Men äfven de kunna icke med nöje studeras af flertalet utgående elever på grund af bristande utveckling och bristande allmän bildning. Man talar ofta om språkkunskapen som om den vore den enda förutsättningen för all högre bildning, som om man med den Aladdinslampan i sin hand skulle kunna frammana och låta betjena sig af alla kulturens och människosnilletts andemakter. Men denna uppfattning beror på ett förbiseende. För att med verklig vinst studera ett arbete på ett främmande språk fordras nämligen tvänne förutsättningar: en yttre, kännedom om sjelfva språket; en inre, d. v. s. någon grad af förtrogenhet med den idékrets, hvori författaren rör sig. Sålunda är det icke sagdt, att man kan uppfatta Platos skrifter, derför att man är i stånd att explicera den grekiska texten: man måste äfven hafva en viss själsodling och någon vana vid filosofiskt tänkande, för att icke hans tankar skola gå alldeles öfver ens hufvud. Utan den senare förutsättningen kan man naturligtvis icke heller tillägna sig modersmålets högre literatur, och

vi se ju också tyvärr, att äfven dess värderikaste skatter öfva föga dragningskraft på ungdomen. Det är alltså icke blott *formen* i den franska literaturen, som vållar svårigheter; det är ännu mer *innehållet*.

Förhållandet med den tyska och engelska literaturen ställer sig något, om än icke mycket bättre. Familjelifvet hos de tyska och engelska folken har vida större öfverensstämmelse med vårt eget, och romanerna på deras språk kunna därför med större fördel studeras af ungdomen. Dock är det äfven på detta område hufvudsakligen författare af en *lägre rang*, som studeras af våra unga damer och dessa ganska ofta — i öfversättning: vi erinra t. ex. om de engelska s. k. miss-romanerna. Men är man verkligen nog »aktningvärd» för att läsa arbeten på originalspråket, anser man sig icke behöfva vara så noga med innehållet, som man skulle vara, i fall det gälde en svensk bok. Ty — låt vara, att ifrågavarande arbete ej är skrifvet med någon vidare talang, att dess tendenser kanske äro allt annat än sunda och moraliska — man har det oaktadt en viss nytta af läsningen, ty man läser ju äfven *för språkets skull*. För denna högre hänsyn böjer sig mången annars granntyckt literaturkritiker och mången sträng moralist. Ja föräldrar, som gå så långt, att de rent af från religiös ståndpunkt förkasta allt hvad romaner heter, göra gerna ett undantag för sådana, som läsas på originalspråket. Här stå vi alltså vid samma cirkel: *språket studeras*

för litteraturens skull, men å andra sidan läser man medelmåttig eller dålig litteratur *för språkets skull*.

Hvad de *epokgörande* tyska och engelska *författarne* angår, läsas de sällan, dels därför att de, i analogi med hvad vi nyss yttrat om den franska litteraturen, förutsätta en allt för stor fond af allmän bildning, och dels af det rent formela skälet, att den praktiska språkkunskap skolan meddelar *möjligen*, fast visst icke *med säkerhet* sätter lärjungen i stånd att tillegna sig innehållet af dessa familjeromaner, som röra sig kring lifvets enklaste förhållanden, men att den *erkänt* och *afgjordt* icke räcker till för att tolka de stora förf., en Dickens, en Thackeray, för att nu alls icke tala om Shakespeare. Men, tröstar sig den allmänna opinionen, det gör ju ingenting, om vi ej kunna läsa mästerverken på originalspråket, ty just *de* blifva ju alltid öfversatta och vanligen väl öfversatta. Om den allmänna opinionen vore konsekvent —, hvilket hon naturligtvis icke är —, skulle hon häraf draga den slutsatsen, att vi studera språket *för att kunna läsa sådana arbeten, hvilka anses af för liten betydelse för att förtjena en god öfversättning*.

Måhända skall mången finna denna skildring allt för svart. Vi medgifva gerna, att undantag finnas: ovanligt begåfvade unga qvinnor, hvilka kanske dessutom växt upp i ett högt bildadt hem. Vi påstå dock, att på grund af de förutsättningar skolan gifver måste förhållandet vara sådant och är det också. Vi måste också skynda att förebygga det misstaget, att

vår mening skulle vara att utesluta språken ifrån skolans läroämnen. Vi hafva med denna framställning blott åsyftat att påpeka alla de inkonsekvenser och motsägelser, hvori den nuvarande språkundervisningens försvarare inveckla sig. Vi hafva äfven sökt visa, att de skäl, på hvilka man stödjer språkens värde som humanistiskt bildande, egentligen äro *svenskäl*, och att man i sjelfva verket betraktar språket såsom *mål*, ej som *medel*. De unga flickorna besöka skolan, taga ytterligare lektioner, begagna girigt hvarje tillfälle till det torftigaste samtal med utländingar, företaga utrikes resor, studera utländsk litteratur (af hvad slag den nu är), allt detta hvarför? För att *lära språket*.

Språket är — det vilja vi visst icke förneka — ett nyttigt och oundgängligt *verktyg* i den *högre* bildningens tjenst. Vi säga med flit den *högre* bildningen, ty *sann* bildning kan finnas och finnes ganska ofta utan någon språkkunskap, liksom å andra sidan våra skolflickor mången gång äro slående bevis på den satsen, att språkkunskap kan finnas utan sann bildning. Gäller det att välja mellan de båda alternativen, skulle vi för vår del utan tvekan föredraga det förre.

Men är språket ett *verktyg*, så bör det ock behandlas som ett sådant, d. v. s. med afseende ständigt fästadt på det *ändamål* — den högre bildningen — hvartill det skall användas. För att ett godt arbete skall kunna uträttas genom ett visst gifvet

verktyg, fordras visserligen, att detta skall vara praktiskt och användbart, men det fordras framför allt, att den arm, som för det, skall vara stark och öfvad samt att den arbetande själf skall lifvas af kärlek och intresse för sitt arbete. Vår tids skolungdom är illa lottad i båda dessa afseenden. Verktyget är putsadt och polerad, men det är ej praktiskt och ändamålsenligt. Lärjungens andliga organism är för svag, för outvecklad för att kunna med kraft handtera detsamma. Och slutligen saknas kärlek till och öfning i arbetet för egen andlig utveckling.

Af dessa båda brister är den förra beklaglig, men den senare är vida allvarligare. En kraftig och nitisk arbetare kan reda sig med ett dåligt redskap, men ett godt verktyg gör föga eller ingen nytta, då det föres af en maktlös arm och en slapp vilja. För att nu tala utan bild: det vore visserligen godt, om språkundervisningen ordnades på ett mera praktiskt sätt, men hvad vore vunnet för lärjungens rent menckliga utveckling, om han också kände hvarje glosa, som kan förekomma hos en Shakespeare eller en Hugo, om han visste det rätta uttrycket för hvarje tanke, som någonsin flugit genom en människohjerna, men hans sinne vore uppfylldt af idel lumpna småintressen och hans egna tankar rörde sig i den allra lägsta och trängsta sferen af menniskolifvet?

Skolans *lifsfråga* för närvarande är alltså icke den: huru skall språkundervisningen ordnas på ett mera praktiskt sätt? ehuru äfven detta är en ytterst

als
 viktig sak. Den egentligen vitala frågan är deremot denna — synes det oss — huru skall man bättre än hittills skett tillgodose den allmänna bildningen? På den frågan svara vi obetingadt: det kan *icke* ske genom språkundervisningen. Vi hafva i det ofvanstående sökt visa, att denna för närvarande gör så godt som *ingen* insats i den humana bildningen; bättre ordnad, torde den visserligen kunna åstadkomma något i den riktningen, men åt sig sjelf lemnad, oberoende af de andra ämnena, skall den dock aldrig på det *egentliga skolstadiet* kunna uträtta så mycket, att den kan häfda sin plats såsom skolans *hufvudämne*.

Men flertalet pedagoger grunda sin stora aktning för språkundervisningen på dess värde icke för den humanistiska, utan för den *formela bildningen*, hvilken också ligger dem mycket närmare om hjertat. Denna lär på ett oförlikneligt sätt befrämjas genom *grammatikstudiet*, hvilket ock kan betraktas som språkens centralfäste, under det de andra fördelarna blott äro yttre förskansningar.

Att grammatikan verkligen kan befordra den formela bildningen, derom är intet tvifvel. Grammatikstudiet är ju ett förnuftets ordnande af språkets material, och ett dylikt ordnande — så vida det får ske på ett naturenligt sätt — måste ju vara förståndsutvecklande. Men vi fråga icke heller: är grammatikstudiet formelt bildande? utan: är grammatikstudiet *mer* formelt bildande än *alla* andra studier?

Med andra ord: finnes det icke något kunskapsmaterial, hvars ordnande kunde innebära en lika stor öfning för tanken? På denna fråga svarar hela anordningen af vårt undervisningsväsende ett bestämdt nej. Språket lämpar sig bättre än något annat material att göras till föremål för reflexion. Det är i och genom språkstudiet som förståndet skall debutera i det egentliga tänkandet, och det är der som det allt fortfarande har sin förnämsta öfningsplats. Alltså: den *första* formela bildning, som kommer barnet till del, skall meddelas genom grammatikan, hvilken hela skolan igenom äfven skall vara det *främsta* formela bildningsmedlet. Detta är ett axiom, som förklaras derigenom, att »språket är tankens renaste uttryck».

Det är kanske allt för djerft att våga tvifla på en sats, hvilken så länge gält som hörnsten för hela undervisningsväsendet, men vi kunna ej undertrycka det inkastet, att den synes oss råka i strid med en äldre och ännu mer fundamental princip i pedagogiken, den att *det konkreta bör gå före det abstrakta*. I enlighet med denna kan språket hvarken blifva det till tiden första eller det till rangen främsta bland formelt bildande ämnen, ty just deraf att språket är tankens renaste uttryck följer enligt vår tanke, att det är det minst konkreta af allt som kan komma under kategoriën konkret. Det borde därför ej inträda så tidigt som nu är fallet, ej heller vara det främsta ämnet, vara sjelfva hjertat i undervisningen,

allra minst i sådana läroverk, hvilka såsom flickskolorna icke åsyfta bildandet af vetenskapsmän. Det bör äfven af det skälet ej vara hufvudämne, att det såsom sådant öfvar en allt för abstraherande inverkan på lärosättet i alla öfriga ämnen. Ty derför att språket är hufvudämne, har det en mer bearbetad metod och förfogar öfver bättre lärarekrafter än alla andra ämnen, hvilka på visst sätt blifva underkufvade och beherskade af språkmetodens inflytande.

Måne man icke rent af kunde våga påstå, att hela den abstrakta riktning, som, icke blott enligt vår, utan äfven enligt många framstående pedagogers åsigt, är våra läroverks grundsjukdom, har sin rot i hufvudämnets abstrakta natur, hvilken genom undervisningssättet ännu mera framhålles? Att detta onda framträdtt tydligare i vår tid än i den föregående, beror väl derpå att hela undervisningsorganismen nu nått en så stor utveckling, att hvarje missriktning måste antaga större och kraftigare dimensioner, enligt den lagen att ju större utveckling i allmänhet, desto intensivare uppträder också så väl det onda som det goda.

Det på senare tider allmänna missnöjet med undervisningen har föranledt många ändringar, många både additioner och subtraktioner på skolschemat, men alla så godt som utan resultat. Hvarföre detta? Jo, de hafva alla varit för ytliga, för periferiska, de hafva aldrig vidrört skolans centrum, hvilket också

är centrum för hela sjukdomen. Måne det icke kunde vara tid att företaga en reformation ej blott till lemmar, utan äfven till hufvud och hjerta? — Vore det med andra ord icke skäl att undersöka, huruvida det bland skolans öfriga ämnen finnes *något* eller *några* så beskaffade, att de kunde meddela ett större mått af *humanistisk bildning* än språken, och derjämte i lika hög grad som dessa befrämja den *formela bildningen*, hvilken ingalunda får försummas? Lyckades man verkligen finna ett eller flera sådana ämnen, borde icke då reformen utföras på det sätt, att dessa bytte plats med språkundervisningen, stege upp till rang och värdighet af skolans främsta ämnen, under det den senare icke uteslötes, men *degraderades* från sin usurperade tron?

Vi yttrade nyss, att språkundervisningen är allt för abstrakt för att lämpligen vara hufvudämne. Det blir alltså en väsentlig fordran på det ponerade nya hufvudämnet, att det måste vara mer *konkret*, af ett mer reallt innehåll än språket. Härvid måste våra tankar med nödvändighet falla på *naturkunskapen*, hvars innehåll ju är det konkretaste och realaste af allt — naturen. Också hafva på sista tiden många af de manliga läroverkens reformifrare förordat detta fack såsom hufvudämne, och hvad är väl utilitaristernas fältrop annat än *naturkunnighet* och *praktisk språkkunskap*. Men i vår tanke kan naturvetenskapen inom skolan aldrig ställa sina anspråk så högt, och detta af det skäl, att den ej är *humanistiskt* bildande.

obs -
Den sysselsätter sig nämligen blott med materien och dess krafter, men ej med det andliga. En på naturkunskap grundad undervisning skulle nog kunna utbilda ett sundt, praktiskt sinne för verkligheten, men den skulle troligtvis äfven leda till ett materialistiskt ringaktande af de intellektuella, moraliska och religiösa krafterna i världen; den skulle säkerligen alstra en viss torrhet och brist på lyftning i uppfattningen.

Visserligen lär oss erfarenheten, att en naturvetenskapsman kan hela sitt lif igenom bibehålla en stor idealitet, ja vår tid har ju till och med att uppvisa icke få skalder, hvilka börjat såsom arbetare i naturvetenskapens tjänst. Men *ett* är att vid mogenare år efter föregående mera mångsidig uppfostran egna sig åt en särskild vetenskap, *ett annat* att redan i barndomen och ungdomen fylla sin själ med innehåll ensidigt hemtadt från denna. Skulle en gång den olyckan hända, att spiran inom skolan ginge öfver ifrån språken till *naturkunskapen*, då hade man i sanning fallit ifrån Scylla i Charybdis, ty då hade det humana elementet blifvit — om möjligt — ännu mer tillbakasatt och ringaktadt. Men i dessa tidens rop på naturvetenskap ligger ett *gif akt*, som man torde göra väl i att allvarligt öfverväga. Det bör mana oss att, innan det är för sent, tillmöteskomma tidens fordringar på realitet, men på ett sådant sätt, att man ej dermed dödar den ideella bildningen. *Realitet*, alltså, bör blifva vår lösen, men ej endast den materiella verkligheten, utan äfven och framför

allt den andliga, sant menskliga. Realitet är ej motsatsen till idealitet, men väl till det döda teoretiserandet. Det hjälper ej att dämna och dämna för tidsandans ström — har den ej i rättan tid fått sitt naturliga aflopp, kan man snart befara alla öfversvämnningens och omstörtningens fador.

Ett annat reallt ämne, hvilket derjämte i sig inrymmer ett stort element af humanistisk bildning, hafva vi i historien. Hon hvilat på erfarenheter, detta är hennes reala sida. Hennes hufvudföremål är menniskan, fattad hufvudsakligen såsom andlig personlighet, detta är den humanistiska. Och månne icke af alla verkligheter i verlden menniskan är på en gång den konkretaste och den andligaste, den lättfattligaste och den djupaste — samt den för andra menniskor mest intresseväckande? —

Oaktadt denna sin lyckliga mångsidighet och sitt rika innehåll har historien väl i teori, men alls icke i praktiken haft att glädja sig åt pedagogernas gunst. Bland skolans öfriga läroämnen har hon i allmänhet spelet »askeladdens» rol. Hon har ju icke heller uppträdt med sådana stolta later som t. ex. grammatikan — hon har ställt sig enkel och enfaldig, och man har därför ansett, att historiekunskap är något, som hvar och en äfven utan begåfning och med ringa svårighet kan tillägna sig. Det gifves också knappast något ämne, hvars metod är så litet upparbetad af pedagogiken. Vi behöfva blott bläddra genom ett par årgångar pedagogiska tidskrifter för

att öfverallt finna de mest speciela, minutiösa, stundom rent af småaktiga undersökningar af så väl innehåll som metod i språkundervisningen, äfven i den numera uppblomstrande naturvetenskapen, i modersmålet, i teologi, i matematik, men nästan aldrig träffa vi ett ord om historien, icke en gång något i största allmänhet. Man har i vårt land på det hela taget haft föga blick för historiens värde såsom *barnalärdom*, huru mycket och huru ifrigt man än har idkat den historiska *vetenskapen*. Sjelfve Tegnér, som väl ingen kan beskylla för att ha varit en torr pedant, yttrade ju en gång, att historien är fattlig för barnet blott såsom saga. Det är denna uppfattning, som, ehuru något modifierad, i sjelfva verket kvarstår ännu i dag. Pedagogerna tyckas fortfarande se föga annat i den egentliga historien än det politiska lifvet med krigsoperationer, regeringsformer, reduktioner, kollegialstyrelse etc., och som de ej anse denna kunskap lämplig för barnen, återstår i deras tanke endast sagan, hvilken ju onekligen är barnslig och roande.

Men härvid begår man det stora misstaget, att man dels förbiser det *personliga* elementet, hvilket finnes i alla historiens perioder, och som öfverallt är populärt, dels anser framställningen af det politiska lifvet oskiljaktigt från de häfdvunna historiska termerna. Man har icke besinnat, att grunddragen äfven af det politiska lifvet kunna göras för barnen fullt fattliga, om de blott framställas på barnens eget

språk och i sammanhang med en för öfrigt åskådlig undervisning.

Skolans ringaktande af historien har haft till följd, att man ända in i den allra senaste tiden nöjt sig med tämligen underhaltiga lärare i detta ämne. Det är i så fall ganska betecknande, att samma skolföreståndare, som aldrig engagerar en lärare i t. ex. språk eller matematik utan att på förhand hafva förvissat sig om vederbörandes anlag för och skicklighet i sitt fack, alldeles icke fordrar sådant hos en person, som skall undervisa i geografi och historia, särskildt i de lägre klasserna. Då heter det gerna: »Han har egentligen sökt anställning som lärare i språk eller matematik, men nog kan han läsa historia med de små.» Med andra ord, dertill behöfves hvarken anlag, särskilda kunskaper eller någon metodisk skicklighet. Det vore väl om så vore, det skulle då stå bättre till med den historiska undervisningen än det för närvarande gör.

Står historien alltså i lågt anseende hos skolmännen, så får hon trösta sig med barnens gunst, ty intet ämne är så »populärt», särskildt blandt de små, som detta. Det är knappast möjligt att miss-handla det till en sådan grad, att det icke skulle hafva något tilldragande för barnasinnets; och det är alldeles icke sagdt, att undervisningen i historia är god, derföre att barnen finna den »rolig», om det ock är tämligen säkert, att den historielärare, som af alla sina elever stämplas såsom »tråkig», är under all

kritik. Hos elever af en mognare ålder deremot, i de mellersta och högsta klasserna, kan man mycket lätt lyckas att alldeles döda hågen därför och gör det vanligen också.

Historieundervisningen höll dock för några år sedan på att blomstra upp genom införande af berättelsemetoden, eller, som den ock kallas, den biografiska. Men denna blomstring blef kort. Man lät nämligen till den grad afskräcka sig af de metoden åtföljande farorna, att man aldrig gaf sig tid att utveckla densamma — och därför blef den hastigt så godt som utdömd. Den gamla för läraren så ytterst bekväma lexläsningsmetoden kom åter till nåder, fast utrustad med åtskilliga tidsenliga förbättringar, såsom muntliga utläggningar af bokens innehåll, förståndsredande frågor m. m.

Huru föga anseende berättelsemetoden för närvarande åtnjuter i vårt land, framgick vid flickskolemötet i Stockholm 1879, då sektionen för historia och geografi så godt som enhälligt uttalade sig emot densamma under förklaring, att barn på detta sätt undervisade *ingenting lärde*. Skolkomiténs betänkande af 1864 uttalar visserligen en ganska hög uppfattning af metodens förtjenster, men tillägger så många reservationer, att man i dem vanligtvis ser en varning. Måhända hafva härvidlag *nammen* skadat *sjelfva saken*, ty medgifvas måste, att de ej äro riktigt lyckligt valda. Ordet »berättelse» låter illa i mångas öron, då man dervid lätt kommer att tänka på den sorts

undervisning, som består i en ohejdad, planlös ordström från lärarens sida, hvilken lärjungarne i djupaste passivitet mottaga eller — icke mottaga. Denna karikatyr af metoden är dock nu för tiden och i våra skolor af så sällsynt förekomst, att den ej behöfver injaga några starkare farhågor. Epitetet »biografisk» deremot är alldeles för trångt och ensidigt. Historieundervisningen får ingalunda vara en serie af endast biografier, utan bör gifva barnen hvad man skulle kunna kalla *situationer* ur olika människolif, stundom dramatiska scener, i hvilka många personer samverka. Men sanningen i dessa båda uttryck, »berättelsemetod» och »biografisk», ligger deri, att *personligheten* och intresset för den skall vara det sammanhållande i framställningen, och att hvad sättet för denna angår är åtminstone på det lägre stadiet *den muntliga berättelsen* det enda, som kan gillas. Trots den hårda domen öfver metoden hafva dock våra skolor, åtminstone de mera tidsenliga, för de allra minsta barnen bibehållit densamma, om de ock ej tillämpa den på det bästa sätt och allt för tidigt öfvergå till plugg-resonnementsmetoden.

För att återgå till ringaktandet af historien såsom läroämne, beror detta måhända i sista hand derpå att herrar pedagoger ej anse henne formelt bildande, under det å andra sidan den praktiska allmänheten ej heller vill kännas vid henne därför att det i henne ingående reala elementet ej varit tillbörligen uppmärksammat. Det är blott idealister och

humanister, som hitintills fört hennes talan, men äfven de hafva, som vi förut påpekat, icke nog högt uppskattat hennes bildande inflytande på *barn*. Undervisningen i detta vigtiga ämne har därför i stort taget visst icke gått i en ideel och humanistisk riktning, men lika litet kan man säga, att den har varit *praktisk* och *realistisk*. Den har allt för ofta utan värme och utan vördnad umgåtts med menschlighetens heligaste minnen, men den har lika ofta försummat ypperliga tillfällen att intressera lärjungen för det närvarande, praktiska lifvet.

Historien har ju nämligen tvänne sidor och historieundervisningen i följd deraf tvänne mål. Det ena är *ideelt*, består i meddelande af en ädlare lifs-
åskådning, ett utbildadt sinne för det stora och sköna och framför allt af den innerliga *sympati* för det sant menschliga, som måste bli en frukt af ett rätt umgänge med historiens upphöjda gestalter. Det andra är — om man så vill — *praktiskt-realistiskt* och vinnes genom att vidga barnets horisont och orientera det i den stora menschöverlden utanför skolan och barnkammaren, icke blott i den verld som varit, utan äfven i den som är. Historien är ej en i sig afslutad, verklighetsfiendtlig kunskap. Hon kan ingalunda liknas vid det ogästvänliga, till slutna egyptiska gudahuset, der hemlighetsfulla prester sökte efter en förborgad visdom — hon liknar deremot det grekiska templet, som fritt och gladt blickar ut öfver gator och torg och vänligt inbjuder

det af dagens mödor tröttade folket att söka svalka under dess skuggande kolonnader.

Historieundervisningen bör alltså vara både ideel och praktisk. Den skall vara praktisk så, att den meddelar en verklig *realkunskap*, det vill här säga en grundlig och klar kännedom om det menliga lifvets förhållanden i allmänhet och särskildt om de förhållanden, som i alla tider utgjort och ännu utgöra faktorerna i samfundslifvet, sådana som krig, fred, förbund, folkrepresentation, konungamakt etc. Det är vida svårare än man i allmänhet tror att gifva barnen en riktig och lefvande uppfattning af sådana förhållanden. Alla dessa ord: riksdag, belägring, slag m. m., äro ju ren svenska, menar man — visst måste barnen förstå dem utan vidare. Och dock äro de i sjelfva verket, trots sin svenska form, *tekniska termer* och beteckna begrepp, hvilka äro för barnet nästan lika främmande som begreppen substantiv och adjektiv. Men under det lärjungen känner sig alldeles rådlös inför de senare, erkänner sin okunnighet och begär upplysning, tror så väl han som läraren, att de historiska termerna äro för honom alldeles klara. Barnet kan naturligtvis icke heller oupphörligt använda dem utan att om deras betydelse göra sig någon föreställning, men denna är oftast fullkomligt *oriktig* och alltid ytterst *ofullständig*. Bevis på sanningen af detta påstående äro de många misstag, som barn alltid begå, då de skola redogöra för en historisk tilldragelse. Så är det ju

icke ovanligt att i våra skolor få höra sådana vändningar som: »Gustaf Adolf slöt förbund med Sigismund och sedan gjorde han uppror mot tyske kejsaren», eller: »Det stod ett stort *krig* på Brävalla hed». »Han blef slagen» är liktydigt med: han blef ihjelslagen eller åtminstone grundligt pryglad. Mången lärjunge blir helt förvånad att sedan han väl affärdat tsar Peter vid Narva såsom »slagen», d. v. s. död, återfinna honom lifskraftig och hoppfull, i färd med att anlägga Petersburg. Att en krigare »faller» på slagfältet är ju en måttlig olycka, han kan väl stiga upp igen. Att uppror fattas lika med krig och fred lika med förbund, hafva vi redan visat, det senare troligen i analogi med barnens egna små förhållanden, der man antingen är ovänner eller »rysligt» goda vänner, men der neutraliteten är någonting alldeles okänt. Alla dessa små oegentligheter kunna ju i en liten 8—10-årings mun taga sig rätt näpet ut, ty hvad är naturligare än att ett litet barn af sig sjelft ej kan hafva begrepp om krigiska och politiska förhållanden. Men vanligen förekomma, om icke desamma, så åtminstone mycket likartade misstag så högt upp i skolan, att de icke kunna ursäktas såsom oskyldigt löjligen, utan snarare äro bedröfliga bevis derpå, att historieläraren försummat att göra hvad på honom ankom för lärjungens förståndsutveckling eller *formela bildning*, och att hans undervisning varit opraktisk samt i och med detsamma ytlig.

Häremot skulle kunna invändas, att denna brist

ej är så farlig: fortlefva dylika misstag på det högre stadiet, kunna de ju lätt korrigeras genom en upplysande förklaring. Ja väl, sjelfva misstaget är ej omöjligt att rätta, ehuru, som hvarje lärare vet af egen dyrköpt erfarenhet, den oriktiga uppfattningen likt ogräset har förvånande starka rötter. Men sakens allvarligaste sida är likväl den, att ett dietfel blifvit begånget i undervisningen, ett fel, hvars följder kunna sträcka sig längre än man anar. Lärjungen har mottagit en andlig föda, som han ej kunnat smälta, och har dermed insupit den farliga vanan att nöja sig med en *sväfvande* uppfattning af en sak, att icke värda sig om att tränga till kärnan. En sådan vana förslappar arbetskraften och alstrar ett visst humbugartadt, lättsinnigt sätt att umgås med kunskapen.

Det är för öfrigt icke endast inom skolans lägre klasser ett sådant fel kan begås, det förekommer äfven mycket ofta i de högre afdelningarna, ty nya termer måste ju ständigt införas i framställningen, i samma mon den skrider från enklare till mera komplicerade politiska förhållanden. Huru många skolflickor, ja hur många vuxna unga qvinnor hafva en rätt fyllig föreställning om huru det går till vid belägringar, vid fredsunderhandlingar, vid ockuperandet af ett främmande land, vid riksdagsförhandlingar? Huru många veta hvad som menas med förvaltning, budget, dagordning, parlamentarisk styrelse m. m.? Bristen på denna kunskap är säkert en af orsakerna,

hvarför så många annars intelligenta personer — särskildt kvinnor — visa ett så ringa intresse både för historien och för det statslif, som utvecklar sig i våra dagar. Denna brist blir så mycket kännbarare, som hvarken tidningar, tidskrifter eller s. k. populära historiska arbeten besvara sig med någon sorts förklaringar af dylika uttryck, utan helt enkelt antaga, att de äro kända och förstådda. Den, som aldrig under sin uppväxt fått en klar föreställning om det politiska lifvet, inbillar sig gerna, att det som döljer sig bakom dylika konstiga uttryck måste i sig sjelft vara så trassligt och inveckladt, att det fordras ingenting mindre än en fackmans skarpsinnighet för att begripa det.

Det kan vara lätt för en *man* att i senare år och under en praktisk sysselsättning genom samtal och egen erfarenhet tillegna sig något af denna real-kunskap, men helt annat är förhållandet med *qvinnan*, hvars arbete endast sällan för henne ut i det allmänna lifvet, utan tvärtom oftast stänger in henne i en ganska trång krets. Huru väl behöfver icke hon allt hvad skolan kan gifva henne för att främja intresset för det allmänna, allt som kan lyfta henne ur den småsinta inskränktheten, hvilken stundom à la Nora ej vill veta af någon gemenskap med, några pligter emot andra än den allra närmaste omgifningen! — Tiden fordrar, att kvinnan mer än förr bildas till *medborgarinna*, och detta kan åstadkommas hufvudsakligen genom en praktisk och grundlig hi-

storieundervisning. Vi anmärkte nyss, att den nuvarande så abstrakta undervisningen är *ytlig*. Man anser ju, att den lärjunge visar ytlighet i språkkunskap, som, då han uttalar en mening på ett främmande språk, ej är i stånd att klart redogöra för orsaken, hvarför det eller det ordet har den formen, den ställningen i satsen. Hvad skall man då säga om den, som ogeneradt rör sig med *svenska* ord, hvars begrepp äro för honom nästan okända?

Men historisk realkunskap är något annat och mer än en klar uppfattning om det för alla tider gemensamma i det sociala och politiska lifvet; den skall äfven innefatta kännedom om de förändringar detta under tidens lopp undergått och om de olika former det antagit hos olika folk. Den skall således i sig upptaga äfven *kulturhistoria*, ett element, om hvars bildande förmåga vi ej behöfva vara mångordiga.

Vi komma nu till den viktiga frågan: hur skall historieundervisningen ordnas för att kunna meddela både en ideel, upphöjd verldsåskådning och praktiskt realvetande, både humanistisk och formel bildning? Såsom hufvudvilkor kunna vi genast nämna: *muntlig framställning*, *åskådlighet* och *utförlighet*. Det går alls icke an att börja med boken, detta abstraktionens vidunder. Den muntliga framställningen sätter fantasien i en mycket lifvigare rörelse och är vida begripligare än en skrifven berättelse. Den berättandes tonfall och tempo bidraga ofantligt till åskådligheten.

Denna främjas äfven och framför allt derigenom, att man ständigt utgår från barnens erfarenhet och med stor försigtighet öfvergår till hvarje begrepp af vidsträcktare omfattning. Den första öfvergång af detta slag, som vållar svårighet, torde blifva den från enskilda personer till kollektiva begrepp, såsom *folk*, *här*, etc. Barnen vilja nämligen blott intressera sig för en benämnd, tydligt utpräglad person, men dessa namnlösa, dunkla massor behandla de med suveränt förakt. Hvad rör det dem, om krigshären slet ondt, blott konungen hade det bra? Och om hären segrar, så beror det naturligtvis egentligen derpå, att kungen var — icke blott så tapper — utan framför allt så stark, så stark. Hären är för dem ett fullkomligt oväsentligt appendix till hjälten. Att kungen dör och krigshären segrar är därför rent af en »*contradictio in adjecto*». Det gäller således att förebygga detta ensidiga fasthållande vid *en* personlighet genom att individualisera kollektiven, d. v. s. göra klart för lärjungen, att en *här* är lika med många, många soldater, *folk* lika med alla män, kvinnor och barn i ett land. Samma försigtighet måste iakttagas vid införandet af hvarje nytt begrepp och hvarje ny term.

Hvad termerna och den riktiga uppfattningen af dem angår, måste vi varna för ett par missgrepp, som man ganska lätt kan frestas till. Framför allt får man *icke* öfverösa lärjungen med *definitioner*, hvilka oftast äro svårfattligare än det som skulle definieras. Man får icke tro sig meddela historisk

realkunskap, då man egnar hela timmen till grundlig *utläggning* af alla i läroboken förekommande uttryck, och man får icke tro sig hafva vunnit sitt mål, då lärjungen efter mycket plugg kan gifva en tillfredsställande definition på hvarje svårare ord. Icke heller bör man taga sig för att helt à propos och i största allmänhet skildra *ett* krig, *en* belägring och så tillägga: på detta sätt brukar det gå till. En sådan undervisning skulle ju egentligen blifva en serie *åskådliggjorda definitioner*, hela berättelsen skulle vara till blott för att inskräpa ett visst begrepp. Det vore ett lika oförnuftigt förfaringssätt som det i naturkunskap ej sällan användas, då man studerar en växt endast och allenast för att inpräglad den eller den bladformen och dess tekniska term.

I motsats till dessa båda afvägar måste man ständigt behålla i minnet, att *berättelsen sjelf*, personen eller händelsen, är *hufvudsak*; men läraren bör dessutom göra klart för sig *hvad* i berättelsen, som innebär något för barnen *nytt och främmande*, och så bemöda sig att i sammanhang med berättelsen gifva dem en verkligt konkret bild af detta nya. Dervid bör han alltid iakttaga den ordningen att först gifva *saken*, sedan *namnet*.

Det första stora landtslag, som skildras i svenska historien, är vanligen det vid Brävalla. Detta bör man då beskrifva utförligt, långsamt, äfven med sådana biomständigheter, hvilka icke stå att läsa i någon bok, och hvilkas tillvaro vi äldre tycka faller af sig sjelf,

men som det oerfarna barnet ej kan sluta sig till, som t. ex. att alla män hade vapen, hurudana vapen de hade, att det efter slaget låg fullt med döda och sårade på fältet, att marken var betäckt med blod samt sönderbrutna spjut och svärd. Resultatet af denna skildring skall vara tvåfaldigt: för det första skola barnen få klart för sig hur det gick till vid *Brävalla*, hvad som hände Sigurd Ring och Harald Hildetand, Starkad och Ubbe; men för det andra skola de i sammanhang med detta få en föreställning om allt det vilda, förfärliga, som åtföljer en *drabning* i allmänhet. Gränsen mellan det allmänna och tillfälliga skall läraren naturligtvis icke uttryckligt framhålla, den framträder sedermera genom jämförelsen och bör af lärjungen själf utletas, en öfning som är i hög grad utvecklande.

Vid en sådan skildring måste läraren offra mycket för åskådligheten. Framför allt får han offra mycken *tid*: han får ej spara på betecknande detaljer, han måste, om så behöfs, och barnen äro små, berätta omoch om igen. Att i detta fall lägga an på tidsbesparing är i själfva verket den största tidsförlust, ty hvad som brustit i åskådlighet, får man sedermera igen i missförstånd. En sådan ekonomi är lika dåraktig som den att först af girighet svälta sig och sedan blifva tvungen att betala läkemedel och läkarevård. Läraren måste äfven mången gång offra hvad man kallar »det vårdade språket», så vida man nämligen med detta menar afrundade satser

och konventionela talesätt. Han får icke tänka på, att lektionen skall för en främmande åhörare taga sig ut som ett helgjutet, formfulländadt konstverk; hans uppmärksamhet måste uteslutande vara riktad på *barnen*, och för att göra sig förstådd af dem skall han mången gång blifva nödsakad att låna ord och vändningar från det målände hvardagsspråket, utan att hans uttryckssätt därför behöfver nedsjunka till det simpla och oädla.

På samma sätt blir slaget vid Svoldern det första *sjöslag* barnet får bevittna, och här gäller det att noggrant beskrifva de nordiska skeppen, männens fördelning på dem, hur det gick till vid antringen etc., men allt detta fast anknutet till Olof Tryggvessons personlighet, så att hans hjeltegestalt får göra ett öfverväldigande intryck på dem, komma deras hjeratan att klappa af beundran för den sanna kämpakraften. Det senare är ju det *ideala* i berättelsen, men detta och det *real*a böra följas åt som själ och kropp.

All historieundervisning har sin naturliga utgångspunkt i de bibliska berättelserna om patriarkerna. Detta ej blott af religiösa, utan äfven af historisk-pedagogiska skäl. Hvad är nämligen lättfattligare och på samma gång sublimare än denna heliga skildring af mensklighetens barndom, då det ännu ej fans någon annan stat än familjen, och då det hvardagliga och det underbara voro så harmoniskt sammanflätade i hvarandra? Hvilket ypperligt tillfälle att införa barnen i rent personliga förhållanden människor emel-

lan erbjuda ej dessa väldiga, men dock så enkla och nästan barnsliga gestalter, som så klart afteckna sig mot den för öfrigt i morgonens tystnad försänkta världen. Det är, som om patriarkerna voro nästan ensamma med sin Gud, och huru konkret framträder ej gudsförhållandet i en tid, då man ännu hörde ekot af »Herren Guds röst gångandes i lustgården»!

Till införandet i det egentliga historiska lifvet lämpar sig deremot bäst vårt eget lands eller — rättare sagdt — nordens forntid. Äfven här äro alla förhållanden så enkla: ett slag är väsentligen ett slagsmål, der den starkaste kämpen, ej den skickligaste strategen vinner priset; konungen har sin makt ej på grund af krångliga, abstrakta papperskonstitutioner, utan därför att han är visare och tapprare än de andra. Representationen har sin enklaste form, tinget, hvilket naturligtvis också bör ha sin typiska beskrifning.

Men när man kommer fram till medeltiden, inträda genast nya, mer inveklade förhållanden: barnen märka, att deras erfarenhet från forntiden ej längre räcker till. Hvilken skilnad mellan vikingakonungarne och Erik den helige, som gråter öfver sina fallna fiender, mellan slaget på Brunkeberg och det vid Brävalla, mellan Sigrid Storråda och den heliga Birgitta! Förr var man van att indela folk helt enkelt i tappra och tapprare. Nu får man höra talas om munkar och prester, bönder och höga herrar. De senare äro i synnerhet besvärliga och gifva anledning till många missförstånd. De »höga herrarne»

taga för barnets inbillning gerna formen af några vissa bestämda, mäktiga personer. »Lefde de höga herrarne ännu, hade de icke dött?» yttrade en gång helt förvånad en liten lärjunge och gaf derigenom ett naivt, men träffande uttryck för den kontinuitet, som åstadkommes genom *ståndsprincipen*. Sådana små missförstånd uppstå lätt vid öfvergången till det nya. De gamla föreställningarna hänga i. Så kan det hända, att läraren på sin fråga: »hvad gjorde Margareta, när hon var bekymrad för tyskarnes stora makt?» kan få till svar: »hon gjorde ett ting i Kalmar». Men när öfvergången blifvit gjord, har förståndet blifvit bildadt genom jämförelsen, för första gången har en aning om *utveckling* i historien gått upp för barnet, och dess andliga horisont har derigenom betydligt vidgats.

Öfvergången till nästa period blir redan lättare. Sedan man med Gustaf Vasa inträdt i den nyare tiden, gäller det att inviga barnen i hvad man kallar den inre styrelsen. De böra nu få begrepp om beskattning, om betydelsen af kronogods och reduktion. Dessa förhållanden *kunna* verkligen framställas både enkelt och lättfattligt, om läraren blott ger sig tid till en detaljerad skildring. Indragningen af kyrkans egendom t. ex. — detta den viktigaste af Gustaf Vasas finansiella åtgärder — huru lätt kan den icke göras åskådlig och konkret, ja rent af intresseväckande, om man beskriver, huru från kyrkorna skickades hela kistor fulla med helgonbilder, kronor,

kalkar, askar, ringar, bälten, kopparkittlar och ljusstakar; huru konungen skänkte mycket af allt detta åt sin drottning, som deraf gjorde smycken och af messhakarne förfärdigade kläder åt sina barn och sitt hoffolk, och huru han med det andra fylde herr Eskils gemak; vidare huru klostren förvandlades till fogdegårdar eller till sjukhus och rådstugor, huru bönderna mången gång måste lemna sin spanmål i klostrets för detta kyrka, nu förvandladt till magasin. En sådan beskrifning gifver en konkret föreställning om situationen. Ett uttryck som det vanliga: »kyrkans öfverflödiga egendom indrogs», säges mycket fortare, höres mycket fortare, men är ungefär lika åskådligt som en matematisk formel och glömmes med stor hastighet. Ett annat historiskt förhållande, som äfven bör hafva sin typiska beskrifning i sammanhang med Gustaf Vasa, är *uppröret* och dess förhållande till konungamakten.

I och med storhetstiden vidgas synkretsen bort öfver Europa, och på samma gång uppträder för första gången ett verkligt modernt krig med belägringar och fältslag i stor skala. Det är en sällsynt lycka för oss svenskar, att på samma gång vi få tillfälle att *vidga* barnets horisont öfver en stor skådeplats, vi också kunna *höja* dess blick till en af de fullkomligaste typerna för en stor regent och en ädel människa. Derför blir Gustaf Adolfs tidevarf från både ideel och real synpunkt det viktigaste af hela nyare tiden. Innan lärjungen lemnar det, bör han

hafva en klar föreställning om belägring (t. ex. Riga), krigstukt (soldaterna i Stettin, som stulo äpplen och blefvo afrättade), sköfving af en intagen stad (Magdeburg), ockuperande af ett främmande land (Pommern) m. m. Längre fram i tiden är freden i Roskilde synnerligen karakteriserande för de diplomatiska underhandlingar, som föregå ett fredsslut.

Vi skulle kunna i oändlighet fortsätta detta uppräknande af det för hvarje period typiska, men vi hoppas hafva sagt nog för att i någon mån tydliggöra hvad vi mena med *historisk realkunskap*.

För att meddela en verklig sådan måste man — vi upprepa det — gifva *utförliga* skildringar. Har man ondt om tid, får man spara på det sättet, att man icke tager upp *många af samma art*, men de som man ger, de typiska, få icke vara schematiska, ty då uppkommer hos lärjungen ingen bild, och den första undervisningen skall dock just åsyfta att meddela icke abstrakta begrepp, utan klara bilder af de historiska tilldragen.

Historieundervisningen skulle på detta sätt be-
drifven äfven blifva i hög grad *formelt bildande*, ty
hvad kan vara mer förståndsutvecklande än dessa
ständiga jämförelser mellan allt mer och mer mång-
sidiga iakttagelser, detta särskiljande af det gamla
och det nya, det bättre och det sämre? — Är verk-
ligen jämförelsen mellan t. ex. förenade och sjelf-
ständiga pronomina så mycket mer förståndsredande,
så mycket mer befrämjande för sann grundlighet?

Männe icke en sådan undervisning skulle med förakt kunna tillbakavisa beskyllningarna för att »upp-hetsa fantasien», »förlappa barnen genom för myc-ken estetisk njutning», »låta dem ha allt för roligt», »plocka ut det romantiska», m. fl. bittra förebräelser, som man ständigt hör utslungas mot berättelsemeto- den? Vi för vår del tro till och med, att den skulle försvara epitetet »grundlighet» bättre än den nu gängse metoden med alla dess *lösryckta* förklaringar och utläggningar.

Men man må icke tro, att det ideala elementet i historien behöfver blifva lidande, derför att man skarpt betonar det realistiska. Det förra är dock hufvudsak, och att vi i det ofvanstående mest fram- hållit det senare, beror uteslutande derpå, att det i vår tanke hittills blifvit alldeles förbisedt. Historie- undervisningens båda mål äro lyckligtvis af den art, att de vinnas genom samma medel. En torr och abstrakt framställning främjar lika litet det ena som det andra: den kan hvarken gripa känslan, uppfostra viljan eller gifva en verklig *kunskap* om det histo- riska lifvet, då deremot *åskådlighet* är det gemen- samma livsvilkoret för en real och en ideel historie- undervisning.

Att denna egenskap i endast ringa grad förefin- nes i vår nuvarande undervisning hafva vi förut sökt visa, och detta beror säkerligen i ej ringa grad på beskaffenheten af de nu brukliga *läroböckerna* i hi- storia. Ty mellan läroboken och metoden eger en

vexlverkan rum. Om man å ena sidan kan säga, att läroböckerna i allmänhet äro hvad de enligt lärobokskomiténs betänkande *böra* vara — ett adeqvatt uttryck för metoden — så kan man å andra sidan påstå, att denna i hög grad modifieras af läroböckerna, och att en förtjenst eller brist, som är utpräglad i dessa, äfven måste gå igen i undervisningssättet. Ingen torde kunna neka, att våra allmännast begagnade historiska läroböcker hafva stora förtjenster och röja tydliga spår af de framstående vetenskapsmän, som författat dem. De utmärka sig bland annat för sträng *korrekthet* så i innehåll som form, redig uppställning af ämnet samt värdig och fosterländsk hållning. De hafva dessutom bemödat sig om *korthet*, *kärnfullhet* och ett *värdadt språk*. Skada blott att kortheten så ofta slagit öfver till knapphändighet, kärnfullheten urartat till dunkelhet, och att språket mången gång blifvit så värdadt, att man tydligen märker, huru stilisten beherskat och underkufvat pedagogen.

Läroboksstilen har nämligen ett visst sätt att insvepa ett faktum i en slöja af konventionela eller bildliga talesätt, hvilka onekligen gifva framställningen en afrundad prydlighet, men som derjämte hafva den verkan att de utjämna alla skarpa, tydliga konturer och sålunda hindra en verkligt åskådlig uppfattning. Hit räkna vi sådana uttryck som: »höja upprorsfanan», »vädja till svärdet», »föra statsrodret», »sucka under det påfliga oket», »segerens frukter gingo förlorade» etc. I stället för att helt enkelt säga: »hans

krigare stego i land på Sveriges kuster, brände städerna, dödade männen, bortsläpade qvinnor och barn i fångenskap», heter det — kortare och mer graciöst: »han hemsökte kusterna med eld och svärd». Detta kan vara godt och väl för de äldre, som en gång vant sig vid och sätta värde på dylika finesser; men för lärobokens publik är det verkligan idel bortkastade perlor.

Läroboken har trängt utrymme och måste vara obarmhertig mot alla »roliga berättelser», som klappa på dörren och gerna vilja slippa in. Men när någon gång enträgenheten blir för stor, när någon detalj är så målande, att skildringen den förutan blir allt för skriande ofullständig, då är det som om dörren helt hastigt öppnades på glänt, insläppte en liten glimt af den inträdessökande, men genast stängdes igen. Så heter det om Gustaf Adolf vid Stuhm (uti den allra minsta upplagan af Odhners lärobok): »Konungen sväfvade flera gånger i lifsfara; en gång undkom han blott genom att lemna hatt och värjgehång i sticket, en annan gång frälsades han af en trogen undersåte från det dödande hügget». — Är det icke som om man här hörde dörren smälla igen, sedan man sett tilldragelsen skymta förbi liksom i profil? Hur går det till, när man är i *sådan* fara, att man lemnar hatt och värjgehång i sticket? — måste barnet fråga sig sjelft, så vida det icke för länge sedan har vant sig af med att fråga och tar lärobokens innehåll såsom något för verkligheten fullkomligt

främmande — såsom en abstraktion. »Den trogne undersåten», som ej en gång har ett namn, står der som någon sorts ointressant, allegorisk företeelse, värdig det abstrakta värfvet att befria från det likaledes tämligen abstrakta »dödande hugget». Hur skall barnet kunna ana, att denna lätta antydning döljer sådana ytterst intressanta ting, som att Gustaf Adolf en gång råkade ut för en rödrockad, svartögd, vildsint kroat, som grep tag i hans bälte och lyfte pistolen mot hans hufvud, att kungen i rättan tid fick det lyckliga infallet att böja sig ned, vrida bältet öfver hufvudet, hvarpå han frigjord galopperade derifrån, under det kroaten stod qvar ursinnig med bältet i hand? Hvem kan tänka sig, att den »trogne undersåten» verkligen var en skäggig öfverste, som hette Erik Soop? — Tusen gånger bättre att aldrig upptaga något af en berättelse än att så döda dess lif genom ett abstrakt återgifvande. Här gäller det antingen — eller. Låt läroboken hellre blifva blott och bart ett register, än en samling af antydningar. I det förra fallet vet och inser åtminstone läraren, att allt hvad lif och åskådighet heter måste komma ifrån *honom*; i det senare litar han kanske på läroboken.

Till en vårdad stil brukar ju äfven höra undvikande af för täta upprepningar af samma ord, och därför gå läroböckerna i sin finkänslighet för läsarens formsinne så långt, att när det på ena sidan har stått »Gustaf Vasas», måste det på den andra heta »den

store konungen», »fäderneslandets befriare» eller »den vördade landsfadern». Men barnet, som har föga sinne för en akademiskt väljudande form, blir ofta helt förvirradt öfver den nya person, som så hastigt införes i berättelsen. Det gäller om läroboken det-samma som vi nyss yttrade om lektionen — den bör icke åsyfta att vara ett i och för sig sjelft *fulländadt konst-
verk*, utan får sitt värde först i förhållande till barnen.

Olyckligtvis blomstrar denna yppiga flora af stilistiska praktväxter ej blott i läroböckerna; den utsänder genom de vetenskapligt bildade lärarne och de icke vetenskapligt bildade lärarinnorna sitt akademiska doft äfven från katedrarna. Vi bildade tala redan i hvardagslag ett språk, hvilket så väl för barnen som för allmogen är föga begripligare än ett utländskt tungomål. Vi begagna åtskilliga termer, som i sig innesluta en massa begrepp, hvilka man icke ger sig tid att närmare specificera. Vid dessa termer äro vi så vana, att det faller sig verkligt svårt för oss att på ett enklare sätt uttrycka våra tankar. När dertill kommer, att man — såsom många lärare — särskildt i sina lektioner lägga an på ett fint och bildadt språk, kan blott detta vara nog för att bilda en öofverstiglig skiljemur mellan lärjungen och den undervisande samt alldeles förtaga åskådligheten.

I nära sammanhang med historien står ett annat ämne, hvilket likaledes utmärker sig genom ett på samma gång reallt och humanistiskt bildande innehåll,

nämligen *geografien*. Många tecken tyda på, att geografiundervisningen går en ljusare framtid till mötes: dess realitet är allt för mycket i ögonen fallande för att icke tilltala de mera praktiska bland skolmännen. Den börjande förbättringen tyckes dock komma egentligen de äldre eleverna till godo, i det man i de högre klasserna på ett fylligare sätt behandlar kultur- och naturförhållanden, men vid den i småklasserna använda metoden låder ännu allt för mycket af abstraktionens surdeg. Här menar man sig hafva gjort nog för åskådligheten, då man alltid utgår från *kartan* och under undervisningens fortgång ständigt hänvisar till densamma. Detta beror på en missuppfattning af kartans betydelse. Hon kan i den allra första undervisningen ingalunda befrämja åskådligheten, ty hon är i sjelfva verket geografiens största *abstraktion*. Hon är ju alls ingen *bild* i vanlig mening af jordytan, utan är ett i högsta grad konventionellt återgifvande af jordens företeelser. Kartan är föga konkretare än en bok; äfven hon har sitt språk, som måste läras. Det enda, hvarom hon kan gifva ett någorlunda korrekt begrepp, är kustliniernas form samt en viss proportion i afståndet. Den, som kommer till kartan utan någon föregående kännedom om jordens verkliga utseende, skall därför gerna tänka sig kontinenterna indelade i *gröna*, *röda* och *blåa* fält, och hans förnämsta intryck af Italien skall utan tvifvel vara det, att landet liknar en stöfvel. Det lär heller icke vara så allde

les ovanligt, att skolbarn på ett ej synnerligen lågt stadium af kartan förvirras ända derhän, att de anse *norr* liktydigt med *högt beläget*, *söder* lika med *lågt*, och att jorden alltså för dem ter sig såsom en ofantlig backe med väderstrecket norr på toppen och söder nere vid foten. Att det icke generar barn att vid utpekning af en flod börja vid mynningen — helst om denna ligger mot norr — och så låta den flyta uppåt landet, är ju en gammal erfarenhet.

Mu
Eftersom kartan är en abstraktion, gäller det att ej för tidigt börja med henne, utan att med största varsamhet leda lärjungen från en åskådlig uppfattning till kartans schema. Man bör först veta, hur ett *landskap* ser ut, och *sedan* huru en *karta* ser ut. Nu börjar man i allmänhet med kartan, d. v. s. med en karta öfver den stad, der lärjungen för tillfället befinner sig, t. ex. Stockholm. Att inleda skildringen af jorden med en *stad*, är alltid något betänkligt, men ännu olämpligare är det att utgå från *kartan* öfver en *stad*. Bättre vore att genast gifva lärjungen ett begrepp om *bebodd natur i allmänhet* genom att beskrifva en utflykt i Stockholms närmaste grannskap: till Djurgården, Nacka eller någon annan för Stockholmstrakten typisk natur. Denna utflykt bör vara tilltagen i så liten skala, att barnet sjelft antingen verkligen har, eller åtminstone mycket väl *kunde* hafva deltagit i en sådan. Med begagnande af barnets hägkomster eller gissningar gifver man nu en noggrann skildring af vägen, på hvilken man

färdas, och af alla de företeelser, som man under vandringen kan uppfatta: kullen, bäcken, qvarnen, gården, skogen, blommorna, korna, menniskorna. Sedan man förvissat sig om, att barnets fantasi blifvit satt i så liflig verksamhet, att det verkligen fått en klar bild af den natur man velat framställa, kan det tjena både som nöje och som fullständigande af fantasibilden. att förevisa en fotografi eller tafla öfver den omtalade trakten. För att redan nu liksom förbereda öfvergången till den egentliga kartan, skulle man ju kunna på svarta taflan upprita den väg man vandrat, till och med på kart-manér antyda bäcken och kullen.

Nästa steg blir att utvidga promenaden till en liten resa genom en för *landskapet* typisk trakt, så i Upland på ångbåt från Riddarholmen öfver Mälaren längs Fyris å till Upsala. Det är nämligen alltid underlättande för barnen att hafva något mera sammanhängande, såsom en flod, att följa. Åter beskrifning på allt möjligt, som kan förekomma under en dylik resa: trädgårdar, bondgårdar, herresäten, kyrktorn, mötande segelbåtar och ångbåtar. Ju utförligare berättelsen är, desto mer förefaller den afsigtslös, och desto mer rifvas barnen med. Som barn alltid älska det personliga, vinner berättelsen betydligt i intresse, om läraren alltid talar i första personen, begagnar pronomen *vi* och stundom låter det imaginära rese-sällskapet upplefva ett och annat litet äfventyr. Derigenom blir framställningen så mycket mer illusorisk.

Sedan man lyckligt hemkommit från denna resa, kan man ju säga: »Så ungefär ser det ut hvarjt jag reser från Stockholm, om jag ej reser mycket långt bort.» Derefter kan läraren med barnens tillhjälp rita upp en karta öfver det genom resan bekanta området, derpå utvidga dennas konturer till hela Upland, och nu, men först nu, är tiden inne att förevisa en verklig karta öfver landskapet. På detta sätt borde man gå igenom alla fäderneslandets provinser, ständigt väljande en typisk trakt till föremål för en resebeskrifning och alltid skridande från skildring af den verkliga naturen till kartan. Om också många landskap ej hafva en så typisk natur, att den bestämdt skiljer dem ifrån alla de andra, kan man i de flesta fall åtminstone genom städerna få in något karaktéristiskt. Dessutom kan man alltid göra en eljest obetydlig ort intressant genom att till den anknyta en derstädes timad historisk tilldragelse.

Sverige representerar så många olikartade, rent af motsatta naturformer, att lärjungen i och med kännedomen om fäderneslandets geografi inhemtat en ganska mångsidig kunskap om olika naturföreteelser. Vi behöfva blott erinra om den kuperade, vattenrika Stockholmstrakten, Smålands ljunghedar och barrskogar samt Skånes bördiga, enformiga slättland.

Undervisningen får dock icke allt igenom bestå af panoramabilder utan något system. *Bilden* skall vara det första momentet, och den bör så nära som möjligt ansluta sig till en typisk natur. Det andra

momentet, hvilket ingalunda får saknas, är öfverblicken öfver det hela, hvarvid enskildheterna erhålla sina platser i ett ordnadtt sammanhang. Först i det andra momentet får kartan inträda, det är just genom henne öfverblicken skall avvägbringas. Man bör vidare iakttaga den skilnaden, att man i den första framställningen låter alla föremål uppträda om hvart annat, såsom de förekomma i verkligheten: en sjö, en fors, ett sågverk, en qvarn; men att man deremot vid öfverblicken ordnar dem efter deras inre likhet: floder för sig, berg för sig etc. Barnet får nu lära att skilja mellan kullar, berg och fjäll, mellan bäckar, åar och floder, mellan det större och det mindre, det väsentliga och det tillfälliga, hufvudsak och bisak. Så märker det ju snart, att en gård, som skildrades under resan, ej återfinnes på kartan, under det denna deremot alltid utmärker städerna. Det är alltså förmågan af gruppering och jämförelse, som här kommer till öfning, och det på ett sätt, som — enligt vår tanke — är för små 7—8-åringar vida mer naturligt än grupperande och jämförande af ordklasser.

Det kan i början vara rätt svårt att förmå lärjungan till detta tankearbete. Han vill gerna af beqvämighetsskäl återgifva kunskapen i samma form, som han inhemtat den — det vill säga i bilder. Van som han är att arbeta hufvudsakligen med fantasien, dröjer det något, innan förnuftet kommer riktigt i gång, innan han lär sig att ej blott betrakta och njuta af

bilderna, utan att äfven göra dem till föremål för reflexion.

Vid den första öfverblicken torde därför läraren vara nödsakad att sjelf göra inledningen, att kanske säga: »i detta landskap ha vi nu sett flera åar, den och den och den.» Man bör dock alltid tämligen snart komma derhän, att lärjungen sjelf genom eget arbete åstadkommer grupperingen, ty just deri ligger det formelt bildande i geografiundervisningen.

Sedan man afslutat Sverige, öfvergår man helt naturligt till Norge. Som vi här ha en helt ny typ — det utpräglade berglandet — måste vi åter tillgripa den mödosamma, men säkra utvägen af en i de minsta detaljer utförd resebeskrifning, hvilken naturligtvis icke behöfver omfatta hela landet, utan blott ett par karakteristiska nejder. Framför allt skildring af en fjälltur, en vandring längs en bördig floddal och ett fjordparti. Fjällvandringen skall en gång för alla gifva en lefvande föreställning om de olika växtlighetsregionerna på bergen, om säterlifvet, om vidderna etc. Den skall för all framtid omöjliggöra sådana misstag som att alla berg sluta med en hvass kam eller en synålslik spets, att den frodiga granskogen växer upp ur den eviga snön, med mera dylikt.

Med skildringen af Danmark — det typiska slättlandet — afslutas särdeles lämpligt det första stadiet af geografiundervisningen. Har den meddelats på detta nyss beskrifna, långsamma och grundliga sätt, skall andra länders geografi inhemtas jämförelsevis

raskt. Man har nu en grund att bygga på, en erfarenhet att vädja till. Sålunda är Schweiz ett nytt Norge, fast med åtskilliga modifikationer både hvad fjällens höjd och växtligheten beträffar. Holland är ett slättland, men dock mycket olika Danmark. De ständiga jämförelserna, skiljandet mellan det förut kända och det nya, mellan likheter och olikheter, är fortfarande i en skicklig lärares hand ett utmärkt formelt bildningsmedel.

Bäst vore naturligtvis, om läraren äfven på detta stadium kunde börja framställningen af ett land med att gifva bilder, men detta möter stora svårigheter, så länge man — besynnerligt nog — icke inser, att äfven geografi- och historielärarne för att rätt sköta sin undervisning äro i stort behof af att någon gång få göra en utrikes resa. De behöfva detta lika väl som språklärarne: både för att uppfriska sinnet och för att samla material till sin undervisning. Tills vidare måste de nöja sig med att genom goda resebeskrifningar och fotografier söka bilda sig en något så när lefvande uppfattning af de olika landens natur.

Dessutom — skulle icke skolan kunna underlätta lärarens arbete genom att anskaffa ett och annat geografiskt planschverk och dermed ersätta de många i vår tanke onyttiga åskådningsplanscher, föreställande sockerbruk, kolgrufvor etc., som nu pryda så många skolrumsväggar? Att de studier, som fordras af en samvetsgrann lärare i historia och geografi, äro i högsta grad vidsträckta och ansträngande, måste vi tyvärr

medgifva. Lärarinnornas ekonomiska ställning lär, enligt sakkunnig persons uppgift,* i allmänhet vara sådan, att en skolföreståndare knappt eger rätt att af dem fordra ett så tidsödande arbete, hvilket — såsom äfven af nyssnämnde författare påpekats — blir dubbelt mödosamt genom bristen på lämplig litteratur i dessa ämnen. Vi våga dock tro på kraften af en alla svåra omständigheter besegrande kärlek till det viktiga lärarekallet och hoppas därför det bästa af de undervisandes nit. Men ett synes oss klart: just därför att dessa ämnen fordra så mycket arbete, bör ingen lärare betungas med allt för många undervisningstimmar i dem — han får ej vara exklusiv specialist. Ingen kan samvetsgrant, med lif och värme sköta 20 à 24 lektioner i veckan i historia och geografi, utan att antingen han eller lärjungarne taga skada derpå.

Geografiundervisningen bör äfven på det sättet vara praktisk, att hon begagnar alla tillfällen att gifva lärjungen någon föreställning om de vanligast förekommande näringarna, såsom åkerbruk i dess förnämsta former, äfven majs- och sockerodling m. m., vidare boskapsskötsel, skogsbruk etc. Geografien skall nämligen äfven omfatta kunskapen om det *mänskliga arbetet*, söka väcka intresse och deltagande för den stora del af mäskligheten, som använder sina krafter i det materiella arbetets tjänst. Äfven i detta af-

* Vi syfta härmed på den intressanta och sakrika uppsatsen af »Skolvän» i Tidskrift för hemmet.

seende kan geografin sägas vara *humanistiskt bildande*. Om vår tid känner sig själf och sina egna faror, borde hon bemöda sig att redan i skolan undergräfvade de hemska, olycksbådande skrankor, som skilja kroppsarbetaren från de så kallade bildade, och dem som arbeta i de materiella yrkena från intelligensens målsmän. Men den humanistiska bildningen kan genom geografin tillgodoses på många andra sätt. Sociala företeelser, raceförhållanden, religionernas inbördes ställning, konst- och kulturhistoria, allt detta hör hit. Dessutom bör geografin å ena sidan anknyta sig till historien och å den andra till naturkunnigheten och tillsammans med dessa söka gifva en *totalbild af naturen*, sådan den genom människans inflytande gestaltat sig.

Det ämne, hvarigenom den nuvarande undervisningen anser sig bäst befrämja den humanistiska bildningen och gifva henne hvad henne tillkommer, är *modersmålet*. Det händer därför, att nya skolor, som göra anspråk på att vara tidsenliga och frisinnade, utlofva ökad tid åt undervisningen i svenska. Man tyckes anse detta som ett motgift mot det öfverdrifna läsandet af främmande språk. Till ämnet »modersmålet» hör nu först och främst svensk grammatika, ty huru skulle man kunna vara nog opatriotisk att vilja neka sitt eget tungomål den grundliga »dryftning», som vederfares de främmande? Huru skulle man kunna vara nog lättsinnig att ens i de lägre

klasserna lemna lärjungen åt den medfödda, men omedvetna kunskapen? Dessutom »hinner» man under de andra grammatiktimmarna ju ej med att lära barnen riktigt skilja mellan satsdelar, att verkställa en säker satsanalys, och därför behöfves svenska grammatikan som ett kompletterande element, ty hon kan »hafva tid» att vara i ännu högre grad än de utländska språkens — formelt bildande.

Men derjämte har man genom läsöfningstimmarna tillgodosett det poetiska, estetiska elementet i humanistisk bildning, på samma gång som kriaskrifningen åsyftar utbildandet af ett smakfullt uttryckssätt — något som också är till en viss grad estetiskt. Den formela bildningen lemnas visserligen icke heller härvidlag ur sigte, hvilket bäst märkes på valet af uppsatsämnen. De visa att lärjungarne, till och med 11- och 12-åringar, äro i lycklig besittning af en förvånande tankekraft, efter som de äro i stånd att behandla uppgifter, hvilka mycket väl skulle försvara sin plats bland täflingsämnena i en vitter akademi eller som föremål för en af de nu så moderna stämningensbitarna à la Kjelland och J. P. Jacobsen, som t. ex. »en solnedgång på hafvet», »en vårmorgon». Skildringen af den yttre gången af en historisk tilldragelse är tydligen en för dem öfvervunnen ståndpunkt; en sådan skulle kanske också vara allt för besvärlig med sina många småaktiga detaljer — nej, man går saken in på lifvet, man tränger in till det andliga innehållet af ett faktum, till dess orsaker och

dess följder. Stundom afhandlas äfven djupsinniga lefnadsregler i ordspråksform, på det lärjungen redan nu måtte lära att sätta sig in i olika lifsåskådningar. Denna vår höga uppfattning af elevernas tankekraft hafva vi hemtat uteslutande från uppgifter om de uppsatsämnen, som utdelats, icke — det måste vi medgifva — från uppsatserna sjelfva.

Men för att återgå till det estetiska intresset, främjas detta derigenom, att man egnar åtminstone en timme i veckan åt memorering och deklamering af skaldestycken. Som man i de lägre klasserna ej kan taga upp något af den egentligen högre poesien, och då det behöfves en ofantlig mängd dikter för att hvarje elev skall få tillfälle att läsa upp en, och vår litteratur ej är synnerligen rik på enkla, tilltalande, naturfriska *småpoem*, måste läraren anställa en verklig jagt efter sådana, och de han äntligen väljer äro ofta mer pjåskiga än enkla och allt annat än formsköna. Man bör ej heller förglömma den massa sagor — af sämre och bättre slag — som af barnen läras utantill för att i skolan berättas. Är sagan, hvilken lärjungen oftast hemtat ur någon i hemmet befintlig sagobok, ej af synnerligen utmärkt innehåll, så anses dock sjelfva berättandet vara en så god öfning i konsten att »uttrycka sig». Denna störtflod af poesi och sagor verkar i högsta grad förslappande på barnets fantasi, och det är undervisningen i svenska, men alls icke den i historia, som borde taga åt sig klandret att »försoffa genom för mycken

estetisk njutning». Den utvecklar också en viss *ytlighet*, ett *jägtande efter nyheter*. Barnen blifva blaserade, vilja ständigt hafva något, som de ej förut hört, då deremot ett *sundt* utveckladt barn just utmärkes genom sitt begär att åter och åter höra och fördjupa sig i en saga eller en dikt, som tilltalat det.

I motsats till detta öfverflöd skulle vi vilja rekommendera *sträng sparsamhet i urval* af dikter och sagor. Men de få som förekomma böra vara af bästa slag, så till form som innehåll. Vidare tro vi det skulle vara önskligt, att man ända upp i mellanskolan lät hvarje barn i hela klassen läsa upp samma dikt. Detta upprepande skulle ingalunda väcka lärjungens leda: tvärtom, han skulle få dikten allt mera kär, under det den ädla tanken och den sköna formen liksom innöttes i hans sinne, hvarförutan sjelfva öfningen i deklamation skulle så ledd gifva mycket mer resultat än det flyktiga återgifvandet en enda gång.

Äfven tro vi, att innehållet af de upplästa dikterna borde, när så ske kan, ansluta sig till undervisningen i historia och geografi. Derigenom skulle denna få liksom en poetisk sanktion, en högre fläkt af stämning, hvarjämte minnet skulle erhålla ett godt stöd. Så kunde »Kung Karl, den unge hjälte» vara en ypperlig slutsten i framställningen af denna konung, liksom sången »Jag vet ett land långt upp i högan nord» vore särdeles lämplig, sedan man

genomgått Dalarnes geografi. På ett högre stadium kunde man gerna i sammanhang med den öfriga undervisningen sätta uppläsning af dikter äfven på främmande språk, t. ex. »Des Deutschen Vaterland», »Loreley», »Das Grab in Busento» »Adieu de Marie Stuart». Ganska tidigt borde man äfven upptaga stycken ur den norska och danska literaturen, hvilken är så synnerligen rik på stämmingsfulla dikter, anslutande sig till historiska och geografiska ämnen. I förbigående vilja vi anmärka, att det vore önskligt, att barnen redan i ganska späd ålder lärde sig att ej anse våra skandinaviska bröders språk såsom ett främmande, och att läraren betraktade deras historia och literatur såsom en för oss alla nordbor gemensam tillhörighet.

I allmänhet kan man icke nog kraftigt betona, att literaturläsning verkar mycket mer både uppfri-skande och bildande, om den ställes i samband med lärjungens studier för öfrigt. Ofta måste man ju taga upp mycken tid med kommentarier öfver ett skaldestycke, den händelse eller de omständigheter, som det sysselsätter sig med, de namn som i det-samma förekomma. Dessa kommentarier äro blott ett *konstladt* sätt att åstadkomma sammanhang, ofta tråkiga och alltid tidsödande. De kunde inbe-sparas, om man icke föredroge dikten, förrän den historiska bakgrunden och dermed stämningen vore gifven. Om på detta sätt Fänrik Ståls sägner sparades till den tidpunkt, då den ordinarie historieundervis-ningen hade genomgått finska kriget, skulle de göra

mycket djupare intryck, än om de behandlas såsom en för sig afsöndrad kurs, sträckande sig kanske öfver ett helt läsår.

Äfven *kriaskrifningen* skulle på ett högst naturligt sätt kunna sluta sig till den öfriga undervisningen. Vi veta mycket väl, att man äfven nu någon gång hemtar uppsatsämnen från ett nyss genomgånet kunskapsområde, men hvarför kunde man icke rent af förvandla detta undantagsförhållande till *regel*? Uppsatsen kunde antingen ansluta sig till den utförliga skildringen af ett land, en tilldragelse, ett naturföremål och sålunda vara en öfning att med urskilning välja samt med smak och finhet återgifva detaljer; eller ock kunde den vara en skriftlig repetition eller systematisering af en mer omfattande kunskap. En sådan uppsatsskrifning skulle hafva den dubbla fördelen, att lärjungen vunne stadga i sina kunskaper och dessutom lärde sig att framställa dem i korrekt form. Vid rättningen bör stor skonsamhet iakttagas, framför allt — intet hän! Genom för mycken kritik kan man lätt döda all produktivitet — och hufvudsaken är dock icke korrigering af formfelen, utan sjelfva den *tankeansträngning*, som lärjungen måste underkasta sig, innan han kan redigt framställa sitt ämne. Vi för vår del äro fast öfvertygade, att ingen intellektuel öfning är så i god mening formelt bildande som en förnuftigt ledd kriaskrifning. Om uppsatsen äfven skulle vara ganska rik på felaktigheter, har lärjungen dock genom dess

författande kämpat en god strid för sin andliga utveckling. *Innehållet* är hufvudsaken, ej *formen*. Lärjungen skall ej anse sig skrifva blott för att lära att »uttrycka sig». Han skall veta, att uppsatsen är till hufvudsakligen för att reda hans vetande i ett visst ämne, och att dess beskaffenhet är en gradmätare på hans sätt att tillegna sig undervisningen. För att innehållet må komma till sin rätt, skulle vi vilja förorda att, åtminstone i mellanklasserna, krian granskades af samme lärare, som sköter undervisningen i det ämne uppsatsen berör. Så mycken kunskap i svenska språket, som härtill erfordras, torde man kunna förutsätta hos hvarje lärare.

Vid valet af uppsatsämnen gäller det vidare att ej *fordra material*, som man ej förut gifvit, ej vilja tvinga fram en systematisering, som man aldrig förberedt eller möjliggjort, och som är öfver lärjungens ståndpunkt. Hvilken oerhörd tidspillan för lärjungen att, som nu ofta sker, på egen hand skaffa sig kunskaper för *uppsatsens skull*, eller, om bekvämligheten icke tillåter detta, hvilket dåligt prejudikat för hans framtid, om han fyller och öfverskyler tomrummen med *fraser!* Man skrifer för att få »stil», heter det. Men hvad är stil i och för sig sjelf utan innehåll? Den är *ingenting*, eller också — för att nyttja ett mer populärt än elegant uttryck — endast »*munväder*». Ett rikt innehåll kan skapa sig en stil, men man har aldrig hört, att stilen sjelfmant skaffat sig innehåll. Alltså: låt innehållet skapa

stilen, och lät uppsatserna vara till för kunskapens skull — och ej tvärtom!

Hvem känner icke alla de klagorop, alla »ack» och »ve», som utstötas af olyckliga unga uppsatsförfattare! Är det också underligt, om de känna sig förtviflade, då de nödgas att ösa vin ur tomma kärl, då man begär, att de skola ur någon mystisk, medfödd kunskapskälla hemta upp äkta visdomsperlor? Undervisningen går systematiskt ut på att *döda* all *produktivitet*, och dock begär man stundligen sådan af lärjungarne.

Om barnen deremot finge till uppgift att skriva om ett ämne, som de *grundligt* kände till, och som djupt intresserade dem, skulle kriaskrifningen för alla sådana, som icke äro rent af inskränkta, oförmögna af tankearbete, blifva snarare en *glädje* än en *pina*. Hvad skulle man säga om en författare, som först af fåfänga eller förvärfsbegär bestämde sig för att skriva och sedermera i hast skaffade sig de mest oundgängliga kunskaperna för sitt arbete? Skulle man icke stämpla detta som föraktlig humbug? Dock är det till sådant författarskap våra skolor numera vanligen uppfostra sina elever.

Naturkunnigheten hör visserligen ej till den egentligen *humanistiska*, men väl till den allmänna bildningen. Hvad dess nuvarande ställning i skolan angår, tro vi att den allt för tidigt införes såsom ett särskildt ämne, och att den med fördel kunde ganska länge utgöra en integrerande del i geografiundervis-

ningen. Först när barnet nått den utveckling, att det kan fatta de viktigaste fysiologiska processerna, såsom matsmältningen, respirationen och blodomloppet, är det moget för en verklig undervisning i zoologi. Att denna borde mera omfatta djurets lefnadssätt, dess vanor, dess förhållande till andra djur än de rent vetenskapliga kännetecknen, synes oss vara alldeles klart. Det förefaller oss, som om undervisningen i naturkunnighet allt för mycket lutade åt det vetenskapliga hållet, men hvad det beträffar att söka påvisa hvarje varelses egendomliga plats i naturen, tyckes zoologien, att döma efter de nyaste läroböckerna, hafva tagit ett stort steg framåt. Men månne man icke i betoning af naturligt sammanhang skulle kunna gå ännu längre? Skulle icke botaniken och zoologien kunna sluta sig närmare tillsammans och mera fullständiga hvarandra?

Skulle det icke i botaniken låta sig göra att ej utgå från den enskilda växten, utan från förekomstorten och årstiden? Så t. ex. att man i stället för att särskildt studera *Iris pseudacorus* (svärdslilja) och helt i förbigående anmärka, att den förekommer i sötvatten, rent af taga till föremål *en insjö under sommartiden* med sina växter och — hvarför inte — äfven djur? Man skulle då antingen i verkligheten eller genom beskrifning och goda planscher söka framställa den *sortens natur*, med vassen, näckrosen, *Menyanthes trifolium*, de gungande bladen af *Potamogeton*, de simmande blommorna af *Ranunculus*

batrachium, för att icke förglömma hvarken fiskarna, vattenspindeln eller de krälände sländelarverna. Vi undra, om icke lärjungarne härigenom skulle få större lust för fortsatta iakttagelser på egen hand, om man icke på detta sätt bättre skulle uppnå det som är målet för all undervisning i naturkunskap, nämligen att väcka intresse och kärlek för naturen samt öppna lärjungens ögon för densamma. Då endast vår- och höstnaturen kan studeras under lärarens presidium, hvarför skulle man icke kunna gifva lärjungen till sommaruppgift att insamla växter, ordnade efter blomningstid och förekomstort?

Men om den första bekantskapen med, liksom presentationen för växterna, göres på detta sätt, kunde man sedermera inviga lärjungen i systemet, låta dem få veta sina vänners plats i detta samt deras latinska namn. Men att, som nu sker, börja med Linnés system och göra inlärandet af detta samt förmågan att undersöka en växt till *mål*, synes oss allt för abstrakt. Indelningen i naturliga familjer är visserligen intressantare än sexualsystemet, men äfven den ganska svårfattlig, emedan likheterna ej alltid äro i ögonen fallande. Det påtagligaste af allt sammanhang i naturen är dock det, som utgöres af sjelfva lokalen.

Ett önskningsmål vore att kunna förlägga all undervisning i fäderneslandets botanik till fria luften, och detta kunde väl i någon mon förverkligas, om man rent af instälde flera lektioner under vintern, hvilka sedan under vår och höst ersattes genom exkur-

sioner. De öfriga vinterlektionerna kunde ju upptagas dels af zoologi, dels också af skildringar utaf utländska kulturväxter, men dessa för all del icke enstaka, afsöndrade, utan i innerlig förening med geografin och dess framställning af handel och industri. Lösryckt skulle en sådan kunskap alls icke intressera, den behöfver ett staffage. Har man i geografiundervisningen hunnit till Kina, hvarför skulle man icke kunna egna en hel timme eller mer åt *tébusken*, dess utseende, dess skötsel, dess utbredning och inflytande. Detta kunde ju verkställas på det sätt, att läraren i geografi och den i naturkunnighet för tillfället bytte plats, så vida det icke vore så väl stäldt, att de vore förenade i samma person.

Det är icke utan afsigt som vi i denna framställning af naturkunnighetsundervisningen så ofta begagnat *frågeformen*. Vi anse oss nämligen alldeles icke kunna med bestämdhet *påstå*, att detta vore det bästa sättet, men vi *tro* det, och det skulle särdeles glädja oss, om mera sakkunniga personer ville upptaga vårt förslag till skärskådande.

Af det nu anförda framgår, hoppas vi, att undervisningen i historia, geografi, naturkunnighet och svenska skulle kunna ordnas så, att resultatet blefve en icke obetydlig fond af allmänbildning, på samma gång lärjungens rent formela utveckling skulle i hög grad befrämjas. Om man jämför dessa ämnen med språken, finner man, att de *för det första* äro mera *konkreta*, att *för det andra* det humanistiskt bildande

element, som de innehålla, är för skollärjungar *lättare tillgängligt*, än det som obesträdligen finnes i språkens litteratur. Vi tänka oss därför, att kärnan i undervisningen borde vara, icke språken, utan nyssnämnda ämnen, men dessa icke *lösryckta*, icke *afsöndrade*, utan *sammanarbetade till ett helt*. Detta vill med andra ord säga, att det måste finnas *sammanhang* i undervisningen. I och med detta ord hafva vi berört en ytterst ömtålig punkt i det nuvarande systemet.

När man betraktar ett skolschemas brokiga mosaik, kan man knappast undgå att råka i beundrande förvåning öfver den *mångfald* af olika ämnen, i hvilka den qvinliga ungdomen nu för tiden måste invigas. Man *kan* glädjas öfver all den kunskap, som strömmar öfver det unga släktet, särskildt då man jämför det med en äldre generation och dess torftiga undervisning. Men man kan också nästan förskräckas vid tanken på den spänstighet, som erfordras för att på så kort tid inpacka i hjernan allt detta mångahanda. Utom de vanliga oundvikliga ämnena ser man på sista tiden prunka på läsordningen sådana ståtliga namn som kyrkohistoria, antropologi, fysiologi, allmän litteraturhistoria, statskunskap, ja kanske till och med astronomi och geologi. På grund af denna mångfald kan det mycket väl hända, att samma lärjunge sysselsättes med fem ämnen under loppet af en förmiddag. Han har knappt hunnit sätta sig in

i det ena, förrän han kastas till det andra: från novatianer och donatister till engelska prepositioner och deras användande; från renaissancens konst till persiska rikets historia, och derifrån kanske hufvudstupa till bolagsräkning, eller kanske man läser literaturhistoria och der för ombytes skull befinner sig midt oppe i medeltiden.

Det vore ändå icke så farligt med alla dessa många ämnen, om de ställes i någon sorts naturligt sammanhang, så att t. ex. konst-, literatur- och kyrkohistoria berörde samma tidsperiod och från olika sidor belyste den. Men som det nu är, huller om buller, utan all enhet, äfven utan den som åstadkommes af en gemensam lärare, måste det ständiga ombytet verka i hög grad ansträngande. Till hvarje nytt ämne hör nämligen oftast en ny lärare, följaktligen i viss mon ett nytt sätt, en ny metod. Lärjungarne bearbetas hvarje timme efter en olika plan, påverkas af andra åsigter, tvingas in i olika uppfattningar. Att detta kan gifva rika tillfällen till jämförande psykologiska och fysiognomiska, mer eller mindre skoningslösa studier — kanske äfven *de* formelt bildande! — vilja vi ingalunda förneka; ja vår tids skolgossar och skolflickor, hvilka ju besitta så stor kritisk mogenhet, kunna kanske på grund af rikhaltig erfarenhet åt sig hopsätta en hel pedagogik, naturligtvis af det *negativa* slaget. Något personligt förhållande mellan lärjungarne och en lärare, som ser dem *en* timme i veckan, kan ju ej

komma i fråga. Lärjungarne betrakta ofta de ständigt skiftande lärarne som aktörer, sig sjelfva som den applåderande eller hvisslande publiken.

Men oafsedt dessa skuggsidor, har undervisningens *innehåll* verkligen fått ett tillskott genom allt detta nya vetande? Det skulle kunna tyckas, så. Man skulle kunna säga, att en stor del af de nyss uppräknade ämnena äro just sådana, att deras innehåll med skäl anses utgöra ett viktigt element i den humanistiska bildningen. Vi tro dock för vår del, att de icke medföra någon vinst af bildningsmaterial. Ty härvidlag inträffar nästan alltid ett af två fall. *Antingen* behandlas det nya ämnet såsom något nytt, exklusivt, från de andra skolkunskaperna afsöndradt helt, och går då vanligen öfver lärjungarnes ståndpunkt samt in på det vetenskapligt-speciela området. *Eller* ock — och detta är kanske oftast händelsen — är den nya kunskapen ingenting nytt, det är samma vin, som eljest serveras, fast i andra flaskor. Vi tro t. ex. att »statskunskapen» är blott och bart så mycket historiskt realvetande, som är nödvändigt för att rätt förstå de historiska tilldragelserna; att »astronomen» mycket väl kunde rymmas inom fysiken, att »konsthistorien» med större fördel kunde ansluta sig till historien och geografin, att »antropologien» blott är litet logik och litet sundt förnuft, som borde följa med på köpet vid all undervisning.

Hvad »kyrkohistorien» angår, så är det ju alldeles sjelfklart, att ingen historielärare, som det allra ringaste

befattar sig med *folkens kultur*, kan underlåta att taga upp »lifsbilder ur kyrkans historia». Det som tillkommer vid kyrkohistorien ex professo, är ofta föga annat än redogörelse för de olika kyrkofädernas och andra kyrkolärares *stridiga teologiska åsigter* samt sekternas, såsom gnostikers och manicheers, villfarelser. Är detta vetande främjande för det religiösa lifvet, är det nödvändigt för den allmänna bildningen, eller är det ens *fattligt* för lärjungar på skolans ståndpunkt? Härmed vilja vi icke förneka, att när en olikhet i teologisk uppfattning haft en *så* genomgripande verldshistorisk betydelse som den, hvilken vållade schismen mellan den latinska och den grekiska kyrkan, eller den mellan katoliker och protestanter, då böra de olika åsigterna i sina grunddrag meddelas lärjungarne, men *blott* i sina grunddrag. Om kyrkohistorien vore historien om *kyrkans lif*, åskådliggjord genom fromma människors personligheter, då vore vi färdiga att välkomna henne i skolan, men är hon, som nu oftast är fallet, en historia om *teologiens* utveckling, då måste vi betrakta henne som den öfversta våningen på det Babelstorn af abstraktioner, som är den nuvarande undervisningens farliga storverk.

Dessutom, kan man hinna att meddela något grundligare vetande i dessa nya ämnen, som vanligen afspisas med en timme i veckan under ett eller två läsår? Det är icke blott om filosofien, som det heter: Drick djupt, eller läppja ej!

Enligt vår tro har man med dessa höglärda ämnen ej vunnit stort mer än *en* timmes ökad skolarbete, en ny lärare och — en dekoration på schemat. Vi hysa dock allt för höga tankar om våra skolföreståndare för att tro, det begäret efter den sistnämnda acquisitionen varit förnämsta drifkraften till de nya utväxterna, vi söka den snarare i en välment önskan att »följa med sin tid». Men äfven om vi subtrahera dessa läsordningens extraordinarier, återstå på densamma tillräckligt många oliknämnda rutor, för att en pedagog af den gamla skolan skulle klagande erinra om det tänkvärda: non multa sed multum. Ja, äfven nutidens pedagoger klaga öfver *mångläseriet*, och detta har länge stått främst på skolans syndaregister; ett och annat läroverk har verkligen på senaste tiden beslutsamt stängt sina portar för mycket af allt det nya vetande, som det heter att »ingen bildad person *kan* undvara». Det är annars allt för naturligt, att de, som anse lärotiden vara all i och med slutad skolgång, också skola begära, att *allt* vetande skall meddelas i skolan. Men hvad är då *mångläseri*? Ligger det onda deri, att kunskapen blir mångsidig? Visst icke, detta vore ju tvärtom ett godt. Det bedröfliga ligger deri, att det i skolan inhämtade icke är ett sammanhängande helt, *en* kunskap, *en* bildning, *ett* multum, utan en mekanisk sammangyttring af *kunskaper*, af *notiser*, af *upplysningar* — med ett ord multa. Detta förhållande har alls intet att göra med omfånget af kunskaperna;

det allra rikaste vetande kan vara genomarbetadt till ett organiskt helt, och det allra torftigaste förråd kan vara splittradt och osammanhängande.

Vår skolungdom har sin kunskap inpackad liksom i ett kryddskåp med många lådor. Man är mycket rädd för att blanda de olika kryddorna, och därför har hvarje låda sin särskilda etikett äfven då, när — såsom stundom är fallet — man händelsevis glömt att fylla i innehållet. När lärjungen en gång i framtiden kommer på den idén att skaffa sig detta, är det ju alltid godt, att han vet hvar han skall förvara det: man gifver honom systemet och hoppas, att naturens beryktade »afsky för tomrum» skall på ett mystiskt sätt vara verksam äfven hvad kunskapsinnehållet beträffar. Ja, det är lådorna, det vill säga systemet, som är hufvudsaken i vår undervisning, och detta är grundorsaken till styckningen af vetandet. Denna är alltså blott *en* sida af formalismen, af den riktning, som vill göra skolan till en pseudo-vetenskaplig läroanstalt, och som utvecklar det kritiska, söndrande förståndet på bekostnad af andra förmögenheter, såsom viljan, känslan, åskådningen och fantasien.

Vi tveka icke att nämna äfven den senare, ehuru hon af många anses som en olycksbringande sirén, hvilken bragt tusenden i förderf, och som därför bör så mycket som möjligt undertryckas. Hon är dock, trots sitt dåliga rykte, en nitisk arbeterska och rent af outhärlig, icke blott för skalden och konstnären, utan äfven för den mest

vanliga, nyktert tänkande och handlande person. Men under det förnuftet drifver sitt arbete med svett och möda, går fantasien med glad och leende uppsyn till verket, och det är väl därför man anser hennes arbete för blott lek. Fantasien är ju liksom det inre sinnet, den inre åskådningen; utan henne kan man ej förvandla kunskapen till bilder, ej heller sätta sig in i en annan verklighet, än den man har för ögonen. En arbeterska är hon, sade vi, men utan lämplig näring kan äfven hon blifva maktlös och försoffad. Hon lefver icke uteslutande af *diktens* ambrosia, men hon näres icke heller af *teoriernas* stenbröd, hennes föda måste, om hon skall blifva sund, vara verkligheten. Vår tids ungdom är visst icke lat, när det gäller att *mekaniskt, tanklöst lära något*, men deremot får man kämpa mot en nästan oöfvervinnelig tröghet, när det är frågan om att *göra sig en bild* af något verkligt. Männe icke detta beror på *lätja i fantasien?* — Med *fantasier* dödas äfven produktiviteten, *förmågan* att taga initiativ. Och vi tro oss hafva gjort den iakttagelsen, att dessa egenskaper äro i ständigt aftagande hos den uppväxande generationen.

Det är som sagdt förståndet, som skall utvecklas, systemen, som skola meddelas, och därför måste kunskapen sönderdelas i strängt afsöndrade fack. Om deremot undervisningen hade ett mera reallt innehåll, åsyftade en mer harmonisk själsutveckling, meddelade *bildning* och icke en *lägre art vetenskap*, vore det rent af omöjligt att så klyfva och dela, ty

det finnes inga skarpa öfvergångar hvarken i naturen eller i menniskolifvet, och i begreppet bildning ligger föreställningen om något helt och sammanhängande.

Begäret att söndra och stycka visar sig, som vi nämnde, i det ständiga utbrytandet af nya fack, hvarigenom man vinner, icke alltid ett *nytt innehåll*, men säkert ett *nytt system* och derigenom, som man tror, en vinst för den formela utvecklingen. Men det visar sig äfven deri, att man så gerna gör lärarne till *exklusiva specialister* och låter samma elever undervisas af en mängd olika personer, hvilka hvar för sig äro fullkomligt okunniga om lärjungarnes ståndpunkt i hvarje annat ämne än deras eget. Läraren i svenska skall utdela ämne till en geografisk uppsats: det faller honom in, att skildringen af öknen Sahara skulle kunna gifva goda tillfällen att utveckla stilen i riktning af det sublimala; hur skulle han kunna veta, att lärjungarne i geografin ej hunnit längre än till Frankrike? Under närvarande förhållanden skulle en skolföreståndare blifva ganska obehagligt öfverraskad, om han finge höra en lärare, engagerad i naturkunnighet, uppehålla sig med en skildring af Afrikas natur, äfven om detta gjordes blott i afsigt att gifva en klar föreställning om lejonets eller giraffens lif. En äkta specialist affärdar också alla frestande beröringspunkter med ett: »ni vet ju», »det har ni hört förut», hvartill eleverna naturligtvis nicka bifall. Eller huru skulle det taga sig ut, om läraren i hi

storia finge det infallet att tala kanske en timme om götiska kyrkor, om Rubens och Rembrandt? Vet han då icke, att han faller i en annans embete, att konst-historia har *sin* timme, *sin* lärare och *sin* särskilda plan?

Att mångfald af lärare verkar skadligt i de lägre klasserna, det har man lyckligtvis fått klart för sig, och klasslärareskapet har på detta stadium åter kommit till heders. Men är det då icke en obegriplig inkonsequens att redan i mellanklasserna införa fackläsningen i all sin brokighet? Om än en och samma lärare ej vidare kan sköta *alla* lektioner i en klass, hvarför kan han ej få behålla *några* eller åtminstone *ett par* ämnen? Enheten, som visat sig så ytterst välgörande för barn under en viss åldersgräns t. ex. 10 à 11 år, kan väl ej helt plötsligt efter en tidrymd af några månader blifva skadlig eller ligkiltig?

Härpå svaras vanligen, att en lärare ej kan fullkomligt beherska mer än *ett* eller på sin höjd *två* ämnen, att hans undervisning i alla andra måste blifva mer eller mindre underhaltig. Men är detta verkligen sant, äro lärarnes kunskaper så exklusiva, så måste vi uttala som vår åsigt, att de helt enkelt äro odugliga till sitt kall; de *kunna* möjligen vara vetenskapsmän, men lärare äro de icke, ty en sådan måste vara en grundligt bildad person, och bildningen är ej så ensidig.

Dessutom finnes det ju många fack, som äro så nära beslägtade med hvarandra, att kunskap i det

ena ej kan stå tillsammans med okunnighet i det andra. Så t. ex. historia och geografi, matematik och fysik.

Vi veta allt för väl, att de yngre lärarne och lärarinnorna sjelfva äro produkter af den rådande metoden, hvilken genom deras utbildande dragit försorg om sitt eget förevigande. Skall en reform kunna genomföras, måste därför dessa på egen hand genom mycket arbete söka förvärfva sig hvad skolan nekat dem — en helgjuten bildning. Men å andra sidan tro vi, att man något kunde sänka fordringarna på *vetenskaplig* detaljkunskap hos de undervisande, ja, man finge *till en början* kanske öfverse med en och annan obetydligare felaktig uppgift, ehuru detta visserligen är betänkligt. Men det är dock ännu betänkligare, om hela undervisningen skulle blifva ett *enda misstag*.

Hvad facklärareskapet beträffar, får man icke glömma dess inverkan på läraren sjelf. Hvad kan vara mer själsmördande än att jagas från klass till klass, att mekaniskt upprepa samma framställning, samma frågor, korrigera samma missförstånd! Och hans arbete förljufvas aldrig af ett personligt intresse för eleverna, af hvilka han blott känner namnen och ansigtet. Han blir i förtid utnött, men han ser ingen frukt af sitt arbete. Han kan ej visa på en enda lärjunge och säga: se, denne har kommit till harmoni och klarhet, och det är jag, som fått den glädjen att förhjelpa honom dertill. O nej, han är ju blott fabriks-

arbetaren, som tillbringar sin tid med att förfärdiga knappålshufvud: fabriken får äran, men icke han; han får aldrig känna konstnärens — äfven den ringaste konstnärs — glädje öfver sitt verk. Om en facklärare icke skall förfalla i ohjelpig slentrian, måste han uppehållas af en mer än vanlig pligttrohet och en mer än vanlig kärlek till sitt ämne — en kärlek, som dock alltid är af tämligen abstrakt och otillfredsställande natur.

Huru annorlunda gestalta sig icke förhållandena, om en och samme lärare får öfvertaga en *grupp* af ämnen inom samma klass! Barnen förskonas från det nötande, förströende ombytet af lärare, den undervisande befrias från den förslöande enformigheten, och båda parterna vinna fördelen af ett *personligt* förhållande till hvarandra, hvilket i de flesta fall torde utveckla sig till förtroende och kärlek. Och man må besinna, att intet arbete, som utföres af personer med andra personer till föremål, kan uträtta något egentligt, om det ej uppbäres af sympati. Det är farligt, oändligt farligt att så anordna ett dylikt arbete, att den ena parten betraktar den andra som ett dödt maskineri. Men fackläraren frestas onekligen att betrakta sina lärjungar såsom maskiner, hvilka tillverka svar; han sjelf blir för dem en mekanisk uppfinning, hvilken fabricerar frågor, men som bi-produkt äfven beröm och tadel samt framför allt betyg. Dessutom bör ju läraren icke förhålla sig blott *meddelande* till lärjungarne, han bör ock stän-

digt *mottaga* intryck af dem, af deras uppfattning och åskådningssätt. Huru mycket lärorikt kan ej ligga i ett enda svar! — Men denna vexelverkan kan i högst ringa mån ega rum mellan lärare och lärjungar, hvilka träffas endast 1 à 2 timmar i veckan.

Om deremot samme lärare undervisade i flera ämnen i samma klass, skulle man utom nyssnämnda rent personliga fördelar äfven vinna den af ett innerligare *sammanhang kunskaperna emellan*. Ty som läraren känner lärjungens ståndpunkt i de beslägtade ämnena, kan han begagna sig af alla anknytningspunkter och låta det ena fullständiga det andra. Man kan ju icke fatta ett lands natur utan någon kännedom om dess flora och fauna, man kan icke heller vara fullt förtrogen med en växts eller ett enstaka djurs egenskaper, om man ej känner dess plats i naturen i det hela. På samma sätt vinner den historiska berättelsen betydligt i åskådlighet, om den alltid anknyter sig till en bestämd, på kartan utpekad ort och ej sväfvar luftigt omkring i rymden, under det geografin bör låta de historiska minnena besjåla och lifva de lokaler, som hon beskriver.

Häri genom skulle man äfven vinna stöd för minnet: kunskaperna skulle sammanhålla hvarandra liksom stenarne i ett hvalf. En sådan sammanhängande undervisning skulle nämligen mindre behöfva anlita det mekaniska minnet och deremot mer förmågan af idé-associationer. Och det mekaniska minnet är dock

blott en nödhjelp och äfven som sådan föga att lita på. Danaidernas såll är en klassisk reminescens, som ingen lärare kan frigöra sig ifrån, då han med för-tviflan iakttaget, huru lätt och hastigt hans lärjungar skaka af sig den med så mycken möda inpräglade kunskapen. Man klagat också inom skolverlden ganska bittert öfver missförhållandet mellan det fruktansvärdt tillväxande materialet och den ingalunda tillväxande förmågan att minnas. Botemedlet för detta missförhållande har man stundom trott sig finna i ännu mer *förkortade läroböcker* och i ett ständigt *repetering* af dessa. Men att oupphörligt repetera en massa oorganiskt sammangyttrade fakta är ett lika fruktlöst arbete, som om man ville stampa fast sanden på ett flygsandsfält. Liksom denna kan fångas blott genom växtrötter, så sammanhållas kunskaperna säkrast genom idéassociationernas hvarandra omslingrande trådar. Det är därför som man lättare erinrar sig en berättelse, som meddelats blott en gång, men då med många karakteristiska detaljer, än ett naket *lösryckt* faktum, gång på gång upprepadt. Derfor är det äfven från denna synpunkt så viktigt, att undervisningen är *grundlig* och *utförlig*.

Äfven de till utseendet obetydligaste anknytningspunkter kunna bidra ofantligt till minnets bestående. Det är lätt att erinra sig namnet Andalusien, när man genom historien har reda på vandalerna, och namnet Kastilien påminner ju ständigt genom sin härledning *kastell* om de spanska kristnas långsamma,

ihärdiga strid mot morerna. Minnet understödes äfven genom påpekande af orsak- och följdförhållanden, der dessa icke äro öfver lärjungens ståndpunkt. Det är alltså äfven af det skälet viktigt att kunskapen blir ett helt, ett *multum*, att man blott derigenom kan förvissa sig om dess bibehållande i minnet.

Men äfven vid undervisningen inom hvarje särskildt ämne gör sig en sådan styckning gällande. Icke blott i språken, der den blomstrar som bäst med olika timmar för grammatika, explikation, temagranskning, talöfning, skrifning efter diktamen, utan äfven inom de skildrande ämnena, såsom naturkunighet, geografi och historia. Bøjelsen för system visar sig här i ett *oändligt indelande i rubriker*, både i läroböckerna och den muntliga framställningen. Läroboken i geografi kan ha 11 à 12 rubriker för ett enda land: hög- och lågländ, floder, sjöar, jordmon, produkter etc. De senare upprepas utan synnerligt sammanhang med jordmonen å ena sidan, handel och industri å den andra. Huru skall lärjungen kunna erinra sig, att det landet lefver mest på handel, det åter mest på åkerbruk, ett annat på industri, om dessa fakta lösryckas från sina naturliga förklaringsgrunder? Men om man visar, huru stenkolslagren i England tillika med landets läge nödvändigt måste göra detsamma till en handlande och industriidkande stat, under det deremot Ryssland med sina knappa kuster och sin bördiga jordmon är huf-

vudsakligen hänvisadt till åkerbruk, skall kunskapen säkerligen icke så lätt glömmas. Men antyda icke både lärare och läroböcker sådant? Jo, de *antyd*, men detta är icke nog: sammanhanget måste kraftigt betonas.

Läroböckerna i geografi äro ofta föga annat än en utförlig, systematiskt uppställd innehållsförteckning på hvad undervisningen borde meddela. Men äfven historieböckerna öfverflöda på rubriker: så egnas ett kapitel — kort naturligtvis — åt konungens person, ett annat åt hans krig, ett tredje åt den inre styrelsen; egenskaperna utan allt samband med handlingarna, kriget utan allt sammanhang med styrelsen. Slutligen kommer ofta en afdelning om lefnadssättet, d. v. s. ett stycke kulturhistoria, hvilket med rätta borde komma såsom biprodukt till hvarje utförlig, åskådlig skildring. Om jag t. ex. har gifvit en noggrann skildring af Olaf Tryggvessons äfventyr såsom barn och yngling, hans fångenskap och vistelse i Ryssland, hans vikingafärder, så har lärjungen derigenom fått en mycket klarare föreställning om Nordens kommunikationer med Ryssland, slafhandeln och vikingatågen, än han skulle fått af ett kapitel på 20 rader med öfverskrift: Lefnadssätt under vikingatiden. Orsaken till denna böjelse för rubricering ligger deri, att läraren öfverför sina *kunskaper på barnen i den form, som de med tiden tagit hos honom sjelf*. Han har dem naturligtvis i rubriker, och därför få barnen dem på samma sätt, d. v. s. i en

ordning, som är alldeles motsatt den naturliga. Läraren eller läroboksförfattaren tar en öfverblick af sitt vetande i fogelperspektiv och antecknar de mest framstående fakta. Han besinnar ej, att barnet icke kan se i fogelperspektiv, och att hvad han från sin upphöjda ståndpunkt tycker vara det viktigaste, alls icke kan uppfattas der nerifrån. Om man förut noga känner en trakt med alla dess kullar, åkrar, kyrkor och slott, är det både nyttigt och intressant att från ett högt berg taga en öfverblick af alla dessa föremål. Blott så kan man få klart för sig deras inbördes läge och afståndet dem emellan. Men om den som aldrig hade sett hvarken kyrkan eller slottet på nära håll, för första gången finge se dem i fogelperspektiv, skulle han göra sig ett alldeles oriktigt begrepp om deras verkliga utseende.

Styckning af ämnet åstadkommes äfven genom de regelbundet återkommande *lexorna* i läroböckerna. Nödvändigheten att gifva lexa tvingar läraren att afbryta en sammanhängande skildring af ett krig, ett slag, ett lands natur, innan lärjungen fått en fullständig bild af det skildrade. Läraren har ännu blott gifvit material i den ordning, hvori det i verkligheten förekommer, men läroboken deremot ger nästan blott rubriker. Häraf uppkommer förvirring hos eleven, och följden blir vanligen den, att han icke kan lexan, äfven om hon skulle inskränka sig till en sida.

Denna beklagliga splittring inom skolan tro vi skulle kunna afhjelpas derigenom, att man *för det*

första afstode ifrån de mer speciella, på senare tiden tillkomna facken, men införlifvade det lättfattligaste och mest bildande af deras innehåll med den öfriga undervisningen; att man för *det andra* sökte åstadkomma enhet på det sätt, att *samme lärare* alltid skötte ett par eller flera beslägtade ämnen, hvarigenom dessa kunde närmare ansluta sig till hvarandra, och för *det tredje*, att man *icke strängt fasthölle* vid de regelbundet återkommande lexorna, utan läte dessa bero af sjelfva kunskapens naturliga fördelning. Man borde nämligen enligt vår tanke fördela lektionerna i tvänne serier, en skildrande och en förhörande. De skildrande lektionerna böra gifva lärjungen ett stycke verklighet, åskådligt och klart, men de böra äfven vara så anordnade, att de för barnet underlätta en senare inträdande systematisering och gruppering. De böra vidare omfatta något *helt*: en provins, ett land, en regering, ett längre krig, eller i naturkunnigheten en familj eller annan större grupp.

Lärjungen skall mottaga detta material utan att på samma gång få ett schema — det är detta han med lärarens tillhjälp sedan sjelf skall utarbета. Men *läraren* deremot bör hafva systemet klart för sig, innan han skrider till undervisningen, det får icke *synas*, men det skall vara der *latent*. Med andra ord: han skall veta *hvarför*, i *hvad afsigt* han berättar det eller det. Att skildringarna måste vara *typiska* eller *karaktäristiska* hafva vi redan framhållit, äfvensom att de böra vara *muntliga*. Efter

dessa berättande lektioner följer nu ett förhör eller repetition med eller utan bok. Förhöret kan ingalunda undvaras, bör vara allvarsamt och medföra ett verkligt arbete för lärjungen. Det skall äsyfta kunskapens säkra befästade i minnet, men icke blott detta, utan äfven gruppering, systematisering. Vi hafva redan antydt, huru detta kan ske i geografin. I historien frågar läraren t. ex. icke blott efter händelserna i deras kronologiska ordning, utan hans frågor böra nu tvinga lärjungen att ordna dem efter deras formela likhet, alla krig under en regering, alla slag, riksdagar, nya lagar, personernas karaktär. I naturkunnigheten betonar man under skildringstimmarna mest det hela, djurets eller växtens hela företeelse och lefnadssätt; under förhöret deremot mer kännetecknen, som skilja naturföremålen från hvarandra.

Detta förfaringssätt har äfven sina faror, sina blindskär, som vi ingalunda vilja dölja eller förneka. Dit räknar vi frestelsen att berätta *tanklöst, utan plan*. Härigenom försvåras, kanske omöjliggöres sammanfattningen, som lärjungen sjelf skulle verkställa. En annan fara är *försummandet* af repetitionerna, hvarigenom en stor del af den äsyftade formella bildningen skulle gå förlorad.

Det är icke förgäfvets vi så ofta använt ordet *verklighet* i den ofvanstående framställningen. Det är just hvad vi allra mest ville betona, att under-

visningen i våra dagar alldeles för mycket aflägsnat sig från verkligheten, och att hon i denna aldrig ser annat än systemet. Det oaktadt kunna vi heller icke finna, att denna undervisning på ett synnerligen utmärkt sätt befordrar ens den sida af själsverksamheten, som heter tänkande och systematisering. Vi skola söka närmare utveckla vår sats.

En människas utveckling framskrider i det stora hela genom tvenne moment, så nämligen, att hon först genom åskådning och fantasi insamlar en fond af erfarenheter och sedan genom minnet fasthåller samt genom tanken jämför, klassificerar dessa. En rikt utvecklad människa är således den som genom erfarenheten insamlat ett stort material, och som genom förståndet fullkomligt ordnat detta. Har hon blott den förstnämnda fördelen, är hennes vetande omfattande, men oklart; har hon blott den senare, är det klart, men inskränkt. Undervisningen, som ju åsyftar en så mycket som möjligt harmonisk själsutveckling, borde väl i sig upptaga dessa båda moment: den borde lägga an på att först gifva barnet *riktiga, exakta, mångsidiga erfarenheter* och sedan lära det att i dessa finna *systemets* eller *lagbundenhetens* röda tråd.

Nutidens skola har en ofantligt stor brist i det förra fallet: den erfarenhetskunskap hon meddelar är *inskränkt och torftig.* Men hon har brister äfven på det andra området, der hon menar sig stå så högt: i systematiseringen. Ty i sjelfva verket lär man icke

lärjungen *konsten att tänka*, man öfvar honom icke i att systematisera, utan man gifver honom *färdiga tankar* och *utarbetade system*. Man meddelar honom systemet och förvissar sig om att han har *förstått* det derigenom, att man på konstladt sätt *skapar en erfarenhetskunskap*, som skall ordnas efter regeln. Så tillskapas exempel för regeln skull, så utplockas bibelspråk för troslärornas skull, berättelser om personer såsom *bevis* på deras förut omtalade egenskaper, kriaämnen för stilens skull, växter för inlärande af tekniska termer etc. I Tyskland, fabriktionsorten för en god del af våra pedagogiska grundsatser, har man ju kommit så långt, att man tillverkar *linnen efter abstrakta regler* och derutaf skördar mycken vinst för förståndsutvecklingen. Intet får vara färdighet, allt skall vara konstruktion. Männe icke de grundliga tyskarne snart skola inse, att det är en ofantlig ytlighet att låta ett barn gå och springa, innan det vet orsaken, hvarför det lyfter benet eller böjer kroppen? Vore det icke samvetsgranare och grundligare att först lära barnet de fysiska lagarne för *balansen*? När dessa vore inhemtade, kunde man ju som öfning och exempel låta det springa ett par hvarf öfver rummet — så vida nämligen icke den lille under tiden af brist på motion råkat blifva en krympling.

Man har trott sig spara lärjungens tid och krafter genom att direkt gifva honom systemet, men detta är i sjelfva verket liksom all onatur den största

tidsförlust. Lärjungens krafter *brytas* i stället för att stärkas, och han får aldrig känna den upphöjda njutning, som man erfar, då man genom en kraftig ansats *sjelf* funnit den ordnande lagen, då tanken liksom hållit sin eriksgata genom det förut dunkla kunskapsområdet. Barnet har som sagdt ingen nytta af att *få* systemet, — det är blott betungande, men hvad det måste lära sig, det är att verkställa denna process, öfvergången från det enskilda till det allmänna — systematiseringen. Undervisningen skall ju icke blott gifva material, den skall äfven lära barnet rent af huru det går till, då man utvecklar sig, alldeles som den vetenskapliga föreläsningen skall gifva studenten en typisk föreställning om huru det går till, då man idkar verkligt vetenskapligt studium.

Man klagar öfver att det i våra skolor icke drifves något sjelfständigt arbete, att lärjungarne »proppas» af lärarne, men på samma gång knotas ständigt öfver öfveransträngning. Huru kunna dessa motsatser förlika sig? Jo, de förena sig väl, ty de hafva samma grund — den *förvända ordning*, som iakttages i undervisningen. Det är icke ett *sjelfständigt* arbete att aldrig tänka sjelf, utan blott tillägna sig andras tankar om alla upptänkliga ting, som man icke en gång sett eller fått en bild utaf — men ett *ansträngande, onaturligt* arbete är det för visso. I de forna — om vi så må säga — »fåvitskhetens tider», sedt från den nuvarande pedagogiska upplysningens

ståndpunkt, talades icke alls om öfveransträngning och det fastän lexorna voro längre, lektionerna flera, och alls ingen preparation af lärare förekom. Saken var den, att då för tiden förlades all ansträngning på minnet, lexan skulle vara inlärd, men behöfde icke begripas. Lärarens frågor voro icke så klyftiga, fordrade icke ett så fullkomligt förstående af det inlärdas, som nu är fallet. Också har det på flera ställen börjat inträda en reaktion mot det myckna teoretiserandet och en återgång till det gamla »plugget». Af två onda ting är också det senare bestämdt det minst onda — det skadar åtminstone icke, om det än icke gagnar.

Den reform vi här förordat, skulle vara af en synnerligen genomgripande natur. Den skulle omfatta en förändring af undervisningens *innehåll*, så att *språken* icke längre blefve hufvudämne, och detta af det skäl, att den bildning, som dessa genom litteraturen kunna meddela, faktiskt visat sig vara osmältbar för lärjungar i den egentliga skolåldern. Språkkunskap är nämligen ett kapital, som visserligen måste förvärfvas i barndomen, men af hvilket först den fullvuxne får uppbara räntan. Utan att vilja utetränga språken hafva vi förordat *historia*, *geografi* och *naturkunnighet* såsom kärnan i undervisningen, emedan innehållet i dessa ämnen är af en synnerligen bildande och uppfostrande natur och derjämte så beskaffadt, att det, rätt framställt, kan

tillgodogöras äfven utaf mindre barn. Bland dessa ämnen åter tro vi, att i de lägre klasserna geografin bäst skulle lämpa sig till den medelpunkt, kring hvilken de öfriga grupperade sig; i de högre deremot borde säkerligen historien blifva centrum. Vi fatta här ordet »historia» i dess vidsträcktaste bemärkelse, såsom omfattande kultur- kyrko- och literaturhistoria, och vi våga tro, att de tre nyssnämnda facken skulle, sammanbundna med den egentliga historien, komma vida mer till sin rätt än såsom sjelfständiga läroämnen. Hvad det kulturhistoriska vetandet angår, så hafva vi redan framhållit, att detta *måste* komma såsom resultat af en grundlig, åskådlig historieundervisning.

Förändringen, sade vi, skulle blifva genomgripande, men deraf följer ingalunda, att den måste blifva brådstörtad, revolutionär. Vi tänka oss den icke verkställd på det sättet, att man helt plötsligt skulle *i betydligare mån* minska språktimmarne för att tillgodose de omtalade reala facken. Disproportionen i timantal är visserligen stor, men dess afhjelpande är dock härvidlag ej hufvudsak. Dessutom beror den större eller mindre tid, som egnas åt ett läroämne, ju ej blott på dettas vigt, utan äfven på de svårigheter, som äro förbundna med dess inhemtande. Man bör ej kläda af sig den gamla dräkten, förrän den nya är färdig. Låt oss derfor först sörja för, att de nya hufvudämnen behandlas på ett ändamålsenligare, kärleksfullare sätt, och att

för deras räkning anskaffas fullgoda lärarekrafter, och sedan vi öfvertygat oss om hvad genom dem kan uträttas, då först är tiden inne att anställa en grundligare revision af läroplanen.

Så långt upp i skolan som klasslärare förekomma, tro vi att de borde utses med hufvudsakligt afseende fästadt vid skicklighet att undervisa i nyssnämnda fack, särskildt i historien, hvilken kräfer en, som vi hoppas icke sällsynt, men dock särskild begåfning. Det är jämförelsevis lättare, att, om så illa skulle vara, fylla en lucka i språk- eller matematikundervisningen med en extra lärare.

Som dessa kunskapsgrenar äro af ett mer reallt innehåll än språken, skulle redan genom en sådan förändring realismen vinna ett helsosamt insteg i skolan. Lärjungen skulle öfvas att reflektera icke hufvudsakligen öfver abstrakta regler, utan öfver verkligheten; och den formela bildningen skulle tillgodoses derigenom, att han lärde sig att sjelf i verkligheten finna systemet.

Men det är icke blott i afseende på val af innehåll, som vi skulle önska se realismen införd — den borde sträcka sig äfven till lärarens framställning af ämnet, så att denna blefve enklare, naturligare och sannare. I detta fall torde undervisningen kunna lära mycket af den nutida konsten, ty skalderna och konstnärerna äro ju på sitt sätt mensklighetens lärare. Ingen kan djupare än vi beklaga de missgrepp och förvillelser, hvartill den moderna realismen

gör sig skyldig; men ett står dock kvar såsom något godt och bestående, och det är dess sträfvan efter sanning och ärlighet samt den fordran den ställer på hvarje konstnär och författare, att han skall se världen med *egna ögon*, och att han skall återgifva hvad han sett med verklighetens färger och ej med det konventionellas konturteckningar.

De realistiska konstnärernas arbeten hafva alltid den egenskapen, att de göra ett djupt intryck på åskådaren eller läsaren — vare sig nu detta är af ett plågsamt eller angenämt slag. Och hvarför? — Utan tvifvel därför, att de gifva oss hvad de sjelfva sett och känt, och detta *så*, som de sjelfva uppfattat det. I samma mon en konstnär deremot tar sina ämnen liksom ur andra hand, blir intrycket svagare och mattare.

Det konventionella har, såsom vi förut sökt påpeka, vunnit stor terräng äfven inom undervisningen: man har vant sig vid vissa uttryck, som man begagnar icke därför, att de och endast de gifva en klar bild af det man vill framställa, utan därför, att man *brukar* uttrycka den saken med det ordet. Skulle nu icke undervisningen kunna följa konstens exempel och gå tillbaka till naturen äfven hvad framställningen beträffar? Och huru skulle väl detta kunna ske, om icke derigenom, att läraren gjorde sig till en regel att antingen verkligen *se* eller åtminstone alltid sjelf skaffa sig en verkligt lefvande bild af det han vill framställa?

För att fortsätta jämförelsen mellan undervisningen och konsten, skulle vi äfven vilja erinra om de moderna konstnärernas, särskildt författarnes *objektivitet*. De gifva aldrig läsaren tydligt besked om hvad som är godt eller ondt; deras figurer hafva icke som på allegoriska målningar remsor i munnen med upplysande inskrifter, såsom: »detta är jungfru Dygd», »detta är fru Fromhet». Det är läsaren, som sjelf skall gallra det goda från det onda i detta brokiga virrvarr, och — man må hysa hvilka tankar som helst om den nutida diktningen — man skall dock aldrig kunna neka, att hon har förstätt som ingen annan att försätta läsaren i den kraftigaste sjelfverksamhet, tvinga honom att gå på djupet med de moraliska frågorna — och det utan tvifvel just därför, att hon är så objektiv. Skulle icke objektiviteten äfven inom undervisningen kunna åstadkomma ett liknande resultat, ehuru den på detta område alls icke finge gå så långt som på konstens? — Att objektivitet icke är detsamma som moralisk färglöshet, visar sig redan i afseende på konstnärerna: skalden må dölja sig huru mycket som helst; man känner dock alltid aningsfullt, om det klappar ett människovänligt hjerta under taflan, eller om der skymtar fram ett hänskrattande satyransigte, och det är detta, som afgör, huruvida de nu vanligen så pessimistiska diktalstren skola väcka en ädel sorg öfver mensklighetens elände eller en bitter harm mot författaren.

Ännu mindre skall en objektivt hållen undervisning undgå att röja inflytande af lärarens personlighet; det är han, som håller facklan i sin hand, från honom komma belysning, dagrar och skuggor. Han skapar icke materialet, men han väljer det; han *gifver icke klarheten, tanken, men han leder till den och antyder vägen till densamma.*

I sammanhang härmed vänta vi oss också den frågan: »huru skall en sådan realism i undervisningen förlika sig med en sant moralisk anda?» Härpå svara vi, att enligt vår fasta öfvertygelse skall den sanna moralen bättre främjas genom en konkret framställning af det goda, sådant det uppenbarat sig först och främst i Frälsarens person, men också i alla de menskligt ädla gestalter, som historien visar oss, än genom abstrakta sedelärande framställningar och torra förmaningar. Hvad skulle icke vinnas på detta område, om man med lifsvarma färger målade det goda och ädla? Det moraliska mål, som skolan vanligen anser ligga sig närmast, är att ingifva lärjungen *aktning för pligten* och *vana vid arbete*. Ja väl, häri instämna vi af fullaste hjerta, men vi skulle dock vilja tillägga något: skolan skall äfven ingifva *kärlek till arbetet* och öfvertygelse om arbetets välsignelse derigenom, att man aldrig låter barnet arbeta *utan resultat*, aldrig blott för *arbetets skull*, såsom nu allt för ofta sker.

Att vi framställt denna jämförelse mellan literaturen och undervisningen beror derpå, att vi äro

innerligt öfvertygade om det organiska sammanhanget mellan alla kulturområden, således äfven mellan konstens och undervisningens. Ett förslag till reform på ett af dessa områden får därför ej lemna ur sigte de rörelser, som försiggå på de andra. Alla sådana rörelser äro vågor, som drifvas fram af samma vind — tidsandan, och det är af denna, som den skicklige seglaren måste begagna sig, fast han icke bör låta den drifva sig hvar som helst. Hitintills hafva kanske realismens brisar kunnat blåsa bort rätt mycket qvalm och dimma, som hopat sig i vår andliga atmosfer. Realismen — för så vidt den motsvarar sitt namn och sitt egentliga väsen, är ju ej något ondt, men bakom den och ofta sammansmältande med den till ett står dess demoniska frände — materialismen. Kanske är det denna hemska makt, som i en ej allt för aflägsen framtid skall hota hela vår andliga odling med förstörelse. Men mot en sådan fiende kunna ej formalismens murkna fästen hålla stånd — dertill behöfves bättre beväpning, tidsenligare försvar, och hvar skulle vi finna ett sådant, om icke i en på erfarenhet grundad innerlig tro på de *andliga verkligheterna*?

Franzén har ju i en af de ljufvaste dikter, som någonsin skrifvits på svenskt tungomål, besjungit »menniskoanletets» makt att genom en enda blick afväpna den krassa materialismen; skulle man icke äfven i stort kunna tillämpa samma tanke och säga, att den som en gång — och helst i ungdomen —

blifvit stäld ansigte mot ansigte med det ädelt
menschliga, skall svärligen sjunka så djupt, att han
förnekar, att »det finnes en själ i tingen». Är
detta sant, torde väl deri ligga det starkaste skäl för
att kraftigt betona det *humana* elementet i under-
visningen.

elt
an
Är
för
ler-

På P. A. NORSTEDT & SÖNERS förlag:

Kastman, Carl. Skolan och hemmet, samling af uppsatser rörande uppfostran och undervisning. Hft 1. 2,25.

Kastman och Anjou. Tidskrift för folkundervisningen 1882. Hft 1. 0,50.

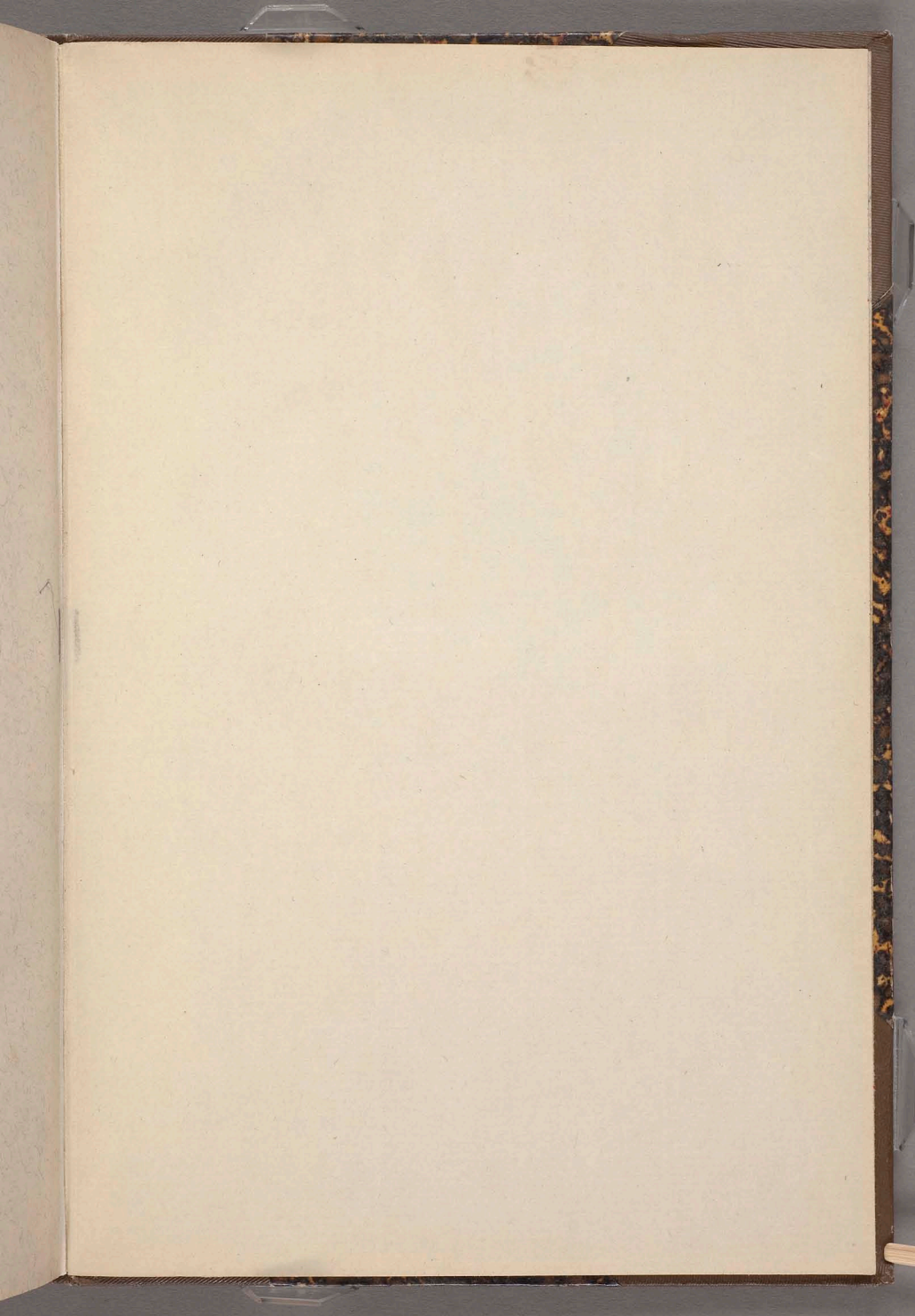
Hallgren, J. A. Försök till en kortfattad öfversigt af den svenska elementarundervisningens historia. 1,40.

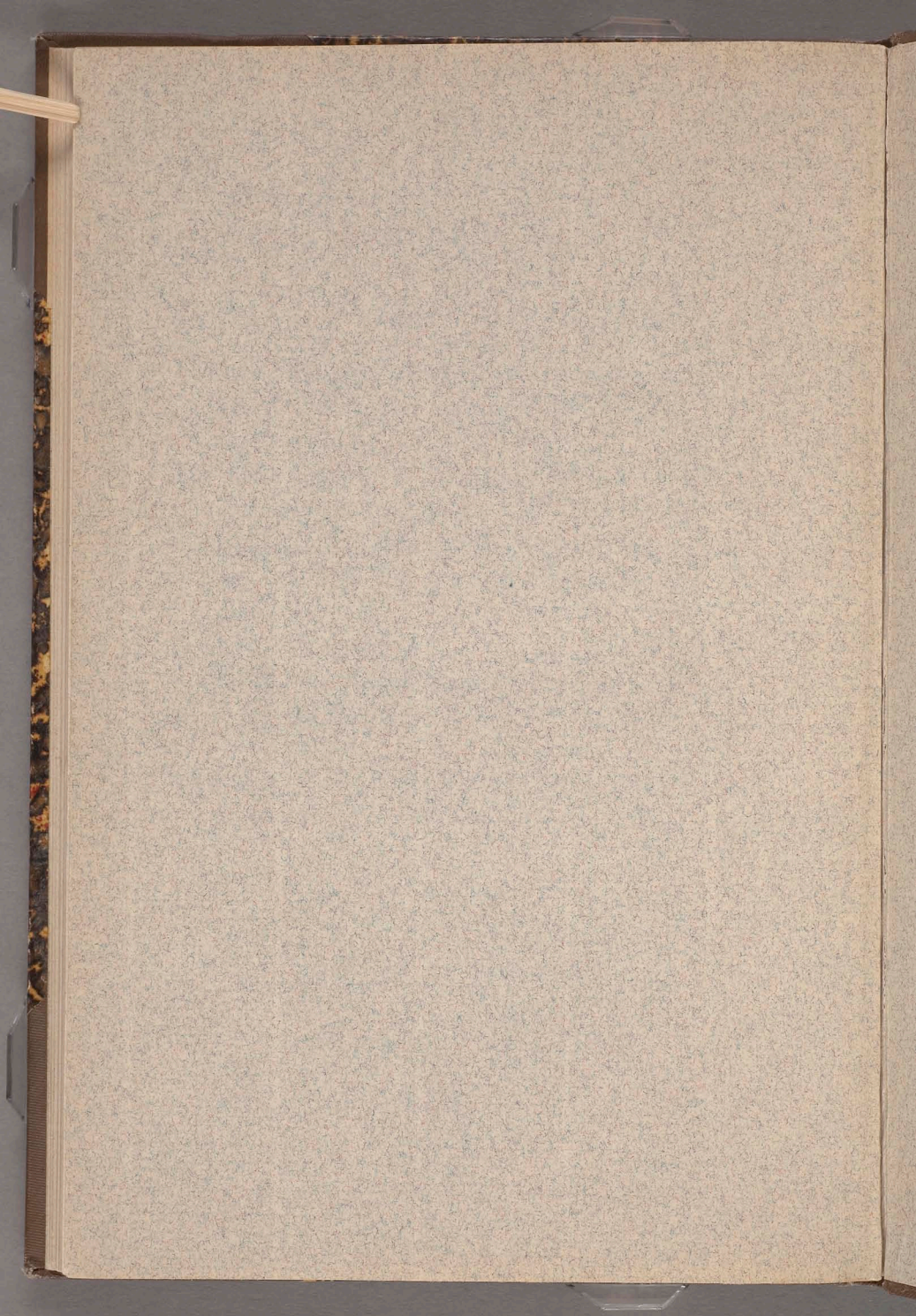
Samling af författningar m. m. rörande allmänna läroverken och pedagogierna. Utgifven af A. Zimmerman och A. F. Stjernstedt. 2:a uppl. Hft 2,65; kart. 3,00.

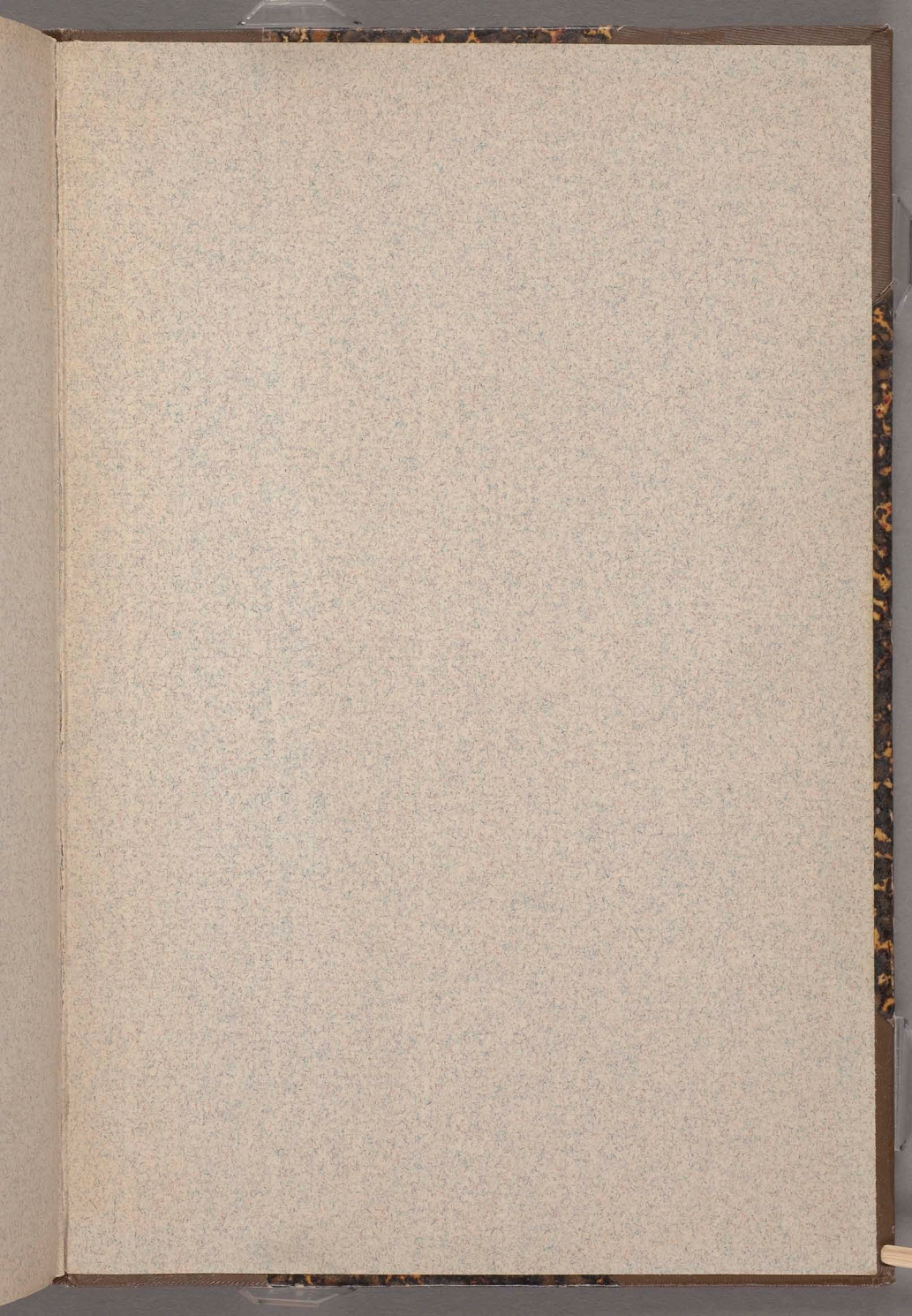
Berättelse om det nionde allmänna svenska läraremötet i Gefle 1878. Utgifven af V. Knös. 2,75.

Tryckfel och rättelser:

Sid. 42	» 21	»	omock	»	om ock
» 43	» 14	»	Olof	»	Olaf
» 44	» 7	»	Herren	»	Herrens
» 45	» 25	»	detta	»	denna
» 52	» 22	»	lägga	»	lägger
» 65	» 5	»	adieu	»	adieux







Kungl. biblioteket, Stockholm



50001

000 337 528 0