

TIDSKRIFT

FÖR

FOLKUNDERVISNINGEN

UNDER MEDVERKAN AF

FOLKSKOLEINSPEKTÖRER OCH SEMINARIELÄRARE M. FL.

UTGIFVEN

AF

T. F. KYLANDER

FIL. D:R, SEMINARIEADJUNKT

SJUTTONDE ÅRGÅNGEN



STOCKHOLM

P. A. NORSTEDT & SÖNERS FÖRLAG

INNEHÅLL.

	Sid.
Berättelse om hvad i rikets styrelse sedan sista riksdags sammanträde sig tilldragit	1.
Om folkskolelärares bisysselsättningar. CARL K—N	6.
Om de skriftliga öfningarna i folkskolan. T. K—R	20.
Tegnér's pedagogiska åsikter. VIKT. VILLNER	36.
Hvilken hänsyn bör tagas till barnens individualitet vid uppfostran?	46.
Från utlandet. CARL K—N	58.
Djurskyddssaken och folkskolan. T. K—R	61.
Litteratur. CARL K—N	64.
Olika åsikter om folkskolans uppgift. CARL K—N	65.
Något om tysta öfningar i folkskolan. A. L—R	80.
Bidrag till känslolifvets pedagogik. SVEN LUNDQVIST	91.
Om auskultering. J. VR.	102.
Ett hos oss ur bruk kommet kulturmedel. T. K—R	107.
Utdrag ur en fransk generalinspektörs anteckningar. Meddeladt af V. O—R	122.
Litteratur. G. W., T. K—R	131.
Sommarkurserna i Lund 1898	135.
Joannes Ludovicus Vives. CARL K—N	137.
Borgarskolorna i Greifsvald. G. E. ARCADIUS	153.
Det 12:e allmänna svenska folkskolläraremötet och uppsatsskrifningen i folkskolan. T. K—R	166.
Koncentrering af undervisningen — en lifsfråga för seminariearbetet. FR. FLN.	172.
Något om tysta öfningar i folkskolan. J. VR.	181.
Litteratur. T. K—R	189.

STOCKHOLM 1898

KUNGL. BOKTRYCKERIET. P. A. NORSTEDT & SÖNER

Berättelse om hvad i rikets styrelse sedan sista riksdags sammanträde sig tilldragit.

Genom nådigt cirkulär den 28 maj 1897 har Kungl. Maj:t, i enlighet med riksdagens på nådig framställning fattade beslut, förordnat om löneförbättring för år 1898 åt lärare och lärarinnor vid folkskolelärare- och folkskolelärarinneseminiarierna.

Elevernas antal utgjorde höstterminen 1897 vid rikets sju folkskolelärareseminarier 714 och fem folkskolelärarinneseminarier 489, eller tillsammans 1,203.

Afgångsexamen undergingo sistlidna års vårtermin 170 manliga och 129 kvinnliga eller tillsammans 299 elever.

Småskolelärarinneexamen aflades samma termin vid folkskolelärarinneseminiarierna af 71 elever, som genomgått första och andra årens lärokurser.

Vid seminariet i Mattisudden i Jockmocks församling för lapska småskolelärares och -lärarinnors bildande voro höstterminen 1897 intagna 36 elever, 7 manliga och 29 kvinnliga.

Vid seminariet i Haparanda för finska småskolelärares och -lärarinnors bildande voro samma termin intagna 22 elever, 3 manliga och 19 kvinnliga.

Vid slutet af vårterminen 1897 aflades examen för behörighet till lärarebefattning vid småskola af 10 elever vid seminariet i Jockmock och af 9 elever vid seminariet i Haparanda.

Vid af landsting underhållna småskolelärare- och -lärarinneseminarier hafva under år 1897 enligt till ecklesiastikdepartementet lämnade uppgifter 324 elever undergått den genom nådiga kungörelsen den 5 juni 1885 föreskrifna afgångspröfning.

Enahanda pröfning har med särskildt nådigt tillstånd blifvit anställd vid af enskilda inträttade småskolelärarinneseminarier med tillsammans 262 elever.

Till stipendier åt elever vid folkskolelärare- och folkskolelärarinneseminierna hafva för vårterminen år 1897 anvisats tillsammans 37,500 kronor, hvarjämte stipendiemedel till sammanräknadt belopp af 8,900 kronor beviljats åt seminarieelever, som tala finska eller lapska språket. För höstterminen samma år hafva 37,500 kronor utdelats såsom stipendier åt elever vid folkskolelärare- och folkskolelärarinneseminierna samt 8,630 kronor åt elever, som tala finska eller lapska språket.

Till samtliga statens seminarier har en del af den undervisningsmateriel, som genom ecklesiastikdepartementets försorg anskaffats, blifvit kostnadsfritt utdelad.

Enligt meddeladt uppdrag har byråchefen för den inom ecklesiastikdepartementet inrättade afdelning för ärenden rörande folkundervisningen under år 1897 inspekterat folkskolelärarinneseminarier i Skara samt folkskolelärareseminarierna i Uppsala och Göteborg.

Enligt de — jämlikt föreskriften i folkskolestadgan den 20 januari 1882 § 67, sådan den lyder i nådiga kungörelsen den 5 augusti 1892, samt nådiga cirkulären den 24 november 1882 och den 6 oktober 1893 — af folkskoleinspektörerna och öfverstyrelsen för Stockholms stads folkskolor insända uppgifter angående folkundervisningen funnos år 1896 i rikets 2,387 skoldistrikt 15 högre folkskolor samt

4,064 fasta och	708 flyttande eller tills.	4,772 folkskolor,
889 » »	606 » » »	1,495 { mindre
3,543 » »	1,517 » » »	5,060 småskolor.
Så 8,496 fasta och 2,831 flyttande eller tills.		11,327 skolor
eller med inräknande af de högre folkskolorna		11,342.

I de högre folkskolorna undervisade 17 lärare samt i folkskolorna. . . . 4,656 lärare o. 2,207 lärarinnor, tills. 6,863, mindrefolkskolorna 249 » » 1,249 » » 1,498, småskolorna. . . . 271 » » 5,641 » » 5,912,

Summa 5,176 lärare o. 9,097 lärarinnor, tills. 14,273

eller med inräknande af de högre folkskolornas lärare 14,290 förutom 361 lärare och 504 lärarinnor eller tillsammans 865, som undervisat endast i öfningsämnen eller handaslöjder.

Antalet barn af 7—14 års ålder utgjorde vid 1896 års slut 812,691, hvaraf 412,626 gossar och 400,065 flickor. Bland dessa hade

under året undervisats på något af nedan angifna sätt	748,307,
» » ej åtnjutit sådan undervisning.	57,414,
hvarjämte uppgifter saknas om	6,970,
Summa	812,691.

Bland de vid årets slut befintliga barnen af 7—14 års ålder undervisades under året i

sina egna distrikts fasta folkskolor.	364,192,
» » » flyttande folkskolor.	57,111,
» » » fasta mindre folkskolor	35,751,
» » » flyttande mindre folkskolor	30,684,
» » » fasta småskolor.	129,877,
» » » flyttande småskolor.	60,417,
folkskolor, mindre folkskolor och småskolor	
utom sina egna distrikt	15,697, 693,729,
högre folkskolor.	241,
allmänna läroverk och fackskolor	12,334,
skolor för abnorma barn.	939,
enskilda skolor	15,974,
hemmen.	25,090,
Summa	748,307.

Bland de vid årets slut befintliga barn af 7—14 års ålder, hvilka under året ej åtnjutit undervisning på något af ofvan angifna sätt,

hade .	10,036 inhämtat folkskolans minimikurs,
»	30,478 aflagt godkänd afgangspröfning samt
uteblefvo	3,366 till följd af sjukdom eller naturfel och
»	13,534 af annan anledning.
Summa	57,414.

Med inräknande af de under året aflidna samt af dem, som voro öfver eller under den ofvan angifna skolåldern af 7—14 år, undervisades i högre folkskolor 341 samt i folkskolor, mindre folkskolor och småskolor 729,918.

Utgifterna för högre folkskolor, folkskolor, mindre folkskolor och småskolor utgjorde under år 1896 enligt ofvan nämnda uppgifter:

för lärares och lärarinnors aflöning:

kontant	kr. 9,446,507,
in natura	» 1,122,572, 10,569,079,
för skolbyggnader, skolplatser och inventarier . .	2,798,937.
» undervisningsmateriel	285,626,
» öfriga behof.	2,478,507,
	Summa 16,132,149.

Lönetillskott af allmänna medel hafva under år 1896 för aflönande af lärare och lärarinnor vid folkskolor, mindre folkskolor och småskolor, enligt till ecklesiastikdepartementet inkomna uppgifter, utgått med tillsammans 4,344,970 kronor 2 öre.

Understöd har för år 1896 utgått till lärares aflöning vid 1,034 fortsättningsskolor med 64,350 kronor.

Understöd för främjande af undervisningen i slöjd har för år 1896 utgått till 2,743 skolor med tillsammans 204,708 kronor 14 öre.

Till aflönande af vikarier för 246 folkskolelärare, som af sjukdom hindrats att sköta sina befattningar, har för år 1896 utbetalts af allmänna medel 45,569 kronor 88 öre.

Understöd till 15 högre folkskolor har för år 1896 utgått med tillsammans 18,000 kronor.

På därom af vederbörande styrelse gjorda ansökningar har Kungl. Maj:t för år 1897 beviljat understöd åt 28 folkhögskolor med tillsammans 71,235 kronor. Enligt styrelsernas berättelser hafva under nämnda år i dessa skolor undervisats 781 manliga och 424 kvinnliga eller tillsammans 1,205 elever.

Till understöd åt mindre bemedlade lärjungar vid folkhögskolor har Kungl. Maj:t för år 1897 anvisat 14,960 kronor.

Till främjande af folkundervisningen bland de i rikets nordligare trakter bosatta finnar utgick under år 1896 en summa af 47,304 kronor och 8 öre till höjande af folkskolelärares löner till och öfver minimum, till ökande af lärares löner vid mindre folkskolor samt till anskaffande af undervisningsmateriel m. m. Äfven för år 1897 hafva medel beviljats för nämnda ändamål.

Att till nedsatt pris hållas folkskolorna jämte åtskilliga andra slag af folkundervisningsanstalter till handa hafva följande nya läromedel blifvit anskaffade: kartor öfver Sverige och Norge samt Södermanlands län, jordglob, skioptikon, åskådningsmateriel för yt- och rymdberäkning m. m.

Åt folkskolor i rikets nordligare trakter samt åt småskolelärareseminarier i Haparanda och Mattisudden hafva undervisningsmateriel och läroböcker dels kostnadsfritt utlämnats, dels mot nedsatt pris hållits till handa.

Kungl. Maj:t har för år 1897 af därtill anvisade medel beviljat understöd åt 40 äldre, behöfvande folkskolelärare med 10,000 kronor.

Vid seminariet å Manilla för bildandet af döfstumskolelärare voro under nästlidna läsår intagna 6 elever, 1 manlig och 5 kvinnliga. Vid läsårets slut aflades afgangsexamen af 2 manliga och 3 kvinnliga elever, hvilka under nämnda läsår genomgått föreskrifven profärskurs.

Under läsåret 1896—1897 undervisades vid anstalterna för öfveråriga döfstumma 108 elever, hvaraf i Vadstena 38, i Skara 31 och i Bollnäs 39.

Vid institutet för blindas å Tomtebodas voro under sistlidna läsår intagna 86 lärjungar, hvaraf 47 gossar och 39 flickor. 54 lärjungar hafva erlagt full afgift eller därunder, 8 hafva af direktionen varit intagna som frielever, och 24 hafva varit frielever från de särskilda stiftet och Stockholms stad. En frielevsplats från Visby och en från Strängnäs stift hafva under året varit obesatta.

Omkring 350 band blindskrifter hafva under läsåret blifvit sålda eller skänkta till behöfvande blindas.

En lärarinnekandidat har under läsåret genomgått profärskurs.

Vid förskolan för blindade i Växjö voro under ofvannämnda läsår intagna 28 lärjungar, 17 gossar och 11 flickor.

Vid handtverksskolan för blindade i Kristinehamn undervisades under samma läsår 29 lärjungar, 25 manliga och 4 kvinnliga.

Vid skolhemmet i Vänersborg för blindade döfstumma hafva under sistförflutna läsår 6 elever åtnjutit undervisning.

Till uppehållande af döfstumskolor har för år 1897 beviljats ett belopp af 182,275 kronor.

Af anslaget till uppfostringsanstalter för sinnesslöa barn har för år 1897 tilldelats understöd åt 17 sådana anstalter med tillsammans 48,500 kronor, och dessa hafva samtliga blifvit under året inspekterade. Därjämte hafva af samma anslag utgått 6,000 kronor till bildande af lärare vid ifrågavarande anstalter.

Sedan riksdagen ställt till Kungl. Maj:ts förfogande ett extra anslag för år 1898 af 35,000 kronor att användas till understöd åt sådana anstalter eller föreningar, som anordna föreläsningskurser för arbetsklassen, har Kungl. Maj:t af nämnda anslag tilldelat åtskilliga sådana anstalter understöd.

2.

Om folkskolelärarnes bisysselsättningar.

Uti en lärobok i pedagogik, som ligger framför oss, läsa vi bland annat i hufvudsak följande: Ändtligen hafva vi att tänka på lärarens ekonomiska ställning. Ehuru lärarlönerna öfver allt äro i stigande, räcka de dock vanligen ej till att bestrida kostnaderna för tillfredsställande af de nödvändiga behofven, så snart läraren har äfven hustru och barn att underhålla. Det är därför både begripligt och tillåtligt, att han ser sig om efter något slags biförtjänst. Sådana biförtjänster finnas också, hvilka på samma gång de

gifva läraren inkomster, äro förenliga med hans ställning som lärare.

Vid öfvertagandet af bisysselsättningar måste läraren väl taga sig till vara för två klippor. Den ena är arbeten af sådan art, att de ej kunna stå väl tillsammans med hans kall; den andra är sysselsättningar af sådan omfattning, att de göra intrång på den tid, som han behöfver och är pliktig att ägna åt skolan. Äfven i detta fall är det af stor vikt, att läraren iakttaga god takt, och vi vilja uppmana honom att vara mycket försiktig, när fråga blir om att öfvertaga något arbete bredvid det, som skolan kräfver. Så långt läroboken.

Genom lagstiftningen har man ock sökt förekomma missbruk i det fall, hvarom här är fråga. Så förbjuder konsistorium i Hannover uti en skrivelse af den 10 januari 1880 läraren att öfvertaga agentur för utvandringsangelägenheter samt att befatta sig med saker, som ligga inom området för advokaters verksamhet. Tillåtet är däremot för läraren att utan särskildt tillstånd öfvertaga något uppdrag rörande vården af uppfostringsanstalter för föräldralösa fattiga barn. Härom behöfver han endast göra anmälan hos nämnda myndighet genom kretsskoleinspektören. Men vill läraren undervisa i annan skola än den, vid hvilken han är anställd, eller vill han öfvertaga ett förmynderskap, förrätta auktioner, undersöka kött, förestå agentur, drifva något yrke o. d., måste han ingå till konsistorium med anhållan därom. Öfver ansökningen skall kretsskoleinspektören afgifva yttrande, om från skolans sida något kan vara att invända mot den äskade tillåtelsen.

I vårt land har man i gällande folkskolestadga uttryckligen medgifvit, att under vissa villkor folkskolelärarebefattning må kunna förenas med prästerlig tjänst eller med organist- eller klockaresyssla. För öfrigt har man icke gifvit några detaljerade föreskrifter rörande folkskolelärarens bisysselsättningar, utan man har ansett tillräckligt att i nämnda stadga intaga några allmänna bestämmelser beträffande det ifrågavarande ämnet. Man har t. ex. ålagt skolrådet att vaka däröfver, att lärarne fullgöra, hvad deras viktiga kall af dem kräfver, och angående lärarne har man stadgat, att de böra

med flit och trohet fullgöra sina åligganden. Visar en lärare sig försumlig i förrättande af sin tjänst, äger skolrådet att — såsom det heter i folkskolestadgan — efter föregången i skolrådets protokoll intagen men fruktlös befunnen varning skilja honom från befattningen såsom skollärare och den därmed följande aflöningen.

Men för att den i tjänst stående läraren så mycket viligare skall handla i öfverensstämmelse med hvad lagens föreskrifter kräffa, söker man inplantera hos dem, som utbildas till lärarekallet i de läroanstalter, hvilka äro anordnade för detta ändamål, att de böra i första hand ägna sin tid, sin kraft och sitt intresse åt sitt egentliga kall, och att de därför, när de inträdt i skolans tjänst, ej böra åtaga sig allehanda bestyr, som kunna draga deras intresse från skolan, och som taga i anspråk eller göra intrång på den tid, som de behöfva använda till skötandet af sin tjänst samt till förberedelse för undervisningen i skolan, till andra studier eller till vederkvickelse.

Efter dessa förberedande erinringar vilja vi gå öfver till frågan om de bisysselsättningar, till hvilka åtskilliga af våra nuvarande folkskolelärare använda större eller mindre del af sin tid.

Först vilja vi då fästa våra läsares uppmärksamhet på följande öfversikt rörande de ifrågavarande bisysselsättningarna. Till grund för denna öfversikt ligga uppgifter, som lämnats af ordförandena i de särskilda skoldistrikten angående förhållandena under år 1896.

1. Antalet folkskolelärare, som innehade prästerlig befattning

a) å landsbygden 13; b) i städerna 2 = 15.

2. Antalet folkskolelärare, som innehade klockare-, organist- (och kyrkosångare-) tjänst

a) å landsbygden 1,077; b) i städerna 20 = 1,097.

3. Antalet folkskolelärare, som innehade endast klockare-tjänst

a) å landsbygden 258; b) i städerna 3 = 261.

4. Antalet folkskolelärare, som innehade endast organist-tjänst

a) å landsbygden 127; b) i städerna 8 = 135.

5. Antalet folkskolelärare, som innehade annan befattning i församlingens eller någon befattning i kommunens tjänst

a) å landsbygden 649; b) i städerna 121 = 770.

6. Antalet folkskolelärare, som innehade befattning i statens tjänst

a) å landsbygden 270; b) i städerna 21 = 291.

7. Antalet folkskolelärare, som hade annan bisysselsättning än någon af dem, som här förut blifvit nämnda,

a) å landsbygden 421; b) i städerna 122 = 543.

Låtom oss nu till en början stanna vid de folkskolelärare, som ifrågavarande år tillika innehade prästerlig befattning! Enligt § 26 i gällande folkskolestadga må det af domkapitlets pröfning bero, huruvida läroretjänst i folkskola må förenas med prästerlig befattning. Sådan förening bör dock ej tillåtas i andra fall, än då båda befattningarna kunna af en och samma person behörigen skötas.

Då vi äro förvissade därom, att domkapitlet ej meddela tillåtelse för präst att tillika vara folkskolelärare, om icke den prästerliga befattningen är af sådan art, att den lämnar innehafvaren tillräcklig tid för att tillfredsställande kunna sköta skolan, hysa vi inga betänkligheter mot den förening af tjänster, hvarom nu är fråga. Vi hafva icke heller hört något klagomål mot de få präster, som tillika äro folkskolelärare. De synas sköta sin skola till vederbörandes belåtenhet.

Antalet af dem, som förenade prästerlig befattning med folkskoleläraretjänst, var längre tillbaka i tiden större än det nuvarande antalet af dem, som förena dessa båda sysslor. Detta torde väsentligen komma däraf, att med åtskilliga skolor, som grundats genom donationer, den förändring vidtagits, att folkskolelärare blifvit behöriga att söka lärarebefattningen vid dessa, ehuru den enligt donationsbrevet skulle innehafvas af präst. Anledningarna till den vidtagna förändringen torde i de flesta fall hafva varit, dels att det visat sig svårt att få lämpliga behöriga sökande till ifrågavarande platser, helst löneförmånerna i allmänhet ej voro synnerligen lockande, dels att det fanns tillgång på personer, som blifvit särskildt utbildade för folkskolelärarekallet, och som på grund

af så väl de lägre kostnader, som deras utbildning medfört, som deras sociala ställning i allmänhet kunde åtnöjas med mindre lön än en präst, som måst vidkännas större omkostnader för förberedelser till sitt kall, och som i öfrigt kunde göra anspråk på bättre löneförmåner. Därjämte torde väl mången — och detta icke utan skäl — hafva trott, att folkskoleläraren skulle sköta skolan bättre än prästen, som icke hade fått någon pedagogisk utbildning. Nu är förhållandet i detta hänseende ett annat. Det finnes nämligen i våra dagar åtskilliga präster, som genomgått en praktisk öfningskurs vid ett folkskolelärareseminarium.

I sammanhang härmed vilja vi fästa uppmärksamheten därpå, att det finnes prästerliga befattningar, som gifva sina innehafvare hvarken tillräckligt arbete eller tillräckligt bröd. Såsom exempel på sådana kunna vi framdraga åtskilliga kapellpredikantsbefattningar på öar i en af våra skärgårdar, t. ex. på Utö, Ornö och Nämndö m. fl. Det vore, förekommer det oss, lämpligt åtminstone under nuvarande förhållanden, att kapellpredikanten skötte äfven folkskolan vid kyrkan.

Folkskolestadgan medgifver äfven — såsom vi förut angifvit —, att lärarebefattning i folkskola må förenas med organist- eller klockaresyssla eller med båda dessa sysslor. Innehafvaren af de förenade befattningarna måste dock enligt folkskolestadgans 27 § i första rummet ägna sin tid och sina krafter åt folkskolelärares tjänsten samt, så vidt nödigt pröfvas, genom särskild med kyrkoherdens och församlingens samtycke utsedd persons biträde uträtta förefallande, till de andra befattningarna hörande göromål.

Uti ett stort antal församlingar är, såsom af den här ofvan meddelade öfversikten synes, en folkskolelärare tillika klockare eller organist eller både klockare och organist. Visserligen hafva pastorerna mångenstädes ej gärna sett, att folkskolelärares tjänst förenats med klockaresyssla; men hufvudsakligen ekonomiska hänsyn hafva bidragit därtill, att de ifrågavarande tjänsterna dock i så många församlingar blifvit lagda i ens hand. Dessutom har mången uttalat den meningen, att, äfven om församlingen hade råd därtill, det vore icke endast öfverflödigt utan orätt att betunga henne med att aflöna en person så rikligt, att han och hans familj kunde

på de inkomster, som lönen gäfvade honom, föra ett i förhållande till hans sociala ställning anständigt lif, om nämligen denne person ej hade mer att göra, än klockaren i en församling nu i allmänhet hade. Häremot kan med skäl sägas, att klockaren nog kunde, åtminstone i större församlingar, få tillräckligt många göromål för att därmed fylla sin tid. Han kunde lämpligen hjälpa pastor vid expeditionen, så att denne finge mera tid till sin rent prästerliga gärning; klockaren kunde ock vara behjälplig vid sjuk- och fattigvård, vara en församlingsdiakon. Sådana förhållandena i församlingarna nu i allmänhet äro, har emellertid klockaren ej mer att göra, än att hans sysslor väl kunna utföras af folkskoleläraren. Denne får därigenom en välkommen löneförbättring. Man hör heller icke, att folkskolelärare, som äro tillika klockare, försumma skolan för de åligganden, som tillhöra dem i egenskap af klockare. Åtminstone förekomma dylika klagomål mycket sällan.

Att förena folkskolelärares befattning med organistsyssla möter naturligtvis ännu mindre betänkligheter än att sammanslå nämnda befattning med klockaretjänst. Organisten är ju på landet i allmänhet upptagen endast under gudstjänsterna på sabbatsdagen. Undantagsvis förekomma där gudstjänster med orgelspel under den öfriga veckans dagar. Mycket sällan inträffar ju också, att sådana bröllop, begrafningar eller andra kyrkliga förrättningar, vid hvilka organisten skall medverka, i landsförsamlingar äga rum på hvardagar.

Ett missförhållande, som mycket allmänt inrotat sig, kunna vi vid tal om förening af folkskolelärares befattning och klockaresyssla ej underlåta att beröra. I ett stort antal skoldistrikt föreskrifver vederbörande reglemente, att undervisningen skall meddelas endast fem dagar i veckan, och detta till och med i skolor med afdelningsläsning. När inspektören söker rättelse härutinnan, möter han vanligen mycket häftigt motstånd. Ett af skälen, som ofta framställas mot läsning på lördagens förmiddag, är, att en lärare, som tillika är klockare, behöfver en arbetsdag i veckan ledighet från arbetet i skolan. Vore förhållandet sådant, att läraren, om han därjämte vore klockare, verkligen vore i behof af befrielse från skolarbetet under en af veckans arbetsdagar, så

borde icke folkskolelärarebefattning förenas med klockarsyssla, åtminstone aldrig i sådana skoldistrikt, i hvilka läraren sköter en skola med afdelningsläsning, ty det är alldeles visst, att folkskolan i allmänhet och särskildt sådan skola, i hvilken barnen äro delade i afdelningar, som undervisas på olika dagar i veckan eller under skilda sammanhängande tider af året, behöfver vara i verksamhet under veckans alla arbetsdagar. Hvem borde väl bättre inse detta än folkskoleläraren? Hvem borde väl kraftigare yrka på läsning under veckans sex arbetsdagar än just han? Man hör ej sällan klagas däröfver, att resultatet af folkskolans arbete ej vore tillfredställande, att särskildt barnen i folkskolan ej hunne den färdighet uti innanläsning och räkning, som önskligt vore; att de ej finge lära sig att i skrift framställa äfven den enklaste sak. Klagomålen äro tyvärr ej alltid oberättigade. Anledningarna till det öfverklagade missförhållandet kunna vara mångahanda och olika i olika distrikt, men en orsak, som förekommer snart sagdt i alla skoldistrikt, är, att tiden ej vill räcka till för att öfva läsfärdigheten m. m. Dock sätta sig många, ej sällan med folkskoleläraren i spetsen, emot yrkandet att använda till arbete i skolan all den tid, öfver hvilken man för ändamålet kan förfoga.

Sedan Kungl. Maj:t ålagt åtskilliga församlingar, i hvilka förekomma folkskolor med afdelningsläsning, att inrätta dessa på det sätt, att undervisning meddelas veckans alla söckendagar, har man uttänkt ett annat sätt, hvarigenom läraren i afdelningsskolor skulle blifva befriad från arbete i skolan åtminstone hvarannan lördag. Man har nämligen föreslagit, att i vederbörande reglemente måtte intagas föreskrift därom, att barnen skola hvarannan lördag läsa sex timmar men hvarannan åter vara befriade från skolgång. Vi kunna ej nog förvåna oss öfver att ett dylikt förslag kunnat framställas och förordas till och med af skolans lärare. Hur mycket mer tilltalande äro ej normalplanens anvisningar, att arbetet i skolan bör fortgå hvarje lördagsförmiddag! Af ålder har under lördagseftermiddagen undervisningen i skolorna varit inställd. Intet skäl finnes, hvarför man skulle gå ifrån den gamla goda seden. Man har sagt, att föräldrar ej gärna skicka sina barn till skolan för endast tre timmars läsning, helst om skol-

vägarna äro långa; erfarenheten visar dock, såsom folkskoleinspektörer intygat, att skolgången visserligen icke blifvit sämre genom att efterfölja normalplanens anvisningar. Oss förekommer det, som om föräldrarna skulle vara synnerligen glada öfver att barnen få komma hem tidigt på lördagen. Då behöfva föräldrarna mer än annars barnens hjälp för att kunna få allt städadt och fint till sabbatsdagen. För öfrigt torde väl folkskoleläraren böra besinna, att skolan ej är till för hans skull, utan att han är till för skolans. Skolan behöfver vara i verksamhet veckans alla arbetsdagar, och då bör läraren rätta sig därefter. Läsningen under sex timmar på en lördag ersätter icke läsningen under två lördagsförmiddagar. Slutligen sträcker sig arbetet i skolan icke utöfver 34 $\frac{1}{2}$ veckor af året. Läraren har sålunda årligen ferier under 17 $\frac{1}{2}$ vecka. Hvad kan han mer begära?

Men låtom oss nu återvända till folkskolelärarnes bisysselsättningar!

Ett jämförelsevis stort antal af våra folkskolelärare hafva, såsom det framgår af den här ofvan lämnade öfversikten öfver deras bisysselsättningar, jämte sin verksamhet vid skolan andra sysslor i församlingens eller kommunens tjänst än den nämnda. Mången folkskolelärare tjänstgör nämligen som uppbördsman af prästerskapets löner, som vaccinator, som ordförande i kommunalstämma, som bibliotekarie i sockenbibliotek, som ordförande eller ledamot i fattigvårdsstyrelse, som magasin föreståndare eller ledamot i magasin direktion, som sundhetsinspektör, som skrifbiträde och god man beträffande förmynderskap m. m. — Nu senast uppräknade bisysselsättningar torde åtminstone uti icke alltför stora kommuner kunna utföras, utan att intrång därigenom behöfver göras på den tid, som arbetet i skolan kräfver. Visar det sig, att skolgärningen kommer att få stå tillbaka för bisysselsättningen, vore det än aldrig så litet, är det lärarens ovillkorliga plikt att afsäga sig denna. De nu ifrågavarande uppdragen äro för öfrigt sådana, att de allra flesta sannolikt anse, att nämnda uppdrag väl stå tillsamman med lärarens ställning. Vi höra till dem, som i detta hänseende ej äro fullt säkra på sin sak. Vi draga nämligen i betänkande, om folkskoleläraren bör vara ordförande i kommunalstämma. Att läraren väljes därtill,

visar ju, att man sätter förtroende till honom, och man gifver ju honom därigenom en aktad ställning inom samhället. Men ligger det icke mycket nära att frukta, att läraren just i denna ställning kommer i sådant förhållande till åtskilliga föräldrar inom församlingen, att han motverkar sig själf i egenskap af ungdomens lärare och uppfostrare? Lätt in- drages han nämligen uti de partistrider, som ej sällan inom kommunerna blossa upp just vid behandlingen af angelägenheter, som mer eller mindre direkt beröra de ekonomiska intressena. Det synes oss därför, som om folkskoleläraren gjorde klokt, om han afsade sig uppdraget att blifva ordförande i kommunalstämma, om detta skulle erbjudas honom. Skulle han ej vilja besluta sig därför, borde han åtminstone göra sig till regel att strängt hålla sig utanför alla parti- strider.

Åtskilliga folkskolelärare hafva, såsom af meranämnda öfversikt synes, ingått i statens tjänst såsom föreståndare för post- och telefonstationer. Om dessa befattningar kan ju sägas, att de, på samma gång de bereda läraren en välbehöflig inkomst, äro så beskaffade, att de stå väl tillsammans med lärarens sociala ställning, samt att de, åtminstone i allmänhet, ej kräfva mer arbete, än att han kan medhinna det utan att behöfva försumma sin skoltjänst. Men, skola nu ifrågavarande bisysselsättningar ej göra intrång på den tid, som läraren är pliktig att använda på sin tjänst, eller utöfva något menligt inflytande på hans verksamhet i denna, måste dock läraren allvarligt föresätta sig och offentligen meddela, att han icke betjänar allmänheten under de tider, under hvilka han är upptagen af skolarbetet, eller ock måste han så ordna, att han har ett biträde, som kan under sagda tider företräda honom vid skötandet af bisysselsättningen.

Nu komma vi till de lärare, som hafva andra bisysselsättningar än någon af de förut nämnda. Dessa sysselsättningar äro af mycket olika beskaffenhet. Somliga synas väl lämpa sig både med hänsyn till den tid, hvaröfver läraren kan förfoga, och till den ställning, läraren bör hafva inom skoldistriktet; andra åter kunna enligt vårt förmenande ej stå tillsammans med lärarens kall och därpå grundade förhållande till de barns föräldrar, som besöka hans skola.

Till det förra slaget räkna vi undervisning i annan skola än den, vid hvilken läraren är anställd, samt annan lärareverksamhet; tjänstgöring i sparbank och brandstodsbolag; skötande af agentur för lifförsäkringsbolag; revision af räkenskaper; orgelspelning vid gudstjänster i hospital och fängelser; ombudsmanskap i kreatursförsäkringsbolag; bokbinderi, urmakeri och annan slöjd; tillsyn öfver fiskerier; stämning af piano; trädgårdsodling, jordbruk och biskötsel. Naturligtvis måste läraren, om han vill handla samvetsgrant och plikt- troget, noggrant iakttaga, att den bisysselsättning af de ofvan nämnda, åt hvilken han ägnar sig, dels för att förskaffa sig inkomst, dels för att i ombyte af arbete erhålla nödig vederkvickelse, ej borttager vare sig intresse, kraft eller tid från skolan och hvad till hennes tillfredställande skötsel hör. Särskildt viktigt lär det vara, att den, som sysselsätter sig med mer omfattande trädgårdsodling eller jordbruk, är på sin vakt, så att de omsorger, som dessa sysselsättningar föra med sig, ej måtte draga tankarna från skolarbetet eller låta dessa stå tillbaka för arbetet, som vården af trädgården eller brukandet af åker och äng kräfva.

Med en viss förvåning hafva vi af uppgifterna angående folkskolelärarnes bisysselsättningar funnit, att endast mycket få af dem, ja, ett knappast nämnvärdt antal, slagit sig på biodling till den omfattning, att de därpå hafva någon beaktansvärd inkomst. Det synes oss dock, som om sysslandet härmed skulle kunna blifva rätt inkomstbringande, utan att någon längre tid behöfde däråt användas.

Vi komma nu till sysselsättningar, som enligt vårt förmenande ej stämma öfverens med lärarekallet.

Åtskilliga lärare — i våra dagar dock färre än tillföre — drifva handel. Detta är en bisysselsättning, som vi i allmänhet ej vilja förorda för våra folkskolelärare. Sant är visserligen, att handeln är en tillåten, ja, nödvändig handtering, och att den kan skötas och af mången verkligen skötes ärligt och redbart. Men lika sant är ock, att den har med sig starka frestelser att på mindre samvetsgrant sätt bereda sig förtjänst, samt att den, som slår sig på denna näring, lätt blir utsatt för misstanken, att han söker på mer eller mindre svekfullt sätt narra till sig andras egendom. Men faller en

lärare, som idkar handel, för frestelsen att på oärligt vis skaffa sig otillbörlig vinst på sin affär, eller kommer det tal ut om honom, att han söker genom svikligt förfarande draga till sig andras penningar, förlorar han det anseende, han bör äga för att kunna utöfva ett uppfostrande inflytande på de barn, som han är satt att leda. Enligt vårt förmenande handlar läraren därför försiktigt, om han, därest han af en eller annan anledning önskar ägna en del af sin från skolarbetet lediga tid åt någon bisysselsättning, väljer en annan än handeln. Dock torde han kunna öfvertaga handel med böcker, undervisningsmateriel o. d. utan att utsätta sig för de faror, vi ofvan omtalat, i så hög grad som vid annan handel. Under vissa förhållanden kan det till och med blifva en vinst för barnen att få köpa dylikt hos läraren. De kunna därigenom med större säkerhet erhålla goda varor. Viktigt är dock, att läraren äfven i detta fall iakttaga mycken försiktighet, så att han måtte undgå misstanken för att söka bereda sig oskäligen vinning. Öfverflödigt torde vara att påpeka, att läraren, därest han handlar med böcker, måste noggrant tillse, att han ej kommer att bidraga till spridandet af osund läsning bland allmänheten.

Att en lärare tager emot uppdraget att vara brandchef, synes oss ej välbetänkt. Det kan ju hända, att brandchefen gång efter annan nödgas brådstörtadt lämna barnen midt under deras arbete i skolan för att kunna fullgöra, hvad honom såsom chef för brandkåren tillkommer. Hur mycken oreda, hur mycken tidspilla, hur mycket oskick kan ej här af uppkomma!

Vi kunna ej heller inse lämpligheten däraf, att lärare äro fjärdings- och stämmingsmän. Genom de åtgärder, som läraren i egenskap af fjärdingsman eller stämmingsman stundom måste företaga, kan han lätt väcka ovilja mot sig hos föräldrar till barn, som besöka hans skola. Han kan t. ex. nödgas biträda vid indrifvande af uppbördsmedel, som icke blifvit i rätt tid likviderade. De försumliga betalarna blifva vid sådana tillfällen ej sällan förargade på indrifvaren utan att besinna, att han gjort endast, hvad som varit hans plikt. Det kan ju för öfrigt när som helst inträffa, att fjärdingsmannen måste utföra sina åligganden just på den tid, då han

enligt fastställd läsordning skall undervisa i skolan; men tiden i denna är så dyrbar, att man icke har råd att låta större eller mindre del däraf gå förlorad för skolarbetet, för att läraren må hafva tillfälle att sysselsätta sig med sådant, som ligger utanför området för hans tjänst.

Lärare, som hålla auktioner, förrätta bouppteckningar och arfskiften m. m. d., blifva skarpt tadlade af många. Vi vilja ej instämma i det skarpa tadellet men hålla dock med dem, som anse, att läraren gör klokt, om han ej sysselsätter sig med dylika saker. Visserligen kan det väl i allmänhet så ordnas, att ifrågavarande bisysselsättningar ej göra intrång på den tid, som läraren bör ägna åt skolan, men stundom torde dock undervisningen i skolan blifva inställd en eller annan dag, för att läraren må kunna förrätta en auktion e. d. I bästa fall får läraren den åskade ledigheten mot villkor att »läsa igen» den tid, han sålunda fått ledig, men det är på långt när ej sagdt, att skolan har samma nytta af en tid, som ligger utanför det bestämda läsåret, som en tid, hvilken ligger innanför detsamma. Men för öfrigt kunna omständigheter lätt inträffa, som göra att läraren i och genom sådan sysselsättning, som här är i fråga, kommer i mindre godt förhållande till en och annan sockenbo. När läraren t. ex. i egenskap af auktionsförrättare nödgas framställa kraf, ja, kanske till och med anlita lagens hjälp för att bekomma det belopp, för hvilket någon gjort inköp på auktionen, väcker detta lätt nog ovilja mot honom. Dessutom har affärslifvet med sig många frestelser. Man blir lätt så indragen uti detsamma, att man förlorar intresse för annat arbete.

Lyckligtvis äro numera folkskolelärare, som hålla auktioner o. d., fåtaliga i jämförelse med dem, som för tjugu till trettio år tillbaka sysselsatte sig därmed.

Få äro ock i våra dagar de folkskolelärare, hvilka betjäna allmänheten med att lämna biträde vid rättegångar. Vi anse detta som ett af bevisen för att läraren i närvarande tid med större allvar än tillförene hängifver sig åt sitt kall. En annan anledning till att numera ej så många som förr uppträda som rättegångsbiträden torde ock vara, att läraren i vår tid är gynnsammare lottad uti ekonomiskt hänseende,

än han var för ett par decennier tillbaka i tiden. Men ännu är hans löneförmåner ej så goda, att han ej ofta behöfver se sig om efter biförtjänster. Försiktigt handlar då den, som, om han nödgas förskaffa sig större inkomster än dem, som medfölja tjänsten, beslutar sig för annat arbete än sådant, som ligger inom advokatens område. För rättegångsbiträdet ligger nämligen faran nära att åtaga sig andra rättegångar än dem, hvilka äro fullt hederliga. Men får läraren namn om sig, att han utför rättegångar af hvilken beskaffenhet som helst, är det slut med hans auktoritet som uppfostrare. För öfrigt må läraren besinna, att han genom att utföra rättegångar lätt kommer i spändt förhållande till den ena eller andra parten.

Sannolikt anser mången, att det är alldeles onödigt att framhålla, att det ej stämmer öfverens med lärarens kall och ställning att vara pantlånare. Men tyvärr förhåller det sig icke så. Det finnes nämligen enligt de uppgifter, som utgöra källan för denna uppsats, två folkskolelärare, som äro pantlånare. Visserligen är det i lag tillåtet att låna ut penningar mot pant; visserligen kan det vara till god hjälp för den mindre bemedlade att i nödens stund få låna penningar mot att i pant lämna någon af sina tillhörigheter med villkor att återfå det pantsatta, när den lånade summan återbetalas; visserligen är det möjligt, att en dylik affär drifves utan afsikt att begagna sig af nästans nödställda belägenhet för att skaffa sig en oskäligen vinst, men allt detta oaktadt synes det oss, som om läraren handlade bäst både mot sig själf och den kår han tillhör, om han ej sysslar med den ifrågavarande handteringen. I den allmänna opinionen förbindes vanligen bortlånande mot pant med ocker och blodsugeri. Därför står dylik lånerörelse icke uti någon hög kurs. Faran för pantlånare att falla för frestelsen att begagna sig af andras nöd för att komma i besittning af deras egendom för ett pris, som understiger dess verkliga värde, är i sanning mycket stor. Därför vilja vi råda läraren att icke utsätta sig för den. Men äfven om pantlånaren skulle kunna stå stark mot den frestelsen, blir han lätt misstänkt för begäret att vilja samla penningar på ett mindre hederligt sätt. Äfven i det fallet förlorar den lärare, som drifver pantlånerörelse, den aktning, han bör hafva för att kunna verka med framgång i sitt kall.

Uti de ofta omtalade uppgifterna meddelas, att två folkskolelärare idka bryggerirörelse. Enligt vårt förmenande bör folkskoleläraren icke syssla med en rörelse, som har till uppgift att tillverka och åt allmänheten tillhandahålla alkoholhaltiga drycker. Idkar han dylik rörelse, blir lätt följden, att han stöter från sig alla dem inom församlingen, som hylla absolutistiska åsikter. För öfrigt klagas det ju ofta och högljudt däröfver, att ölkrogarna åstadkomma mycket ondt. Bör då läraren vara en af dem, som hafva intresse däraf, att dessa sälja så mycket som möjligt?

Sedan vi nu fäst uppmärksamheten på några bisysselsättningar, hvilka synas oss ej anstå folkskolelärare, vilja vi meddela ännu några uppgifter rörande den sak, hvarom här är fråga. Bland öfriga rubriker, under hvilka redogörelse lämnats för de sysselsättningar utom tjänsten, hvaråt våra folkskolelärare ägna sig för att förskaffa sig större inkomster, må därför anföras följande: e. o. kammarskrifvare i tullverket, sergeant, områdesbefälhafvare, ingenjör, ordförande i mossutdikningsförening, föreståndare för meteorologisk station, kontrollant vid sockerbruk, sekreterare i kristliga föreningen för unga män m. m.

Af det föregående framgår, att våra folkskolelärare ägna sig utom tjänsten åt skiftande sysselsättningar, och att några af dessa, åtminstone enligt vårt förmenande, ej stå väl tillsammans med deras kall och den ställning, de i samhället böra intaga.

Att många, många lärare nödgas åtaga sig arbete utom tjänsten för att erhålla, hvad till deras utkomst tarfvas, torde med säkerhet kunna antagas. Tvånget torde ock mången gång föranleda därtill, att läraren mottager den bisysselsättning, som bjudes honom, äfven om den ej är väl förenlig med hans kall och samhällsställning. Detta förhållande talar kraftigt för behovet däraf, att folkskolelärarnes löner höjas. Vi hoppas ock, att riksdagen skall välvilligt tillmötesgå detta behof. Vill man hafva lärare, som ägna sig med varmt intresse åt sitt kall, måste man tillse, att de ej lida ekonomiskt betryck.

Carl K—n.

3.

Om de skriftliga öfningarna i folkskolan.

I våra folkskolor utgjordes länge de skriftliga öfningarna uteslutande af rättskrifningsöfningar. Att så varit förhållandet, förvånar nog ej den, som förmår att öfverskåda den mängd af svårigheter, som sammanfattas under den skenbart enkla rubriken rättskrifning.

Mången har tänkt sig möjligheten att genom ett grundligt genomförande af ljudenlighets-principen kunna så förenkla vår ortografi, att den kunde inhämtas genom ett jämförelsevis obetydligt antal regler och utan någon nämnvärd insikt i språkläran. Men sådana tankar, huru välmenande de ock äro, hafva dock visat sig vara utopiska. Kärleken till det häfdvunna beteckningssättet hos de vuxna, af hvilka svårigheterna, åtminstone till största delen, redan öfvervunnits, samt språkkänslans reaktion mot alltför våldsamma kränkningar af den berättigade lag, som bjuder, att äfven inom ordens värld släkttypen må kunna skönjas, en lag, som från urminnes tider med eller utan den skrifvandes kännedom om densamma sökt göra och i regeln äfven gjort sin makt gällande, vi mena samhörighetslagen, hafva hitintills hejdat öfverdrifterna.

En hänsynslös tillämpning af den s. k. fonetiska principen skulle ju ofta aflägsna samhöriga ordformer så långt ifrån hvarandra, att de erbjöde för ögat föga likhet, såsom till exempel *god* och *gått* (*godt*); ville man åter skona språkkänslan hos språkligt bildade personer, skulle man tvingas att i en mängd fall afvika från principen, och de många undantagsregler, som af denna anledning komme till stånd, skulle gifvetvis väsentligen minska den vinst, man åsyftat med den tilltänkta grundliga reformen, nämligen ortografiens förenkling. I en slik kasus var nog intet annat att göra än att taga endast ett litet steg framåt mot målet, något, som ock skedde, då den sjette upplagan af svenska akademins ordlista såg dagen och från regeringen utgick påbudet, att denna skulle läggas till grund för rättskrifningen vid våra allmänna läroverk, folkskolelärareseminarier och folkskolor.

Huruvida det ej varit lämpligt, att, då jordmänen var beredd genom allmänhetens energiska bearbetning till förmån för den fonetiska principens grundligare genomförande af dennas talangfulla målsmän, steget tagits något längre, än det togs, är en fråga, som vi ej tilltro oss att afgöra. Endast det våga vi säga, att vi för vår ringa del skulle känt oss synnerligen tacksamma, om tecknet *fv* fått utgå ur vår skrift, en förändring, hvilken hade fört den närmare våra fränders, norrmännens och danskarnes — ett fullt berättigadt önskningsmål — samt äfven minskat svalget mellan vår skrift och åtskilliga andra kulturfolks. Men, om vi också beklaga, att ett gynnsamt tillfälle att få bort det oskapliga *fv* gick förloradt, äro vi dock villiga att tacksamt erkänna den vinst, vår ortografi gjort genom de ändringar och förenklingar, som då kommo till stånd. Ty, när det gäller att vidtaga åtgärder, hvarigenom den skrift förändrar utseende, hvilken möter ögat i vår religionsurkund, i vår psalmbok, i en mängd andra andaktsböcker samt i de litterära alster, som leda sitt ursprung från vår litteraturs gyllene ålder, från Tegnér's och Geijers tid, då är det helt visst långt bättre, om steget tages för kort än för långt. Tack vare den förenkling, som kom till stånd, bör emellertid arbetet att bibringa folkskolans barn insikt i vår rättskrifnings allmänna grunddrag samt säkerhet vid tillämpningen af dess viktigaste regler kunna i långt större utsträckning än förut krönas med skälig framgång. Vi säga skälig framgång, ty det ligger i sakens natur, att målet för undervisningen ej får sättas så högt, att man fordrar af barnen fullständig och säker kännedom om allt, som innefattas under begreppet rättskrifning. Dit hör ju äfven främmande ords teckning i svensk skrift, dessas afstafning, interpunktionsläran med dess ej alltid lättfattliga undantagsregler m. m., allt saker, som till en god del ligga utanför barnens intellektuella synvidd. Man kan till och med våga påstå, att äfven personer med vetenskaplig bildning, om de ej gjort noggranna studier i vår rättskrifning, svårigen kunna känna sig fullt säkra i dessa stycken. Ja, man kan våga att drifva satsen ända därhän, att ingen någonsin blir fullt färdig med sina ortografiska studier, enär hvarje liten landvinning inom vetan-

dets ändlösa vidder ofta medför för den vetenskapligt intresserade något nytt äfven i ortografisk väg. Om således ämnet har ett sådant omfång, kräver det naturligtvis en sträng begränsning i folkskolan.

När det gäller att fastslå principerna för en sådan, kan man icke vänta annat, än att olika åsikter skola framkomma och söka göra sig gällande. Hvad vi här komma att underställa våra läsares pröfning, åsyftar till en del att framkalla andra, som äfven intressera sig för de skriftliga öfningarna i våra folkskolor, till meningsutbyte, antingen offentligen i tidskriften eller ock enskildt till redaktionen.

Först och främst bör man, synes det oss, se till, att rättskrifningen får hvila på en tämligen säker insikt i ordbildningar och ordböjningar. Det är således så långt ifrån, att vi tänka oss möjligheten af en framgångsrik undervisning i rättskrifning utan grammatiskt underlag, att vi tvärt om fordra, att rättskrifningen sättes i så nära samband med den grammatiska undervisningen som möjligt. Närmast efter ljudenlighetsprincipen är samhörighetslagen en viktig grundlag för vår rättskrifning. Dess riktiga iakttagande kräver med nödvändighet kännedom om ordens indelning i stamord, afledna och sammansatta ord. Den kräver vidare kännedom om utgångsformen hos böjliga ord samt om de böjningsändelser, genom hvilka dessa kunna antaga växlande skepnader. Först sedan barnet fått ögat öppnadt för de vanligaste företeelserna inom ordbildningen, kan det, för att taga ett exempel, förstå, hvarför det långa *n*-ljudet i *manlig* tecknas med ett *n*, under det att samma ljud i *kvinnlig* tecknas med två *n*. Vidare kan det först genom nödig insikt i ordböjningsläran förstå och i minnet kvarhålla skälet, hvarför *k*-ljudet tecknas med *g* i sådana ord som t. ex. *bragt*, *lagt*, *sagt*, under det att samma ljud tecknas med *k* i en mängd andra ord, såsom *slakt*, *trakt*, *frakt*. Hur vill man t. ex. få ett barn att skrifva *slags*, när det här uttalar *g* som *k*, om man ej kan hänvisa det till böjningsläran. I mångfaldiga likartade och olikartade fall står man så godt som hjälplös, om man håller fast vid grundsatsen att ej sammanblanda rättskrifning och grammatik (= ordbildnings- och ordböjningslära).

Och skulle någon ej låtit öfvertyga sig härom af det redan sagda, må han tänka på svårigheten att få barn att rätt teckna *t*-ljudet, en svårighet, som kvarstår som ett *crux* för mången vuxen, om han är mindre säker i sin grammatik. Oss vill det synas, som om man vid undervisningen i form-läran borde i allmänhet lägga sig mera vinning om att inpräglade i barnens minne och sinne de böjningsändelser, som ett ord kan antaga, så att deras blick för olikheterna i skilda böjningsformer blir uppöfvad och skärpt. Detta mål kunde främjas bland annat därigenom, att de olika böjningsändelserna icke blott, såsom nu är fallet i våra läroböcker, markerades genom ett bindestreck, t. ex. *flod*, *flod-s*, *flod-er* o. s. v., utan äfven kursiverades för att draga uppmärksamheten till sig. Vårt språk är ej längre rikt på böjningsändelser, och, om läraren ej med kraft framhåller och inskarper dem, tager barnet, som vilseledes af talspråkets friheter och ett ofta vårdslöst uttal, svårligen fasta på de böjningsformer, vi ännu äga. Enligt vår åsikt kan man knappast öfverskatta betydelsen af ordbildnings- och ordböjningsläran för rättskrifningen.

För rättskrifningen är äfven af vikt, att barnen vänjas att särskilja långa och korta ljud samt betonade och obetonade (svagt betonade) stafvelser. Har läraren lyckats härutinnan, är den grund, som samhörighetslagen erbjuder för rättskrifningen, ytterligare befastad. Beträffande vokalljuden kommer insikten om ljudens kvantitet till gagn vid inlärande af *ä*- (och *ä*-) ljudets teckning; med hänsyn till medljuden spelar den i allmänhet en viktig roll. I slutet af denna uppsats skola vi framställa grunddragen af ljudbeteckningsläran i största korthet, hvartill vi hänvisa den välvillige läsaren. Här vilja vi endast på förhand nämna, att de särskilda reglerna äro jämförelsevis få. För att resultatet af undervisningen det oaktadt skall blifva tillfredsställande, tänka vi oss, att läraren efter genomgången af ett uppläst stycke då och då, när tillfälle erbjuder sig, fäster barnens uppmärksamhet på ord, som lämpa sig att lägga till den minneslista på oregelbundet eller ovanligt stafvade ord, barnen redan inlärt, låta dem anteckna dessa samt redogöra för dem en följande lektion. Går man till väga på detta sätt,

skall man helt visst finna, att barnen med intresse omfatta hvarje tillfälle att lära sig bokstafveringen af ett för dem nytt ord. Med hänsyn till tillvägagångssättet vilja vi alltså rekommendera rättskrifningens ställande i samband med läsöfningarna, sedan några få regler med deras allra viktigaste undantag blifvit klargjorda för barnen och inpräglade i deras minne.

Ett annat medverkande medel att fylla den brist på insikt i en mängd mindre vanliga ords bokstafvering, som blir en följd af ljudbeteckningslärans sammanträngning till ett minimum, är användningen af ordlista, språklära, elementarbok, anteckningar, eller hvad mera barnen kunna hafva i sin ägo, ägnadt att vara till hjälp vid skriftliga öfningar. Här torde invändas, att det ej är lämpligt att vänja barnen vid användningen af ordlista. Få de väl denna vana, blifva de, menar man, ointresserade att i minnet inpräglade och bevara bokstafveringen af ord, äfven af sådana, som förekomma i skrift tämligen allmänt, och att således ordlistan blefve för lärjungen liksom kryckan för den ofärdige — något, hvarförutan han ej komme från stället. Härpå vilja vi svara, att ordlistan ej får sättas i händerna på barnen, förrän en fast grund är lagd för rättskrifningen genom undervisning i dess principer, ljudenlighetslagen och dess begränsning, samhörighetslagen, samt genom inhämtandet af de viktigaste rättskrifningsreglerna af andra rangen. Först sedan kan man utan någon större fara för att lägga hyende under lättjansätta ordlistan i hand på barnen. Något måste man våga för att vinna mycket. Och det vore i sanning en stor vinst, om folkskolans arbete i ifrågavarande hänseende kunde lämna det resultatet, att dess alumner skickliggjordes att längre fram i lifvet med hjälp af en ordlista prestera en ortografiskt tämligen oklanderlig skrift. Men en ännu större vinst vore det, om genom förenklingen af rättskrifningsarbetet för barnen dessa finge mera tid öfrig till idkande af det andra, högre och viktigare, slaget af skriftliga öfningar, uppsatsskrifningen.

Denna öfning kan ej i folkskolan räkna sina anor långt tillbaka i tiden; den är en parveny, och liksom andra parvenyer är den ej nöjd med att ha kommit sig fram ett stycke

i världen, den vill långt fram, ja, den vill vrida spiran ur rättskrifningens hand och anvisa denna en plats vid sin fot som ödmjuk tjänarinna. Äro dessa anspråk berättigade? Härpå skola vi afgifva vårt svar. Men först vilja vi redogöra för huru sådana öfningar befunnits vara ordnade i åtskilliga af oss besökta skolor samt i sammanhang därmed lämna några metodiska vinkar* och antyda, i hvilken omfattning vi anse dem kunna och böra drifvas i folkskolan, åtminstone i de folkskolor, som arbeta under jämförelsevis gynnsamma förhållanden.

Man låter i allmänhet de egentliga uppsatsskrifningarna föregås af förberedande öfningar, såsom att afskrifva ur läseboken någon liten berättelse, som förut blifvit genomgången och förklarad. Sedan gifver man barnen till uppgift att utan hjälp af läseboken skriftligen återgifva hufvuddragen af samma berättelse. Om en sådan öfning skall kunna blifva af verklig betydelse för barnens utveckling, måste läraren anordna öfningen så, att barnen ej kunna ur minnet återgifva berättelsen i den språkform, i hvilken den mött dem i läseboken, ty hufvudafsikten med en sådan öfning är ingalunda att stärka barnens minne utan att bibringa dem någon liten grad af färdighet att i skrift använda det ordförråd, hvaröfver de förfoga. På dessa förberedande öfningar må läraren ej ställa några högre fordringar i språkligt hänseende, endast att lärjungarne återgifva berättelsens innehåll i en sådan språkform, som man kan vänta sig af barn i folkskolans lägsta klass. Vikt ligger däruppå, att man ej afskräcker de små i början genom att kräva mera af dem, än de kunna med god vilja prestera. Går läraren i detta hänseende klokt till väga, blir barnet snart roadt af öfningen, ty det ligger i människonaturen och således äfven i barnanaturen ett behof att se och glädjas åt påtagliga resultat af egen verksamhet, ja, till och med af andras.

Sedan barnen genom dessa och dylika öfningar vunnit någon färdighet och fått håg och lust för skriftliga öfningar,

* Den, som önskar utförligare metodiska anvisningar, finner sådana i *Cederschiöld* och *Olanders* förtjänstfulla arbete: Svensk uppsatsskrifning på skolans lägre och mellersta stadier. 1. Handbok för läraren. 3:e upplagan. 1897.

låter man dem börja med små lätta uppsatser. Hvad vi funnit vara vanliga tillvägagångssättet därvid, är, att läraren framsäger en berättelse två gånger och sedan framställer till barnen frågor, som afse att utröna, huruvida de riktigt uppfattat hufvudinnehållet i berättelsen. Dessa frågor uppskrifvas på svarta taflan och kvarstå där, så länge skrifningen varar, enär deras uppgift äfven är att underlätta för barnet dess arbete genom att angifva berättelsens gång. För att frågorna skola kunna motsvara detta dubbla syftemål, torde det i allmänhet vara lämpligt, att läraren redan före öfningen gör klart för sig, hvilka frågor som böra framställas och i hvilken form. Han kan då t. ex., för tids vinnande, redan före lektionen uppskrifva sina frågor på svarta taflan, hvilken i så fall må bibringas ett sådant läge, att den ej tilldrager sig barnens uppmärksamhet, så länge läraren är sysselsatt med att berätta och utfråga innehållet i berättelsen.

Af synnerlig vikt vid denna art af skriftliga öfningar är, att läraren båda gångerna berättar i ledig och god talspråksform och den andra gången med tillräckliga förändringar i uttrycken för att förekomma ensidigt memorerande från lärjungarnes sida.

På detta stadium må man ställa den fordran på lärjungen, att han förstår att hjälpligt öfverflytta vårdadt talspråk till skriftspråk, att t. ex. förbyta talspråkets singular af verbformen till plural, när grammatikens regler så fordra.

På det att uppsatsöfningarna i skolan må ställas i för barnen fattbar relation till förhållandena i lifvet utom skolan, låter man barnen snart nog också försöka sig på uppsatsskrifning i brefform. Äfven låter man barnen af samma skäl lära sig att skriva annonser (innehållet till en början bestämdt och preparerad af läraren), räkningar m. m. dylikt. Sedan man lärt barnen de konventionella anordningarna vid ett bref: datering, tilltal (titulering), underskrift och utanskrift, låter man dem skriva till någon bestämd person för att berätta en tilldragelse eller lämna en beskrifning på något föremål. Det senare slaget af uppgift kräver i allmänhet en något högre grad af utveckling, men, som beskrifningar af föremål ofta förekomma i det dagliga lifvet, bör man söka att vänja

barnen därvid, i det man låter dem någon gång med pennan beskrifva en tafla, som de hafva för ögonen eller nyligen sett, skolrummet, skolhuset, kyrkan eller något annat för ändamålet lämpligt föremål. Klart är, att äfven här måste läraren vara till hands att genom lämpliga frågor underlätta barnens arbete. Vikten vid dessa öfningar ligger särskildt på uppöfvandet af iakttagelseförmågan och anordningssinnet. Med detta sista ord hafva vi vidrört uppsatsskrifningens största svårighet och öfningens högsta mål, *dispositionen*, anordningen af stoffet.

Såsom förberedande öfning härutinnan må, synes det oss, barnen vid läsningen af enkla berättelser och beskrifningar få försöka sig på att taga reda på det upplästa och till innehållet förklarade styckets disposition, hvarvid läraren söker att med så lätt hand som möjligt leda barnen till ett riktigt resultat. Om detta framgår af en samverkan mellan läraren och barnen, så beskaffad, att hans andel synes helt obetydlig, ökar detta hos barnen både själfstilliten och hågen för dylika öfningar. Ja, kan läraren gå så till väga, att hans ingripande helt och hållet undgår barnens uppmärksamhet, liksom i läsebokstycket: Den lille körsvennen faderns grepp då och då i tömmen undgick sjuårspiltens, i det man oförmärkt hjälper det ena barnet att rätta eller förbättra, hvad ett annat föreslagit, så har han löst sin del af uppgiften mönstergillt. Klart är, att endast sådana stycken, i hvilka dispositionen är enkel och lättfattlig, lämpa sig här för, ty en mycket viktig sak är, att barnen ej stöta mot svårigheter, som betaga dem mod och lust; tvärt om måste man ordna arbetet så, att de finna det både lätt och roande.

Sedan barnen på denna väg kommit fram till det närmast föresatta målet, en viss färdighet i att upptäcka, af hvilka delar ett kort och lättfattligt läsebokstycke består, d. v. s. hvad som där gör tjänst såsom inledning, om en sådan finnes, af hvilka afdelningar styckets hufvuddel, själfva berättelsen eller beskrifningen, består, samt till sist huru det hela afslutas, är tiden inne att låta dem företaga dispositionsöfningar direkt för uppsatser, som af dem omedelbart därpå skola skrivas. Äfven vid dessa öfningar må man se till, att barnens egen verksamhet så mycket som möjligt

tages i anspråk, och att lärarens medverkan sker så förtäckt som möjligt.

Dessa skriftliga öfningar böra ingalunda inskränkas till lektionerna i modersmålet. Vill man verkligen, att barnen skola vinna en för det praktiska lifvets behof användbar färdighet att skriftligen uttrycka sig, en långt högre grad af färdighet, än den som nu äfven i bästa fall resulterar af undervisningen, måste man utsträcka dessa öfningar öfver folkskoleundervisningens hela område. Under lektionerna i historia, geografi, naturlära o. s. v. är det lämpligt att någon gång låta barnen skriftligen besvara en fråga, som är af större omfattning eller ägnad att pröfva säkerheten af deras insikt i något viktigare parti af ämnet. Att skriftligen besvara sådana frågor lämpar sig äfven som uppgift för hemarbete och är för öfrigt att rekommendera, när läraren måste öfverlämna barnen åt självverksamhet, såsom vid de s. k. tysta öfningarna. Det torde väl nu få förutsättas, att opinionen inom lärarekåren stadgat sig därhän, att man bör så mycket som möjligt vid undervisningsarbetet taga vara på och tillgodogöra sig barnens behof af självverksamhet. Tid och ofta anordnade skriftliga öfningar af växlande art är just bästa och lättast tillgängliga medlet härtill.

Men blir då icke rättandet af alla dessa skriftliga uppsatser af hvarjehanda art för läraren en odräglig, en all annan verksamhet paralyserande börda? Jo, nog blefve det en odräglig börda för läraren, om alla uppsatserna behöfde rättas. Men lyckligtvis är detta ej nödvändigt, knappast önskvärdt. Hufvudvikten ligger ingalunda på korrigeringen utan på öfningen. Endast de öfningsuppsatser, som blifvit författade på lärorummet under därtill anslagna lektionstimmor i modersmålet, kräfva en omsorgsfullare rättelse både med hänsyn till innehållet och språkformen, men alla öfriga mera tillfälliga uppsatser kunna rättas så, att läraren låter någon af de svagare lärjungarne läsa upp sin uppsats samt någon eller några af de bättre därpå göra sina anmärkningar och tillägg samt slutligen själf anför, hvad han därutöfver finner behöfligt att meddela.

Genom att låta den ene kritisera den andres arbete blir det lif i leken; dock må man tillse, att man ej ger näring åt

den mera begåfvades lust att förhäfva sig öfver den klenare kamraten, ty vinner man en sporre till förkofran i intellektuellt hänseende på bekostnad af någon moralisk egenskap, blir en sådan vinst i längden helt enkelt en förlust. Må arbetslust och tillit till egna krafter uppmuntras men öfvermod och öfversitteri i alla gradationer kväsa!

Äfven vid rättandet af de egentliga uppsatserna skadar snarare än gagnar en *stor mängd* af rättelser. Ställer man som fordran på den rättade uppsatsen, att den skulle i oförändrad form kunna intagas i en läsebok för barn, går man för långt. Ett rättande in i de minsta detaljer och med rent stilistiskt syfte är ej på sin plats i folkskolan, hvars barn utbildas för att motsvara det allmänna lifvets kraf på kunskaper och färdigheter hos den, som i regeln stannar med sin verksamhet inom det egentliga kroppsarbetets vidsträckta område.

Men kan också en till en viss grad uppöfvad färdighet att skriftligen affatta sina tankar blifva till verkligt gagn för en eventuell kroppsarbetare? Vi besvara denna fråga utan tvekan med ja. Vana vid att skriftligen affatta, hvad man har att meddela, inverkar fördelaktigt på en persons förmåga att muntligen uttrycka sig. Giltigheten af denna sats har ett mycket stort omfång: den sträcker sig ända från vältalarens konst (*»stilus optimus dicendi magister»* [Cicero], d. v. s. pennan är den yppersta läromästare i vältalighet) ned till kroppsarbetarens enkla redogörelse för tillvägagångssättet vid hans arbete. Skriftliga öfningar vänja oss nämligen att ordna våra tankar samt främja förmågan att välja lämpliga uttryck. Hvar och en, som har med kroppsarbetare att göra, kan nog af egen erfarenhet intyga, att dessa i allmänhet meddela, hvad de hafva att säga arbetsgifvaren, på ett diffust och därigenom tidsödande sätt. I vår tid, då arbetet äfven i vårt fädernesland börjat på alla områden bedrivas med en annan fart än förr, är det helt säkert tålmodsfrestande för en arbetsgifvare att nödgas offra sin mången gång dyrbara tid på åhörandet af en arbetares oklara och uttänjda redogörelse för sitt arbete eller på frågor därom, och han måste kanske till och med gå ifrån denne midt under hans tal, hvilket ingalunda är ägnadt att befordra det goda

förhållandet mellan arbetsgifvare och arbetstagare. Huru förmanligt vore det ej för arbetaren, om öfningarna i skolan medfört den frukten, att han kunde yttra sig kort och godt i ämnen, som han verkligen förstode! Huru förmanligt vore det icke äfven för honom, om han förvärfvat förmågan att skriftligen meddela sig med sin arbetsgifvare rörande arbetets anordning och dylikt! En liten uppsats härom kunde denne alltid hinna genomöfna på någon ledig stund, och funne han då det framställda förslaget, eller hvad det nu månne vara, klokt, kunde detta hafva till följd, att arbetaren vid tillfälle finge sig uppdraget ett viktigare och bättre aflönadt arbete. Men det är icke blott en och annan enskild individ, som borde hafva nytta af en genom flitiga öfningar i skolan vunnen färdighet att muntligen och skriftligen uttrycka sig någorlunda korrekt och rakt på sak, utan hela denna klass af samhällsmedlemmar, som vi kalla kroppsarbetare, skulle härigenom kunna emancipera sig från beroendet af egennyttiga mäklare mellan sig och arbetsgifvarne, s. k. strejkledare, och en uppgörelse i godo mellan de tvistande parterna kunde då lättare än nu komma till stånd. Vi mena således, att trägna öfningar för folkskolebarnen i konsten att uttrycka sig skriftligen kunna medföra djupt ingripande verkningar i viktiga sociala förhållanden.

Äfven för folkskolans anseende hos den stora allmänheten tro vi, att slika öfningar borde blifva fruktbärande. Man kan lätt tänka sig, att en fader eller moder, som kan få hjälp af sitt barn att sätta upp en enkel skrifvelse, t. ex. en räkning, ett bref, en annons o. d., skall känna sig föranlåten att sätta värde på den anstalt, där barnet förvärfvat en i det praktiska lifvet så nyttig förmåga. Och därmed vore mycket vunnet för folkskolan. I många arbetarhem är man ogynnsamt stämd mot skolan, därför att den minskar för föräldrarnes lilla nytta, barnen kunde göra i hemmet, och för värdet af deras arbete i skolan, hvilket skulle uppväga förlusten i produktivt arbete, äger man ej någon måttstock, man ser ej något förmanligt resultat därpå, man finner dem ej därigenom i någon afsevärd mån mera skickliggjorda med hänsyn till arbetskrafvet i lifvet utom skolan. Äfven från bildade personer förnimmas klagomål öfver det »förslappande

mångläseriet» i folkskolan med ty åtföljande »ytlighet», och öfver att arbetet i skolan är så litet ägnadt att förbereda till arbetet i det praktiska lifvet, ja, man har för ej länge sedan i pressen med skärpa yrkat på att undervisningen i folkskolan skulle inskränkas till sådant, som är af påtaglig nytta för lifvet: läsa, skriva, räkna och kristendomskunskap. Men har man då också besinnat, att en omorganisation af våra folkskolor i denna riktning måste medföra en sänkning af vårt folks allmänna bildningsnivå? Så till vida har man dock rätt, att man yrkar på att skolarbetet må göras mera direkt fruktbärande för lifvet. Vi för vår del se uti trägna, öfver så godt som hela undervisningsområdet utsträckta uppsatsöfningar ett medel härtill.

Af det sagda framgår vårt svar på frågan: Böra rätt-skrifningsöfningarna i folkskolan maka åt sig och lämna större utrymme åt uppsatskrifningen? Att de *kunna* så göra utan att förfela sitt särskilda mål, hafva vi sökt visa, i det vi uttalat vår åsikt om huru de kunna ordnas med betydlig tidsbesparing.*

Slutligen vilja vi här bifoga:

Grundlinjer till en ljudbeteckningslära för folkskolan.

Hufvudregel: Språkljuden betecknas ljudenligt, d. v. s. *a*-ljudet med *a*, *b*-ljudet med *b*, *d*-ljudet med *d* o. s. v. Långa så väl som korta själfljud tecknas enkelt, d. v. s. långt och kort *a*-ljud med *a* o. s. v.; korta medljud tecknas enkelt men långa dubbelt, d. v. s. kort *b*-ljud med *b*, långt *b*-ljud med *bb* o. s. v.

* Med de mognare barnen kunna rättskrifningsöfningar, åtminstone understundom, anordnas så, att läraren läser eller framsäger en mening, som något af barnen får uppskrifva på svarta taflan; sedan detta är gjordt, låter han barnet genomläsa och själf rätta det skrifna, därpå de andra påpeka befintliga fel, för att till sist själf rätta dem, som möjligen lämnats oanmärkt. Härunder tillhåller läraren barnen att ange skälen för deras förslag till rättelser.

Vid de s. k. blandade öfningarna, för hvilka just detta tillvägagångssätt företrädesvis lämpar sig, bör man akta sig för allt hopande af oregelbundet bokstafverade ord, i synnerhet om dessa äro mindre vanliga, ty det är kändomen om de mera brukade och behöfliga ordens ljudbeteckning, som egentligen är af vikt för barnen.

Med det förfaringssätt, vi här föreslagit, vinnes för barnens räkning större grundlighet och lifligare intresse, för lärarens i någon mån minskadt hemarbete.

Undantag från hufvudregeln:

1) Samhörighetslagen gör ofta gällande ett icke ljudenligt beteckningssätt; ex. *manlig* (af *man*), *kvinnlig* (af *kvinn*), *godt* (af *god*).

2) I vissa ord betecknas ljuden ännu i dag i enlighet med ett uttal, som upphört att finnas till; ex. *stjärna*, *hvad*.

3) Beteckningen af vissa ord, hvilkas uttal ännu är vacklande, och hos hvilka det vanligaste uttalet ej motsvarar beteckningssättet; ex. *kol* (*stenkol*), *besk*.

Märk. Några språkljud sakna egna tecken, hvilket är fallet med *sj-*, *tj-* och *ng-ljuden*.

Regler för vissa särskilda ljuds teckning:

Å-ljudet.

Långt *å*-ljud tecknas med *å*, kort med *o*; ex. *å*, *så*; *och*, *kort*.

Undantag:

1) långt *å*-ljud tecknas med *o* a) framför *f* (*fv*); ex. *lof*, *ofvan*; b) i några andra ord, bland hvilka märkas: *kol*, *konung*, *moln*, *ordna*, *rodna*, *son* och *tjog*.

2) kort *å*-ljud tecknas med *å* a) framför *ng-ljudet*; ex. *gång*, *sång*, *stånka*; b) i några andra ord, bland hvilka märkas: *fåll*, *hålla*, *låtsa*, *månne*, *måste*, *mätte*, *mått*, *påsk*, *rätta*, *stånd*, *sålde*, *sålt* och *såld* (af *sälja*), *våld*, *ålder*, *örngått*.

Ä-ljudet.

1) Både såsom långt och kort tecknas *ä*-ljudet i grundstafvelse med *ä*; ex. *äga*, *fäll*, *betjänt*.

Undantag: *Ä*-ljudet tecknas med *e* a) i räkneord (utom *fjärde*), b) i personliga och demonstrativa pronomen, c) före *j*; ex. *nejd*, d) i flera andra ord, bland hvilka märkas: *berg*, *efter*, *egg* (*knifs-*), *eljest*, *eller*, *fäst*, *flesta*, *helg*, *heller*, *hellre*, *helst*, *herre*, *igen*, *mellan*, *men*, *mest*, *penna*, *penning*, *regn*, *sven*, *svensk*, *verk*.

2) *Ä*-ljudet tecknas med *e* a) i slutstafvelser; ex. *fader*, b) i förstafvelsen *er*; ex. *erkänna*.

Medljuden.

Vid inlärandet af medljuden måste man fästa sig särskildt vid *j-*, *k-*, *v-*, *sj-*, *tj-* och *ng-ljuden*.

J-ljudet.

J-ljudet tecknas 1) med *j* i allmänhet; ex. *jag*, *jul*, *mjolk*, *följd*; 2) med *g* a) framför lent själf ljud i början af ord; ex. *get*, *gifva*, *gärna*; b) efter *l* och *r* i slutet af enstaviga ord; ex. *helg*, *talg*, *berg*, *varg* (märk *galge* och *orgel*, där liksom hos några andra ord *j*-ljudet ej slutar ordet, samt i strid mot samhörighetslagen orden *svälja* (af *svalg*) och *sörja* (af *sorg*).

Anm. *J*-ljudet tecknas:

1) med *gj* i vissa former af *göra* och *gjuta*.

2) med *hj* i några ord, nämligen *hjon*, *hjord*, *hjort*, *hjortron*, *hjul*, *ihjäl*, *hjälm*, *hjäl*, *hjalte*, *hjärna*, *hjärta*, *hjässa*.

3) med *lj* i orden *ljud*, *ljuf*, *ljuga*, *ljum*, *ljung*, *ljunga* och *ljus* samt i några andra mindre vanliga ord.

4) med *dj* i orden *djup*, *djur*, *djäfvel*, *djakne* och *djärf*.

K-ljudet.

Kort *k*-ljud tecknas med *k*, långt med *ck*; ex. *baka*, *backa* (märk *ock* = äfven, *och* = samt).

Undantag: *k*-ljudet tecknas med *g*, när det motsvarar ett *g*-ljud i utgångsformen; ex. *högt* (af *hög*), *snyggt* (af *snygg*), *sagt* (af *säga*), *byggt* (af *bygga*).

Ljutförbindelsen *ks* tecknas med *x*, så ofta ej samhörighetslagen kräfver annat beteckningssätt; ex. *lax*, *axel*, *blxt*; men *anspråkslös* (af *anspråk* + *s* + *lös*), *tacksam* (af *tack* + *sam*), *högst* (af *hög* + *st*).

V-ljudet.

V-ljudet tecknas

1) med *v* i början af ord (d. v. s. före första stafvelsens själf ljud); ex. *väg*, *svan*;

Undantag: i några ord tecknas *v*-ljudet med *hv*, såsom a) i några pronomina och adverb: *hvad*, *hvidan*, *hvar*, *hvar*, *hvars*, *hvarje*, *hvem*, *hvi*, *hvilken*; b) i några andra ord, nämligen *hvalf* (*hvälfva*), *hvarf* (*hvärfva* [*kring-*]), *hvas* (*hvässa*), *hvelte*, *hvila*, *hvina*, *hvirvel*, *hviska*, *hvit*, *hväsa*;

2) med *f* a) i slutet af ord; ex. *löf*; b) inuti ord framför medljud; ex. *höflig*;

3) med *fv* inuti ord framför själf ljud; ex. *bäfver*, *silfver*. Märk orden *evig* och *allvar*.

Sj-ljudet.

Sj-ljudet tecknas

1) med *sj* framför hårdt själf ljud; ex. *sjuk* samt i orden *sjette*, *själf*, *själ*, *sjö*;

2) med *sk* framför lent själf ljud; ex. *skepp*, *skön* (märk *sj*-ljudets teckning i ordet *människa*).

Anm. *Sj*-ljudet tecknas med *skj* i orden *skjorta*, *skjul*, *skjuta*, *skjuts* samt med *stj* i orden *stjälk*, *stjälpa*, *stjärna*, *stjärt*, *stjälä*.

Tj-ljudet.

Tj-ljudet tecknas

1) med *tj* framför hårdt själf ljud; ex. *tjog*, *tjuf* samt i orden *tjäder*, *tjäll*, *tjäna*, *tjära*, *tjärn*;

2) med *k* framför mjukt själf ljud; ex. *kedja*, *kind*, *kyla*, *kött*.

Anm. *Tj*-ljudet tecknas med *kj* i orden *kjol*, *kjortel* och *dalkjusa*.

Ng-ljudet.

Ng-ljudet tecknas med *ng*; ex. *säng*, *sång*.

Undantag: a) framför *k*, då det tecknas endast med *n*; ex. *bänk*, *rynka* och b) framför *n*, då det tecknas endast med *g*; ex. *regn*, *ugn*.

Långt medljud tecknas, som nämnt är, i regeln dubbelt; ex. *kopp*, *hatt*, *falla*.

Anm. Medljudstecknen *j*, *k*, *x* fördubblas icke, i stället för *kk* nyttjas *ek*.

Undantag: långt medljud tecknas enkelt:

1) då det efterföljes af ett annat medljud i samma grundstafvelse; ex. *gäst*, *luft*;

2) framför andra afledningsändelser än *-bar*, *-dom*, *-het*, *-sam*, *-skap*; ex. *byggd* (bildadt af stammen *bygg(-a)* och afledningsändelsen *-d*, jfr *byggd*, böjningsform af *bygga*);

3) såsom slutljud i stammen före annan ändelse än den som börjar med *l*, *n*, *r*; ex. *spotsk* (af *spott* och *-sk*), *lufsa* (af *luff(-a)* och *-sa*).

För teckningen af långt *m*- och *n*-ljud gälla vissa särskilda regler:

I slutet af ett ord tecknas långt *m*-ljud alltid enkelt utom i orden *damm*, *lamm* och *ramm*; ex. *kam*, *söm*.

Märk: Mellan två själf ljud och endast då inuti ord tecknas långt *m*-ljud dubbelt i öfverensstämmelse med hufvudregeln; alltså *kammen*, *sömmen*.

Undantag: *domen* samt afledningar och sammansättningar af ordet *dom*, ex. *döma*, *ungdomen*, *föredöme*.

Långt *n*-ljud tecknas enkelt

a) i några enstafviga ord, nämligen *an*, *han*, *kan*, *man*, *en*, *den*, *men*, *sven*, *in*, *min*, *din*, *sin*, *hon*, *mun*, *mån(-tro)*, *än*, *cän* samt i *allmän* och *igen*;

b) framför böjningsändelserna *-de* och *-d* samt *-te* och *-t*; ex. *kände*, *känd* (af *känna*), *sant* (af *sann*), *tunt* (af *tunn*), *begynte*, *begynt* (af *begynna*).

Till bokstafveringen af egennamn och af ord, som tydligen gifva sig till känna såsom främlingar i vårt språk, har här ej tagits hänsyn. Sådana ords stafning inläres bäst utan regler i mån af behof.

Vi föreställa oss ingalunda, att barnen skola på den väg, vi här föreslagit, eller på någon annan komma därhän, att de kunna stafva fullt korrekt, men vi anse, att ett försvarligt resultat bör kunna vinnas utan oskälig uppföring af tid, om rättskrifningsöfningarna förberedas genom tillräckligt grundlig utredning för barnen af vissa här ofvan påpekade språkföreteelser, samt om ordens ljudbeteckning flitigt beaktas vid läsningen.

Man har länge nog upptagit alltför mycken tid i folkskolan med rättskrifningsöfningar. Det vore godt, om man kunde enas om att tidpunkten nu vore inne att lägga hufvudvikten på de för det praktiska lifvet långt betydelsefullare öfningarna i uppsatsskrifning.

T. K—r.

4.

Tegnér's pedagogiska åsikter.

Föredrag vid »Folkskolans Vänner» årsmöte i Linköping 21/7 1897 af Vikt. Villner, kyrkoherde i Torpa.

Det kan ej vara utan sitt stora intresse att taga kännedom om de tankar, hvilka ett sådant snille som biskop Esaias Tegnér vid skilda tillfällen uttalat rörande undervisning och uppfostran, helst i en tid som denna, då olika åsikter härutinnan med stor skärpa bryta sig mot hvarandra. Det skall i den följande framställningen visa sig, att han hade i många fall en fjärrblick i dessa frågor, som måste förvåna oss. Vi hafva säkert ännu i dag, mer än ett halft sekel efter hans bortgång, mycket att lära af honom. Han ger oss i hvarje fall mycket att tänka på.

Största delen af hvad han talat öfver dessa ämnen har yttrats vid examina i Jönköpings skola samt Växjö gymnasium. Hvad som särskildt afsett dylika läroverk, gå vi förbi för att blott fästa oss vid hvad han yttrat om uppfostran i allmänhet samt om sådana ämnen, som förekomma äfven i folkskolan.

1. Han inser först och främst mer än väl, att skolan ej är den enda eller ens den viktigaste *läroanstalten*. Hemmet är den första och betydningsfullaste, den karaktärsbildande, för hela lifvet grundläggande. Men äfven tidsandan är en faktor, som utöfvar ett gränslöst inflytande, oftast till det sämre, och som vi hafva att räkna med. Ja, hela lifvet är en skolgång, börjande med barnkammaren och slutande med grafven. Hela jorden är för öfrigt en stor skolsal för människosläktets uppfostran af den store läraren däröfvan, som därvid äfven begagnar det ena släktet att fostra det andra, ett föregående det efterföljande. »Människan kommer medvetslös till världen men med mer eller mindre rika anlag och förmågheter. I den mån, som dessa vakna, inträder hon i erfarenhetens skola; tiden är människans första liksom hen-

nes sista läromästare. Om man med uppfostran förstår allt det, som bidrager att utveckla de mänskliga förmågheterna, så är hela det mänskliga lifvet en uppfostran. Hvad som ligger mellan vaggan och grafven är i detta afseende skoltid; döden är den sista, den allvarliga dimissionsexamen till ett högre läroverk. Fullfölja vi denna föreställning, så måste vi slutligen hinna till idén om en högre uppfostran. Ty har den enskilde sin uppfostran genom ett människolif, så måste äfven människosläktet äga sin genom summan af de enskildas lif, den ena generationen måste vara den andras uppfostrare, all närvarande bildning måste utveckla sig ur en föregående och i sin ordning förbereda en efterföljande. Vi måste i detta afseende antaga ett fortskridande från släkte till släkte; och när vi tycka oss märka ett stillestånd eller en återgång, då är det mänsklighetens skolferier, gifna med afsikt att stärka krafterna till högre framsteg. Med ett ord, det måste finnas en människosläktets uppfostran i stort; protokollet däröfver är världshistorien. Men härom kunna vi blott ofullständigt döma; ty lärostunderna äro årtusenden, och den, som ger dem, bor i himmeln». (V.* 1824.) »Det första och verksammaste uppfostringselementet i all människobildning är lefnadssättet och tidens allmänna anda, den skolan ingalunda bestämmer.» (V. 1838.) »Vill du reformera läroverket, så börja med att reformera läraren därutanför, som är tiden, d. v. s. sederna, tänkesättet, lefnadssättet» (J.** 1838.) »Träder nu en yngling ur fädernehuset eller lärosalen ut i världen, så möter han öfverallt de lustiga bröderna, det lofliga dagdrifvareskrået, tidens slaktareämbete, ty det är tiden, som skall slaktas. De vilja dansa bort ledsnaden eller spela bort henne, men se, hon sitter ändå gäspande kvar och superar midt i sällskapet, ty hon kommer icke med utvärtes åthäfvor, utan hon är bosatt i det tomma hufvudet och i det ännu tommare hjärtat.» (V. 1839.) Själfva skolan — »i sitt närvarande skick» — anser T. egentligen såsom en anstalt mera för *undervisning* än för bildning af seder, tänkesätt och karaktär. (V. 1838.) Detta må delvis vara sant, men det må på samma gång blifva ett maningsrop till allt hvad lärare

* Tal på Växjö gymnasium.

** Tal i Jönköpings skola.

heter att göra hvad i mänsklig makt står för att få skolan till en bildningsanstalt äfven i detta senare hänseende, ty alla kunskaper i världen äro intet värda, om ej på samma gång goda seder och ädla tänkesätt framdanas och en kristlig karaktär utvecklas. Härvidlag spela lärarens person och föredöme en utomordentligt viktig roll.

Må hvarje lärare beakta detta!

2. Att T. fullt uppskattade vikten af *lärarens personlighet* och satte hans ämbete mycket högt, det ger han ofta vid handen. »Jag känner», säger han, »för min del intet yrke viktigare och ädlare än lärarens. — — — Läraren måste merendels uppoffra sina gladaste dagar i långsam försakelse för andra, bekymret möter honom som oftast i hans fattiga boning, och sällan eller aldrig faller ryktets solsken på hans förgätna möda. Det fordras ett starkt sinne för att ej tröttna i förtid vid det evigt enahanda, som den första undervisningen medför, det fordras ett varmt nit för det goda och en fast öfvertygelse om vikten af sitt yrke.» (V. 1824.)

»Det är med skolan som med våren: hvad man sår på en dag växer i hundrade och därutöfver; det växer icke egentligen en sommar utan ett människolif igenom». (J. 1830.) »Läraren åsyftar ljusets seger öfver mörkret, det godas seger öfver det onda, släktets upplysning och förbättring». (V. 1824.) Särdeles betecknande härutinnan och sköna äro de verser, han nedskref i slutet på 30-talet, då en lärare tillträdde sin tjänst:

»Fyll ditt ändamål, ty viktigt är det,
du, som ammar blomman af vårt land.
Mer än mänskolyckan mänskovärdet
anförtrors uti din hand.»

Minns, att en gång tidehvarf, som komma,
fordra din förmyndarräkning in,
och att tacksamhetens ros vill blomma
ibland grafvar, helst på din.

Lef uti det goda, du kan bilda,
hvarje ädel lefver helst däri,
stärk det svaga hjärtat, böj det vilda,
lär oss blott att mänskor bli,

att, när döden en gång skall oss flytta
utur tidens seminarium hän,
icke utan frukter, utan nytta
blommat dina unga trän.»

»Men den, som ej älskar barn, bör ej befatta sig med lärarekallet. Det gifves många andra befattningar, som gifva både bättre lön och anseende. Välje han dessa, ty han saknar det enda, som kan göra hans möda dräglig och honom själf nyttig.» (V. 1830.)

3. Äfven i det hänseendet satte Tegnér lärarens personlighet högt, att han aktade hvarje *metod* ganska ringa i jämförelse därmed. Hvarje lärare är sin egen metod. Hvarje ny metod börjar med att göra läraren till lärjunge och lärjungen till experimentalfält. Hvarken den gamla metoden med mekanisk utantill-läsning af läxor eller den Rousseau — Basedowska dressyren i frihet, däri man höll bilder för speglar, i tron att de skulle fastna däri, fann nåd för hans ögon. Han fann det dock alldeles riktigt att börja med åskådningsundervisning, att gå från det konkreta till det abstrakta, att så mycket som möjligt öfva den mognare lärjungens själfverksamhet, hvilket lämpligast kunde ske genom flitigt använda skriföfningar. Och hvem kan neka, att han härvid framhäft synnerligen viktiga och riktiga pedagogiska grundsatser, så mycket anmärkningsvärdare, som de framhöllos för sextio år sedan. Det beröm, som han flerstädes uttalar (V. 1826.), öfver växelundervisningen torde dock, åtminstone på skolväsendets nuvarande utvecklingsstadium, böra mottagas med en viss reservation.

4. Åter och åter kommer T. tillbaka till den viktiga grundsatsen, att *alla* goda och nyttiga *anlag* hos människan *skola utvecklas*. Han vill ingen ensidig eller ytlig bildning, ej heller någon halfbildning. »Grundligt, men ej mångahanda» är hans lösen i enlighet med en urgammal pedagogisk sats. (V. 1828.) Allsidig och harmonisk skall ungdomens utveckling vara, hvarvid gymnastik, således äfven kroppens normala utveckling och öfning, ej får tillbakasättas. Mångläseri och öfveranstängning förpestar all lefnadslust, tanke- och viljekraft. Modersmål, kristendom och räkning äro nog för folkskolan (dock modifierar han *något* denna åsikt mot slutet af sin bana), och han ansåg en bondes lif vara det lyckligaste. »Min far var en bondeson; gifve Gud, att han aldrig öfvergifvit sin faders yrke, jag skulle ej ha öfvergifvit *hans*.»

Att han vid alla dessa riktiga och storslagna fordringar på en allsidig och harmonisk utveckling inskränkte *skolans* verksamhet nära nog endast till utbildning af de intellektuella anlagen, ha vi förut framhållit (V. 1828.) men betona så kraftigt som möjligt, att skolan måste, om hon ej skall mot sin vilja lämna från sig en ungdom, som blir hennes skam och fosterlandets vanära, i snart sagdt alla ämnen låta det religiösa och etiska, såsom allt genomvibrerande grundtoner, ljuda fram, genomsyra alla både skoltimmar och läroämnen. Lärarens kristliga personlighet och ädla föredöme äro därför viktigare än hvarje metod och läroämne. I kristendomstimarna och morgonbetraktelserna har han dessutom mäktiga medel — och ej blott genom »skolordnigen» — »att stärka sinnet och ge det sin spänstighet för lifvet genom tukt och allvar», medel att väcka till lif och utveckling ännu viktigare anlag än de intellektuella. Så sent som 1838 insåg han detta i någon mån.

Och nu vilja vi höra T:s egna ord i detta betydningsfulla spörsmål: »Uppfostran i allmänhet är», säger han, »utvecklingen af de mänskliga anlagen. Inskränker den sig till utveckling af kunskapsanlagen, så kallas den undervisning, skall kunskapsanlaget utvecklas, så måste det först och främst väckas och spurras, att det icke insomnar eller rör sig för långsamt. Men allt anlag är i sig själf tomt och obestämdt. Därför måste ett innehåll gifvas åt detsamma. Det bör bibringas ämnen att öfva sig på; och detta är undervisning i sin egentligaste mening: att undervisa är att visa fram det, som fattas. — — — Till läraren hör sålunda det gifna anlagets väckelse och riktande samt framställandet af ämnen för dess utöfning. Läraren skall egentligen utstaka och jämna vägen, men lärjungen måste själf gå den, ingalunda bäras som en ofärdig. Handledning är nödvändig i början: men småningom blir lärarens åtgärd alltmer och mer blott regulativ, han blir som styret på skeppet, som ej har annat att göra än att vända det så, att himmelns vindar må falla rakt in i de spända seglen och drifva det fram öfver böljorna till sitt mål.» (V. 1827.) »Det stora problemet för uppfostran är väl därför icke särskild utan allmän och samtidig utveckling, icke ensidig-

het utan harmoni; hon skall ej drifva den eller den grenen att blomma i förtid, utan hon skall vårda roten, så att näringssafterna fördelas lika åt alla håll.» (J. 1830.)

Särdeles förträffligt yttrar han sig om denna allmänna och samtidiga anlagens utveckling, när han talar om hemmets och skolans samarbete. »Ser man på *ämnet*, så uppfostrar familjen väsentligen religions- och sedekänslan, skolan däremot väsentligen kunskapsanlagen. Ser man på *lärosättet*, så bildar familjen praktiskt, skolan teoretiskt. Ser man slutligen på *ändamålet*, så ger familjen den uppfostran, som är nödvändig för alla i samhällslifvets enklaste förhållanden; skolan åter därutöfver äfven det, som staten måste fordra.» (V. 1828.)

I dessa tal höra vi en återklang i obunden form af de väljudande toner, han tidigare sjöng om människans kallelse att sträcka sig efter och kämpa för det sanna, det goda och det sköna såsom sammanfattningen af det, som bör utvecklas i oss:

»Så fatta all sanning, så våga all rätt,
så bilda det sköna med glädje!
De tre dö ej ut bland människors ätt,
och till dem från tiden vi vädje.
Hvad tiden dig gaf, må du ge igen,
blott det eviga bor i ditt hjärta än.» (Det eviga.)

»Sanning sökte du och mente
få den ensam på din lott.
Vet, att himmelen förente
allting sant med skönt och godt.
Mänska, vårda *hvarje* gnista
af det heliga i dig;
sök det, fatta det och tvista
icke, hur det kallar sig.» (De tre bröderna.)

T. älskar grundlig kunskap och ännu mera visdom. Vi spåra detta öfverallt. Riksbekanta äro kung Beles ord till Helge och Halfdan:

»För mycket vett fick ingen,
hur vis han het,
men litet nog vet mången, som intet vet;
fäkunnig gäst i högbank försmås, men vitter
har ständigt lagets öra, hur lågt han sitter.»

Men han hatar, såsom sagdt är, det öfverdrifna mångläseriet med ty åtföljande ytlighet och mången gång öfver-

ansträngning. Ofta återkommer han till detta missförhållande i våra skolor. Hade han lefvat i våra dagar, skulle han nog ännu skarpare gisslat detta. Redan året efter sedan han blef biskop, yttrade han: »Vår tid är för kort och våra läroämnen äro för många. Undervisningen magrar af idel öfverflöd.» (V. 1825.)

»Jag varnar er för den halfgångna mångkunnighet, som är dagens lösen. Tro mig, all kraft är stark i den mån, som hon sammantränges; hon förslappas, allt som hon utvidgas och sprides från sin medelpunkt. Aspen sträcker sina rötter vidt omkring, men hon lägger dem alla i jordytan; och därför är hon också trädet med den lösa stammen, med de darande bladen. Men eken tränger tillsamman sin rot och skjuter henne rakt ned i djupet: därför slår äfven ett mäktigt hjärta i hennes friska barm, hennes grenar gripa modigt mot himmeln, och hon brottas med stormen i århundraden, innan hon faller. Vare er detta en bild af människobildningen! Där gro många vattenskott på kunskapens träd; men jag har icke hört, att det är dessa, som bära de hesperiska frukterna i sanning eller dikt eller handling.» (V. 1828.)

»Väl kan ynglingen, som bildas, förslappas genom öfverdrifvet arbete, lifslusten, som är ungdomens nationalfärg, kan förblekna och sinnet förmögla liksom skolväggarna. De många främmande tankarna, som inpräglas, kunna borttaga platsen för de egna, som själfständigt borde utveckla sig; den myckna teorien kan förkväfvva det friska praktiska sinnet, kunskapen kan bli en mumie i stället för en lefvande bildningsform.» (V. 1834.) För att minska dessa faror men dock hålla vårt folks bildningsnivå i jämnhöjd med närbesläktade nationers föreslår han en förlängning af lästiden, så att höstterminen skulle räcka från den 24 augusti till den 18 december och vårterminen från den 15 januari till den 13 juni; detta så mycket hellre, som skolfrierna i Sverige äro längre än i andra länder. Därigenom kunde också den nyttiga, ja, nödvändiga ändringen ske, att de dagliga lärotimmarnas antal minskades. (V. 1827.)

5. De många ämnen, som nu trängas med hvarandra på skolschemat afse att utveckla barnets olika anlag. Dessa äro väsentligen enligt T. a) *åskådningsförmågan*, b) *språk-*

förmågan, c) *sinnet för det underbara* samt d) *religions-sinnet*.

Denna indelning synes föga systematisk och ännu mindre uttömmande.

Hvad a) *åskådningsförmågan* beträffar, som är så starkt framträdande hos barn, klagar han med rätta däröfver, att den ej tillbörligt beaktades, en klagan mera berättigad på hans tid än på vår. I naturvetenskap och matematik borde den i synnerhet flitigt användas. En skolsals väggar skulle alltid vara behängda med taflor, planscher och kartor. Sålunda föres barnet in i det verkliga lifvet. »Hvartill böra vi uppfostra det unga släktet?» spørjer han. »Icke till klassiska petrifikater, icke till skrämästare vid lådan, icke till förmöglade mumier ur forntidens katakomber, icke till främlingar i sin egen tid, hvilka spöka omkring i det friska, det evigt växlande lifvet.» (V. 1825.) Tilläggas bör, att åskådningsundervisningen visst icke bör eller får inskränkas till, såsom Tegnér här fordrar, i synnerhet dessa ämnen utan flitigt användas i *alla* ämnen, så snart någon möjlighet därtill gifves. Så viktig och utpräglad är den här angifna förmågan hos barnet, att genom den ett synnerligen mäktigt medel är läraren gifvet att bibringa barnet kunskaper. Och hvad särskildt naturvetenskapen beträffar, må läraren aldrig nöja sig med blott planscher utan flitigt använda naturens egna alster.

6. Hvad b) *språkförmågan* beträffar, afskydde han isolerad grammatik och en massa regler samt undantag, som blott stämnade i minnet, för barnet en börda, för mannen en löjlighet. För barnet, som ej fattade detta, blefve det rent af en fientlig makt. Men meddelad på det rätta utvecklingsstadiet i jämbredd med språket och såsom en logisk utredning af hvad lärjungen redan praktiserade, blefve grammatikan en väninna, som spridde ljus i mörkret och redde ut begreppet. Hon finge vara *medel* men ej *ändamål*. Så blefve hon ock en god hjälparinna att tydligt och klart utsäga hvad tanken innebäre. Ty här gällde den filosofiska satsen, att »klarhet är sanningens måttstock».

Tilläggas bör, att T. öfverallt lägger mycken vikt vid språkförmågans utveckling, att han själf var en verklig

språkkonstnär, samt att han hyste en alldeles öfverdrifven föreställning om de klassiska språkstudiernas betydelse.

7. När frågan blir om c) *sinnet för det underbara*, kommer T. till de båda viktiga ämnena historia och geografi. Hans åsikt, att sagan är den enda naturliga form, hvarunder barnet till en början kan fatta historien, torde näppeligen hålla streck. Men hans yrkande, att det historiska vetandet bör meddelas i en lefvande och fängslande form och ej såsom konungalängder och riksdagsprotokoll, torde så mycket mer böra beaktas. Hans åsikt, att ämnet ej lämpar sig för barn, knappast för ynglingar, är helt enkelt falsk. Minst tilltalande af allt synes mig hans blick på geografin, som han betraktar blott såsom »historiens lokal», och som således alltid bör föredragas i förening med denna. Den är ett alltför angeläget och själfständigt ämne för att affärdas så lättvindigt, och vi vilja tvärt om uttala den förhoppningen, att denna vetenskap måtte rätt flitigt och fullständigt studeras vid våra skolor.

8. Beträffande d) religionsundervisningen åter fastslår han: »Att göra religionens sanningar till ett blott minnesverk, ett tanklöst munväder förkväfvat i sin rot all religionskänsla och är blindt oförstånd, det är mer, det är hädelse, det är en styggelse både för Gud och för hvarje tänkande människa.» (V. 1827.)

Om intet yttrar sig T. så ofta och skönt, ja, träffande, som om utvecklingen af religionssinnet. Vi kunna icke börja för tidigt därmed. I fadern ser barnet maktens, i modern kärlekens representant. Från dem ledes det naturligt till tron på källan för all makt och kärlek — fadern i himmeln. Detta sinne, denna tro måste utvecklas före skoltiden, eljest blir det lätt för sent. I skolan mötes barnet af en fientlig makt — katekesen. Det borde i stället mötas af ett urval ur bibeln samt af bibliska historien såsom grundlag för katekesen. Denna och dogmen bli lätteligen blott tanklösa minnesöfningar. Och de må väl komma i sinom tid men blott såsom sammanfattning af bibliska historiens lefvande kunskap och oupphörligt illustrerade af dennas berättelser. Ett enda kapitel i Johannes' evangelium, som ingen dogm innehåller, är mera värdt än en hel teologi. Där blott religionskunskap finns, men ej känslan, ej *hjärtat* blifvit fylldt af verklig fromhet

— där finns ingen religion, vore kunskapen än så stor. »Det bästa, det klaraste hufvud ofvanpå ett fördärfvadt hjärta, det är som ett tempel, byggt på en röfwarekula.» (J. 1830.)

För att röra hjärtat, väcka känslan och gifva lif åt eljest döda ord må man också flitigt öfva musik, enkannerligen religiös.

»Är icke religionen lifvets sång; är hon icke människohjärtats musik? Och på hvilka andra vingar än sångvingar flyger andakten upp till den himmelske fadern? — — — Det gifves ingen ädlare glädjebringare än sången, sorgen har inga bättre tröstare än tonerna, de osynliga änglarnas, som komma och gå på sjukbesök till det nedslagna, det oröliga hjärtat.» (V. 1826.)

För morgonbönerna borde läraren här, såsom i Tyskland, ha ett lämpligt urval ur bibeln med korta träffande anmärkningar. »Det religiösa är den egentliga kärnan af all mänsklig kunskap och den yttersta föreningspunkten för allt mänskligt vetande.» (V. 1824.)

»Hvad I lären af andra, det är i sig själf ringa; den rätte läromästaren är edert eget årsbarn, han bor inom er, han är er bättre människa.» (Vid de offentliga föreläsningarnas slut.) Vi må ock här anföra några rader ur ett af hans kväden »Vid förrättande af en prästvigning». (1837):

»Kristus har lefvat och lärt. Hvad lärde han? Andas och sanning.
Icke en bokstafstro, icke förmöglad mystär.
Lifvets friska mystär, den lärde han: kärlek och handling,
kärlek till människor och Gud, handling för sanning och rätt.
Mildhet han lärde, men kraft och rik uppoffring därjämte,
mod till att lefva och dö fromt för det heligas sak.
Frihet han lärde och ljus, fulländningens högsta insegel:
»Var fullkommen (han bjöd), såsom min fader det är.»
Kristendom det är bildningens höjd, fulländningens dopnamn,
kyrkan till skola är byggd — bort med den hedniska hop!
Därför att fostra till sader och ljus de unga och rensa
mörkrets och råhetens frön bort ur de växande bröst,
göra det goda, hvarhelst de förmå, och våga det rätta,
Forska det sanna med nit, bilda det sköna med lust:
detta, i bröder, är prästerligt värf, det är lefvande gudstjänst.»

T. var liberal och lade å daga ett reformatoriskt kynne i allt — vid visitationer, i sin religiösa åskådning, i sina pedagogiska åsikter — i allt utom i politiken, däri han blef konservativare för hvarje nytt nummer af Aftonbladet. Han

vardt häri motsatsen till sin store landsman E. G. Geijer, som öfvergick nio år före sin död från den konservativa till den liberala falangen.

Hvilka verkligen storslagna, dittills i vårt land ohörda reformidéer på skolans område T. oförskräckt bar fram, ha vi nu hört. Att han härvid också någon gång begick miss-tag, må ej för mycket väcka vår undran. Men tiden är en gigantisk destillationsapparat, som låter äfven det största snilles irringar dunsta bort och behåller renadt det, som kan och bör behållas. För detta värdefulla och i tidens växlingar bestående borde vi vara tacksamma — och *därför* är det, som dessa rader blifvit skrifna. Ty eftervärlden gör sig nog till godo sina siars visdomsord men glömmar, otacksam, alltför ofta dem, som Gud låtit frambära den dyrbara gåfvan åt kommande släkten.

5.

Hvilken hänsyn bör tagas till barnens individualitet vid uppfostran?

Inledningsföredrag af herr Aug. Degerman, hvilket jämte mötets uttalande benäget ställts till redaktionens förfogande.

Det är alla väl bekant, hvilken oändlig mångfald och rik omväxling som är rådande i naturen. Man kan ju t. ex. icke påträffa två blad fullt lika hvarandra. Vända vi oss särskildt till människorna, hvar kunna vi finna två personer, som endast till det yttre äro fullkomligt lika hvarandra? Ingenstädes. Alla dessa millioner och åter millioner människor, som lefvat och lefva på jorden, äro alla skapade efter en och samma grundtyp, och dock äro de alla så olika. Denna olikhet sträcker sig icke allenast till deras yttre utan äfven — och det säkerligen i lika hög grad — till deras inre, till själen. Hvilken lärare vet icke, hvilken stor olikhet, som äger

rum med afseende på barnens anlag och naturliga böjelser. Det ena barnet har lätt, det andra svårt för att fatta, hvad som i skolan meddelas; det ena lär sig utan synnerlig möda, det andra måste anstränga sig mycket för att kunna inhämta, hvad läraren föresätter det. Det ena barnet behåller i minnet länge, det har ett godt minne, det andra glömmar snart, hvad det lärt sig. Det ena barnet har fallenhet för naturkunnighet, det andra för geografi, det tredje för räkning o. s. v. Ett barn är känsligt, ett annat är hårdt som sten, såsom man plägar säga. Ett barn är ombytligt och flyktigt, ett annat är ihärdigt och följdriktigt i sitt handlande. Ett barn är lättjefullt, ett annat älskar arbete o. s. v. Det ena barnet är det andra icke likt, och denna olikhet utplånas icke *fullkomligt* genom uppfostran, ty hos de fullväxta människorna återfinna vi samma olikheter. Hos olika personer framträda olika själsfunktioner i olika mått, detta beroende därpå, att hos den ene är den sidan af sjäslifvet mera utvecklad, hos den andre en annan. Ingen person är därför fullt lik någon annan. Hvar och en har sin mer eller mindre utpräglade individualitet. Det är sådana i människans natur liggande egendomligheter, framträdande i hennes anlag eller begåfning, i temperament och karaktär, genom hvilka den ena människan skiljer sig från den andra, som man kallar hennes individualitet.

Bör nu läraren vid uppfostran, d. v. s. vid undervisning och tukt, fästa något afseende vid barnens individualitet?

Vi vilja då till en början söka erinra oss något af hvad våra föregångare på uppfostrans fält hafva att säga härom.

Den romerske filosofen Cicero säger: »De, som skola undervisa och uppfostra andra, måste gifva akt på hvart den egna naturen synes vilja draga hvar och en af dem.» Quintilianus besvarar den framställda frågan sålunda: »Så snart barnet är öfverlämnadt åt läraren, bör denne framför allt söka utforska dess anlag och karaktär. När han lärt känna dessa, har han att göra sig reda för hur det bör behandlas.» De gamla hedniska tänkarne, som något sysselsatte sig med pedagogiska spörsmål, insågo sålunda, att uppfostraren borde rätta sitt behandlingssätt af barnen efter deras olika sinnesart. Det är ju tydligt, att kristendomen ännu mer måste erkänna det såsom

en plikt för läraren att behandla hvarje barn i enlighet med de krafter och anlag, skaparen gifvit det. Men det tyckes dock hafva dröjt länge, innan kristna pedagoger med bestämdhet framställde denna grundsats. Visserligen spårar man redan tidigt mer eller mindre indirekta antydningar härom, såsom t. ex. i benediktinernas ordensregel af år 529, hvori det bland annat heter: »Hvarje ålder och hvarje kunskapsgrad kräfver sin egen behandling.»

Folkskolans fader, den store reformatorn Luther, synes hafva varit om icke den förste så åtminstone en af de första kristna pedagoger, som med *bestämdhet* uttalat sig härför. En af hans pedagogiska grundsatser är nämligen, att man vid uppfostran bör taga hänsyn till barnens individualitet. Mot denna grundsats hade, menar han, äfven hans uppfostrare felat. Följden hade blifvit, att hans föräldrars hårdhet kunnat göra honom skygg, men han tillägger försonande: »De hafva dock menat så innerligen väl med mig.»

Ratichius, Comenius och flera med dem liktänkande framhöllo likaledes uppfostrarens plikt att vid behandlingen af barnen taga hänsyn till deras individualitet. Comenius säger: »Att lära blir angenämt för skolbarnen, om läraren behandlar dem vänligt och i enlighet med deras natur.» Och på ett annat ställe säger han: »En lärare skall bemöda sig om att lära känna och bedöma barnens olika sinnelag, på det han icke måtte behandla veka och blyga barn på samma sätt som hårda och fräcka.» Comenius gaf emellertid sina samtida så mycket att tänka på, att det ej må förundra oss, om icke alla hans grundsatser, hur goda de än kunde vara, kommo till så synnerligen stor användning. Åtminstone torde detta varit fallit med denna. Men så kom den snillrike Rousseau och väckte genom sin entusiasm och sitt glänsande framställningssätt till lif större intresse för uppfostringsfrågor. Sina idéer har han framställt uti sin bekanta bok *Emile* eller om uppfostran,* »naturevangeliet», som Göthe kallar den. I

* Här läsa vi i den af O. Salomon verkställda öfversättningen, sid. 74, följande:

»En bekräftelse på nyttan af denna metod gifves oss, om vi betrakta barnets själsanlag, hvilka man måste lära känna för att kunna bestämma, hvilken moralisk ledning är lämplig för detsamma. Hvarje karaktär yttrar sig på ett för den egendomligt sätt, med hänsyn till hvilket den måste styras,

denna drifver han den nämnda grundsatsen så att säga till sin spets. På åtskilliga andra ställen framhåller han likaledes samma grundsats. Och endast i sammanhang med dylika yttranden af honom kan man förstå hans paradox: »Du skall icke söka att vinna tid utan att förlora sådan.» Det skall villigt medgifvas, att han i fråga om hänsyn till barnens individualitet gick för långt, men å andra sidan kan det icke heller förnekas, att en bland hans utan tvifvel många förtjänster är betonanandet af det psykologiska aktgifvandet på barnets själsanlag och utveckling för att bättre lära känna det.

Denna grundsats blef dock snart trängd i bakgrunden genom Pestalozzi och hans efterföljare, hvilka ansågo metoden som något slags pedagogiskt universalmedel, som kunde och borde användas oförändradt, hurudana barnen än vore beskaffade. Men man började så småningom komma till insikt om att metoden, huru god den än mände vara, ej är något medel, genom hvars användande alla lärare kunna komma till samma resultat med alla barn. Därför säger också den engelske pedagogen Locke: »Det gifves kanske icke två barn, hvilka böra uppfostras efter alldeles samma metod.» Man har alltmör lärt sig inse, att läraren skall vara herre och metoden hans lydige tjänare, som bör användas på det sätt, som bäst öfverensstämmer med så väl hans egen som de särskilda barnens individualitet.

och det är för framgången af den möda, man måste använda, af vikt, att den ledes just på detta och ej på något annat sätt. Såsom en förståndig människa måste du länge utspana naturen, måste du noga iakttaga ditt barn, innan du säger det första ordet till detsamma. Låt först fröet till barnets karaktär i full frihet visa sig, och pålägg det i intet hänseende något tvång, på det att du må lära känna det i grund och botten. Tror du måhända, att frihetens tid går utan nytta förlorad för barnet? Tvärt om kommer den att användas på bästa sätt, ty du skall endast på detta vis lära dig att under en långt dyrbarare tid ej förlora ett enda ögonblick. Däremot skall du, därest du begynner handla, innan du har dig klart, hvad som är att göra, blindvis låta leda dig af slumpen; utsatt för att misstaga dig, skall du städs nödgas börja på nytt och vara långt mer aflägsnad från målet, än om du sökt uppnå det med mindre brådska. Handla därför icke som den girige, hvilken förlorar allt, emedan han icke vill förlora något. Bringa såsom offer under den tidigaste åldern en tid, hvilken du, då barnet blifvit äldre, skall återvinna med ränta. En förståndig läkare gifver icke vid första anblicken af en sjukling i öfverlagad brådska en mängd läkemedel, utan han studerar den sjuke och hans onda, innan han ordinerar något. Han gifver sig tid med behandlingen men botar ock därför den sjuke, då däremot en hastigt inripande läkare dödar honom.»

Diesterweg säger i sina »Råd, huru man bäst bör studera»: »Tag hänsyn till dina lärjungars individualitet.» Man hade länge baserat undervisningsmetoderna förnämligast på undervisningsämnenas natur, i stället började man nu härleda dem ur psykologiens lagar. Särskildt är det i vår tid, som man börjat låta barnets natur hafva ett ord med vid uppställandet af nya metoder. Bland vårt lands mera kända pedagoger, som uttalat sig för att man bör taga hänsyn till barnens individualitet, må nämnas kanslirådet Kastman och rektor Anjou.

Att så många och så framstående pedagoger så bestämdt framställt denna grundsats synes oss vara tillräckligt skäl för att utan tvekan besvara frågan: *Bör läraren taga hänsyn till barnens individualitet?* jakande.

Men dock torde någon fråga, hvarför man bör göra detta? Svaret härpå ligger redan till någon del uti det, som blifvit anfördt. Emellertid kunna vi ju höra, huru Diesterweg besvarar denna fråga. Hans svar lyder sålunda: »Därför att människan bör blifva, hvad naturen bestämt henne till, och det är från hennes anlag vi kunna sluta oss till hennes bestämelse. Det är fåfängt att söka utbilda henne till sådant, för hvilket hon icke äger anlag. Man kan aldrig göra en ängel af henne, ty hon är icke född därtill. Hon hvarken kan eller bör vara något annat än en människa, och hvarje individ blir, hvad hans anlag kräfva och tillåta. Försök att göra en Mozart af en döfstum eller af en människa, som saknar öron!» Det är således enligt Diesterweg därför, att människan genom uppfostran icke kan blifva något annat, än hvad naturen bestämt henne till. Man bör ej heller söka strida mot naturen, ty därigenom löper man fara att mera skada än gagna; man bryter icke ostraffadt mot naturens lagar. Naturen är visserligen plastisk och böjlig i många afseenden, men må vi icke begagna oss däraf till att skada. Må vi icke i de unga, som skola danas för framtidens värf, se klumpar af lera, som skola stöpas i en reglementerad men för de flesta fall säkerligen felaktigt konstruerad form. För öfrigt är ju icke uppfostrarens uppgift att söka gifva barnen några nya anlag — detta ligger ju icke heller inom möjlighetens område —, utan hans uppgift är att söka ut-

veckla och förädla de krafter och gåfvor, skaparen förlänt dem.

Någon torde då tänka ungefärligen så här: »Vore det då icke bäst att helt och hållet följa naturens strömfåra, och, när ett barn lägger i dagen särskilda anlag, till alla delar rätta sig efter dem samt förnämligast sysselsätta barnet med sådant, för hvilket det äger oförtydbara anlag?» Härvid bör man då betänka, att det gifves ett mått af kunskaper och färdigheter, som ingen medlem af ett bildadt samhälle får sakna. Ett barn kan ju hafva mycket svårt för att lära sig läsa innantill, men läraren får dock icke därför göra någon eftergift i den fordran, att det skall lära sig det. Det må kosta barnet mycket arbete och mycken möda för att inhämta det mått af kristendomskunskap, »som fordras för att hos prästerskapet kunna börja den egentliga nattvardsläsningen», såsom vår folkskolestadga uttrycker sig, det kan och får ej befrias från inhämtandet däraf. Någon eftergift i den fordran, att barnet skall kunna räkna hela tal, att det skall kunna skriva en någorlunda läslig stil, kan, ja, bör åtminstone icke göras.

Huru och i hvad mån bör då läraren fästa afseende vid barnens individualitet?

Låtom oss då först söka besvara frågan från undervisningens synpunkt!

När man bestämmer en kurs för en årsklass, beräknar man väl kursens omfång efter hvad som på den bestämda tiden kan genomgås med medelmåttigt begåfvade lärjungar, ty dessa utgöra i allmänhet det största antalet. Men i hvarje klass finnes det vanligen några barn, som äro rikare begåfvade, och några barn, som hafva klen begåfning. Huru skall man nu tillgodose de två sistnämnda kategorierna af barn vid undervisningen? Ty man har icke rättighet att lämna dessa åt sig själfva. Några ex. från skilda områden af undervisningen torde kunna gifva oss en föreställning om huru man här kan och enligt vårt förmenande bör förfara.

Vid undervisningen i kristendom kan man t. ex. låta de bättre begåfvade barnen lära sig flera bibelspråk, flera psalmsverser o. s. v., de klen begåfvade få till uppgift att lära sig endast det allra nödvändigaste. Läser man geografi, fordrar

man af de rikare utrustade barnen, att de skola känna till och kunna redogöra för flera städer, floder och sjöar m. m. än de mindre begåfvade. Man får vara nöjd, om de senare känna till de allra viktigaste af dessa. I räkning t. ex. bör man gifva de mera begåfvade barnen flera och svårare hemuppgifter än de mindre begåfvade. På samma sätt bör man äfven förfara vid utdelandet af uppgifterna för de tysta öfningarna. Har i skolan Gustaf I:s historia blifvit genomgången, kan man låta de bättre begåfvade barnen och sådana, som hafva särskild fallenhet för ämnet, få läsa hans historia i någon större, utförligare lärobok än den, som begagnas vid undervisningen i skolan. Härför vore det godt, om man hade ett skolbibliotek med för barn lämpliga böcker.

Genomgår man en berättelse i bibliska historien, förekommer det vanligen i denna ställen, som äro svårare, och sådana, som äro lättare att fatta. Lärarens frågor komma till följd häraf att blifva dels svårare och dels lättare att besvara. Han bör då fördela sina frågor så, att de svårare ställas till de mera, de lättare till de mindre begåfvade barnen. Frågorna blifva då, hvad de bland annat böra vara, nämligen individuella på samma gång som allmänna.

Läser man ett poetiskt stycke, förekommer det i detta strofer, som äro svårare, och strofer, som äro lättare att läsa. Särskildt är detta fallet med episka stycken, i hvilka innehållet vanligen är mera växlande. Läraren bör då låta de mera utvecklade barnen läsa de svårare, och de mindre utvecklade de lättare stroferna. Uti »Svensk uppsatsskrifning» af Cederschiöld och Olander gifvas goda anvisningar om huru man vid uppsatsskrifningar bör gå till väga för att taga tillbörlig hänsyn till barnens individualitet.*

* Ifrågavarande ställe återfinnes å sid. 120 kap. VIII § 10 och har följande lydelse:

»Särskild uppmärksamhet bör ägnas åt lärjungens individualitet. Den lärjunge, som genom egendomlig begåfning eller föregående lektyr ledes till liffigare och mera bildrikt framställningssätt, må ej tvingas till en mera torr och osmyckad stil. Ej heller må man försöka att genom idkeliga rättelser till en högre flykt uppjaga den, för hvilken torrhet och nykterhet i uttrycken faller sig naturligast. Märker läraren, att denna torftighet i stilen beror mindre på anlag än på ordförrådets otillräcklighet, så bör han se till, att denna brist afhjälpes på ett verksammare sätt än genom enstaka rättelser, i det han nämligen gifver lärjungen anvisning på lämpliga svenska böcker till själfstudium. I alla händelser måste läraren taga sig väl till vara för

Undervisningen bör således å ena sidan vara lika för alla, och å den andra bör den, så vidt möjligt är, lämpa sig efter de särskilda barnens individualitet.

Vid frågans skärskådande från tuktens synpunkt kan det icke blifva tal om någon åtskillnad med hänsyn till målet, det kan ej heller blifva fråga om att öka eller minska, ty här är målet lika för alla. Uppfostrarens uppgift är här danandet af en sedlig-religiös personlighet. Men vid behandlingen af olika barn bör dock läraren förfara olika. Vid arbetandet för ernående af det nämnda målet bör han taga hänsyn till barnens individualitet, och härvidlag blir lärjungens individualitet af stor betydelse. Erfarenheten lär nämligen, att, såsom ordspråket säger, det som hjälper för skraddaren, det duger icke för skomakaren. Ett barn låter lättast rätta sig af ett vänligt ord, på ett annat äro alla ord bortkastade. Kroppsagan, som är det enda verkamma tuktomedlet för ett barn, skulle däremot göra ett annat endast förbittradt eller förtvifladt. I detta afseende måste alltså barnen behandlas olika. På grund af deras individuella olikhet bör samma förseelse icke alltid bestraffas på samma sätt. Härvid må dock betonas, att läraren noga aktar sig för partiskhet och ojämnhet, ty barnen se i detta fall mycket skarpt, ja, nästan för skarpt. Må han därför komma ihåg att icke den ena gången lämna ostraffad en förseelse, som han en föregående gång ansåg straffvärd! Men detta oakadt bör dock stundom samma förseelse bestraffas olika, ty det felande barnets sinnesart, förseelsens beskaffenhet samt de yttre omständigheter, under hvilka den blifvit begången, kunna gifva samma förseelse en väsentligt olika karaktär. Vid straffets bestämmande är också nödvändigt att taga bland annat följande omständigheter i betraktande: om förseelsen skedde första gången, eller om den flera gånger upprepats, om den gjorts af barnslig obetänksamhet eller af uppsåtlig elakhet, om barnet synes ångra sig eller icke. Vidare vore det ju olämpligt och äfven orättvist att använda ett hårdare straff för en mindre förseelse och tvärt om. I detta

det alltför vanliga missgreppet att i rättelserna använda uttryck och vändningar, som lärjungen på sin bildningsståndpunkt omöjligen kunnat hitta på att bruka.»

fall bör naturligtvis straffets beskaffenhet rätta sig efter förseelsens.

Vi torde nu våga gå ett steg längre och säga: *Vid uppfostran bör största möjliga hänsyn tagas till barnens individualitet.*

Men vi äro också villiga att erkänna, att detta ingalunda är någon lätt sak. Många äro de svårigheter, uppfostraren här har att bekämpa. — Det må vara oss tillätet att i detta sammanhang erinra om några ord af Rousseau i hans Emile:

»Men har jag väl sagt, att en naturlig uppfostran vore ett så lätt företag? O, I människor, ligger manne skulden hos mig, om I hafven fogat svårigheter vid allt, som är godt? Jag känner dessa svårigheter, det tillstår jag; måhända äro de öfverstigliga; men så mycket står dock fast alltjämt, att man vid en allvarlig sträfvan att öfvervinna dem också kan besegra dem till en viss punkt. Jag visar endast det mål, man måste uppställa för sig; jag påstår icke, att det står i vår makt att nå det, men jag säger, att den, som kommit det närmast, uppnått det lyckligaste resultatet.»

Vi fråga nu ytterligare och slutligen: *Under hvilka villkor är det då möjligt för uppfostraren att göra tillbörligt afseende vid barnens individualitet?*

»Sann uppfostran kan åstadkommas endast af en sann filosof», säger Herbert Spencer. Litet hvar skall säkerligen gifva honom rätt, om man besinnar, hvad han här menar med uttrycket »filosof», och detta inser man af hvad han yttrar omedelbart därefter. Han säger: »Med den låga standpunkt, på hvilken psykologien ännu befinner sig, och med den ringa kännedom, våra lärare äga om detta lilla — hvad utsikt till framgång har väl ett system, hvilket förutsätter psykologien såsom sin grundval.» Det är af detta tydligt, att Spencer med »filosof» närmast menar psykolog. Och här har Spencer visat oss *en* af de stora kungsvägar, vi lärare hafva att vandra för att i sann mening blifva sanna uppfostrare. Studera psykologi! Se där det synnerligen förträffliga råd, han gifver oss! Och detta med rätta, ty det kan ju icke blifva tal om att respektera krafter och anlag, hvilkas tillvaro man knappast anar, och hvilkas verksamhet och utvecklingsgång man icke

har någon kunskap om. Huru skola vi få lära sådant? Jo, det lära oss psykologiska studier och iakttagelser.

Blott ett enda exempel för att visa nödvändigheten för läraren af att idka sådana studier.

Den gamla pedagogiska grundsatsen: alla själsförmögenheter böra harmoniskt utvecklas är väl numera en af alla känd och erkänd sanning. Men att utan psykologiska kunskaper på ett rätt sätt tillämpa densamma torde icke vara allom gifvet. Om man betraktar själen såsom enhet och grund för alla yttringar af sjäslif och med de gamla vanliga uttrycken själsförmögenheter endast menar olika funktioner hos en och samma förmåga, själen, så följer visserligen däraf, att man icke kan utveckla *en* själsförmögenhet utan att på samma gång i *någon mån* utveckla de andra förmögenheterna. Men på grund af detta inbördes beroende är det ock tydligt, att den ena själsförmögenheten icke kan ensidigt odlas på de andras bekostnad utan att i längden först och främst själf taga skada och för det andra utöfva ett hämmande inflytande på de andra förmögenheterna. Genom att ensidigt lägga an på t. ex. tankelivets utveckling med åsidosättande af känslo- och viljelivet kan man visserligen komma rätt långt på den inslagna vägen. Men, om ett sådant förfarande icke kan ske utan skada för den teoretiska förmågan i dess helhet och ännu mindre utan att menligt inverka på andra sidor af sjäslivet, är ju den lärdom, vi kunna hämta häraf, tydligen den, att vi i vår verksamhet böra akta oss för att ensidigt utveckla någon särskild själsförmögenhet. Men att göra detta utan kännedom om det mänskliga sjäslivets lagar i allmänhet torde näppeligen vara möjligt. Men, säger man, hvad har detta att göra med barnens individualitet? Man torde medgifva, att det sagda visar åtminstone psykologiens stora betydelse för lärareverksamheten i allmänhet. Och därmed har man då också erkänt, att det anförda har beröring med det spörsmål, som vi nu sysselsätta oss med. Om vi nu med tanken fäst på det senast anförda gå vidare, skall man kanske till sist finna, att det har större beröring med vårt ämne, än man i förstene förmodade.

Ofta hör man talas om förståndsmänniskor och känslo-människor, hvarmed man menar, att den ena människan låter

sig ledas hufvudsakligen af förståndet och den andra af känslan. Och detta på erfarenheten grundade faktum kan icke förnekas. Bland barnen möter oss äfven samma förhållande. Vi anmärkte ju också i början, att det ena barnet var känsligt och det andra hårdt, och att hos det ena barnet den sidan af sjäslifvet var mera utvecklad och hos det andra en annan. Utan kunskap om sjäslifvet i allmänhet och utan kännedom om det enskilda barnets kan läraren därför tydligen icke, som det är hans plikt att göra, taga tillräcklig hänsyn till barnets individualitet. Ty, hvad som för det ena barnet är ett lagom, kan för det andra vara ett för mycket eller för litet.

Häraf inse vi då också nödvändigheten af att studera det enskilda barnet. Men sina iakttagelser i detta fall behöfver läraren både korrigera och komplettera, och detta sker bäst genom att jämföra dem med de iakttagelser och erfarenheter, andra gjort. Alltså måste man studera pedagogik.

Hvad beträffar studiet af psykologi, så är det ganska svårt för folkskolans lärare att kunna förkofra sig något i detta ämne, emedan de flesta äro hänvisade till endast den psykologiska litteratur, som finnes på vårt språk, och denna har hittills varit skäligen fattig. På senaste tiden har emellertid utkommit åtskilligt, behandlande dels hela sjäslifvet, dels någon viss sida däraf. Med god vilja skall man säkerligen — det är vår fullaste öfvertygelse — kunna förkofra sig något. I fråga om pedagogisk litteratur äro däremot utsikterna vida ljusare. Det, som härvid mest bekymrar en stackars skolmästare, är hans arma kassa.

Det, som säges i tredje, fjärde och femte punkterna af resolutionsförslaget, är ingenting annat, än hvad som bland annat med nödvändighet följer af det anförda. Att därför framdraga några ytterligare bevis kan ju synas tämligen onödigt. Ty behöfver man väl bevisa, att läraren bör följa med samma barn så länge som möjligt för att kunna taga någon hänsyn till deras individualitet? Är det också icke klart för hvar och en, att läraren icke kan uppfostrande inverka samtidigt på hur många barn som helst? Att, om han skall kunna få någon kännedom om hvarje särskildt barns individualitet, det icke är likgiltigt, huruvida han har att

handlea 70 eller 35 barn? Jo, säkerligen är allt detta klart och uppenbart för hvar och en, som vill se, och som icke låter blicken skymmas af förutfattade meningar.

Med afseende på den sista eller femte punkten torde det kanske vara skäl att till det sagda foga några ord.

En af de största förtjänsterna i vårt folkskoleväsendes organisation är enligt vår åsikt den verkliga stora frihet, som är lämnad åt den enskilde läraren. Inom vissa gränser får han fritt röra sig. I folkskolestadgan och normalplanen äro dessa gränser bestämda. Och med afseende på dem kan man icke gärna tala om för mycket reglementerande. I dem lämnas läraren tillbörlig frihet. Hans personlighet kan göra sig fullt gällande. Och de flesta, som varit i tillfälle att någon tid arbeta i folkskolan, skola säkerligen erkänna, att denna frihet varit till fromma för henne. Men, är detta rätt, då bör väl också de myndigheter, föräldrar och andra, som för öfrigt hafva något med skolan att skaffa, ej genom detaljerade föreskrifter eller eljest genom ovisligt ingripande söka binda lärarens personlighet. Vi tillåta oss att här anförä några ord af kanslirådet Kastman, hvilka äro hämtade ur en uppsats »Om skolreglementen» i Tidskrift för folkundervisningen för år 1893:

»Däremot bör man i reglementet ej föreskrifva någon viss metod, som skall följas vid undervisningen i de särskilda ämnen. Härigenom skulle man å ena sidan hindra metodikens utveckling och å den andra döda lärarens individualitet och dymedelst i väsentlig mån kväfva hans lust och intresse samt åstadkomma, att han i sin verksamhet ej utträttade, hvad han under andra förhållanden kunnat och bort. En lärare, som är bunden vid detaljerade metodiska föreskrifter, liknar en fånge, som skall arbeta med black om fötterna. Man måste lämna läraren frihet inom vissa gränser, om han skall kunna undervisa med lif, lust och skicklighet.»

Till slut ett par yttranden af Pontus Vikner, »Sveriges störste tänkare under de senaste årtiondena», såsom en hans biograf kallar honom. Han säger i sitt föredrag »Hvad vi behöfva»: »Det personligas rang är sådan, att det minsta barn, som möter på gatan, är oändtligt mera värdt än alla orto-

doxa eller heterodoxa systembyggnader, till hvilka man släpat tuktade eller ohuggna stenar allt ifrån det babelska tornets dagar intill nu.» Och på ett annat ställe yttrar han följande, hvari vi önska, att hvarje lärare af innersta hjärta kunde instämma: »Jag hyser en outplånlig vördnad för den mänskliga gudagnista, som vi kalla personligheten. Starkare än hvarje annan känsla i min själ var den, som ville bereda rätt och helgd åt den personliga individualiteten.»

Som svar på frågan antog mötet följande af inledaren framlagda förslag till resolution.

Mötet anser, att vid uppfostran största möjliga hänsyn bör tagas till barnens individualitet.

För att detta skall blifva möjligt, bör läraren:

- 1) flitigt studera psykologisk och pedagogisk litteratur;
- 2) söka att på det noggrannaste lära känna hvarje enskildt barn;
- 3) följa med samma barn så länge som möjligt;
- 4) ej öfverhopas med alltför många barn att handleda på en gång;
- 5) lämnas tillbörlig frihet att vid undervisning och tukt förfara på det sätt, som han finner vara bäst öfverensstämmande med så väl sin egen som de särskilda barnens individualitet.

6.

Från utlandet.

Från Tyskland skrives, att under år 1896 tyska folkskolan haft att glädja sig öfver en stor mängd donationer, som blifvit gjorda till dess främjande.

Kejsaren har skänkt skoldistriktet Wompierisk i Västpreussen, som är ett af landets fattigaste skoldistrikt, 13,000 mark till uppförande af ett skolhus för en tvåklassig skola.

Hertigen af Meiningen, som på sin sjuttionde födelsedag af landtdagen erhöi en summa af 50,000 mark, har i sin tacksamhetsskrivelse till landtdagen underrättat därom, att han bestämt, att nämnda penningebelopp skulle användas till uppförande af en byggnad för lärareseminariet i Hildburghausen. »Jag vill», säger hertigen, »därmed gifva till känna, hvilket högt värde jag tillägger de anordningar, hvilka hafva till uppgift att gifva våra folkskolelärare en grundlig bildning.»

Till skolan i Deensen hafva Kampes arfvingar skänkt 6,900 mark.

Fru Vieweg-Brockhaus i Braunschweig har donerat 20,000 mark till understöd åt sådana söner till folkskolelärare, hvilka besöka ett folkskolelärareseminarium.

Ett betydande testamente har tillfallit Sällskapet för främjande af folkbildningen. Paul de Cuvry i Berlin har till detta sällskap gifvit egendomar till ett värde af omkring 440,000 mark.

Kommerserådet Schichau's i Ellsing måg, herr Ziese, har på svärfaderns födelsedag lämnat till öfverborgmästaren Ellditt 15,000 mark att användas till premier åt lärjungar i fortsättningsskolan och 15,000 mark till anskaffande af en lekplats för ungdom.

En borgare i Sorau skänkte ett kapital af 20,000 mark med föreskrift, att räntan årligen skulle fördelas mellan flitiga och fattiga lärjungar i folkskolan.

Kommerserådet Schuckerts i Wiesbaden fru har testamenterat 300,000 mark till arbetarnes vid elektricitetsbolaget barn, under villkor att räntan af kapitalet användes på det sätt, att så väl gossar som flickor erhålla utbildning för något lefnadskall. För gossarne skall en fabriksskola inrättas. Dennas mål skall vara att fortsätta och fullständiga undervisningen i folkskolan samt att bereda för gossarne möjlighet till en bättre utkomst i lifvet. Åt flickorna skall skaffas tillfälle att deltaga i handarbets- och hushållningskurser.

Skolbarnen i Minden hafva erhållit 6,000 mark. Årliga räntan af dessa skola användas till uppmuntran åt de åtta barn, som skriva och räkna bäst.

Frimurarorden i Dresden har af en gynnare erhållit 10,000 mark med bestämmelse, att räntan skall användas till understöd åt fattiga skolbarn.

I Dresden har ett antal herrar stiftat en förening till bespisning af fattiga skolbarn. Dessutom gifver föreningen mot fattigdomens nöd och tiggeriet under vintern varm soppa åt de fattigaste barnen i församlingsskolorna.

För att bereda sjukliga fattiga barn tillfälle att vistas på landet för att stärkas har den schweiziske fabrikanten Lang testamenterat till staden München, där han bodde under några år, 240,000 mark.

Förutom här uppräknade donationer hafva äfven några andra kommit folkskolorna till godo. Men hvarför hafva vi meddelat detta? För att därigenom mana till efterföljd. Uti England och Amerika är det ganska vanligt, att årligen stora summor skänkas till den uppväxande ungdomens bästa och särskildt för att bereda de unga tillfälle att utbilda sig för ett lefnadskall. Hos oss förekomma sådana donationer mindre ofta. Detta beror väl hufvudsakligen därpå, att antalet rika hos oss är jämförelsevis litet.

När donationer för det angifna ändamålet förekomma, är det gemenligen högskolor och allmänna läroverk, som blifva ihågkomna därmed. Anstalter för folkundervisningen få endast undantagsvis förmånen att mottaga gåfvor. Men huru väl behöfva icke folkskolorna sådana medel, som de kunna använda till understöd i en eller annan form åt sina fattiga elever! Särskildt vilja vi fästa uppmärksamheten på en sak, som skulle blifva till största gagn för de fattiga barnen i första hand, men äfven för de öfriga, om den kunde åvägabringas. Vi mena, att det skulle vara till mycken stor nytta för barnen, om vid skolorna eller i närheten af dessa bereddtes tillfälle för dem att få äta litet varm mat under den ledighet, som enligt gällande folkskolestadga skall skilja för- och eftermiddagens lärotimmar. Här hafva de rika, som hafva intresse för folkbildningen och hjärta för de fattiga barnen, som ofta, dåligt klädda och utan tillräcklig föda, måste i ur och skur gå till skolan, ett rikt fält för sin godhet. Ett litet kapital, gifvet med föreskrift, att afkastningen skulle användas till fattiga barns bespisning, skulle i

hög grad bidraga ej endast till att främja deras fysiska utveckling utan ock till att sätta dem i stånd att med större kraft, med lifligare begär och med mera framgång tillägna sig, hvad i skolan erbjudes dem. Äfven sådana barn, som ej kunna räknas till de fattiga, skulle hafva stort gagn af den här ofvan antydda anordningen. Mot en ringa afgift skulle man kunna bereda äfven för dem tillfälle att vid skolan få en måltid, enkel visserligen, men tillräcklig och smaklig. Hade man endast erforderliga medel, skulle det ej möta synnerligen stora svårigheter att så anordna, att skolbarnen kunde få äta middag vid skolan eller i dess närhet.

Vi hafva förut yttrat oss i denna sak. Det må förlåtas oss, att vi — detta oakadt — åter upptaga den, men vi anse den af så stor vikt, att vi tro, att man aldrig för ofta kan påpeka betydelsen däraf.

För denna gång vilja vi nu sluta, och vi göra det med den uppmaningen till hvar och en af våra läsare att på bästa sätt söka verka för att bespisning af barn, som besöka folkskolorna, kommer till stånd i så många skolor som möjligt. Härutaf skall mycket godt komma.

Carl K—n.

7.

Djurskyddssaken och folkskolan.

Under de senaste årtiondena har det djurskyddsvänliga sträfvandet i vår land alltmer och mer vunnit terräng. Djurskyddsföreningar hafva uppstått öfverallt hos oss och utöfvat en hämmande inverkan på djurplågeriet i alla dess former, så väl det, som har sin rot i bestialiteten hos onda människor, som det, hvilket förutsätter endast okunnighet och tanklöshet. På samma gång sådana föreningar motverka det hos råa sinnen djupt rotade begäret att missbruka människans herravälde öfver djuren, verka de i folkundervisning-

ens och folkbildningens tjänst. De äro således, dessa för-
eningar, värdefulla bundsförvanter åt vår folkskola. Det
tillkommer därför också skolans lärare och vänner att, hvar
och en inom sitt område, främja djurskyddssaken, så långt
i deras krafter står. Läraren har utom under lektionerna i
kristendom och naturlära äfven i de läseboksstycken, som
afse att intressera barnen för djuren och deras värdiga be-
handling från människans sida, ofta återkommande tillfällen
att i de späda sinnena inplanta välvilja i första rummet mot
husdjuren men äfven mot alla andra för människan nyttiga
eller åtminstone ofarliga djur samt att väcka afsky för
hvarje art af djurplågeri. Fullgör läraren eller lärarinnan
denna sin plikt med klart medvetande om sin höga uppgift
äfven i detta hänseende, bör resultatet efter några få gene-
rationer blifva glädjande både för fosterlandsvännen och djur-
skyddsvännen.

Komme härtill en i sann mening *human* lagstiftning,
som bestämde lämpligt afpassad kroppssaga såsom straff för
hvarje slags yttring af grymhet och rått skadebegär, såsom
afsiktlig vanvård af barn, sjuka, orkeslösa och husdjur,
misshandling af människor och djur, uppryckande eller af-
brytande af trädplantor o. d., skulle snart vårt folk äfven
i detta stycket hafva den plats i kulturfolkens rad, som
motsvarar folkbildningens höga ståndpunkt i allmänhet i
vårt land.

Vi hafva denna gång en särskild anledning att lägga
våra läsare varmt på hjärtat djurskyddsarbetets ädla sak.
För dess framgång verka äfven, sedan åtskilliga år tillbaka,
tvenne tidskrifter, *Djurskyddet* och *De Värnlösas Vän*, hvilka
gjort sig förtjänta af tacksam uppmuntran från den bildade
allmänhetens sida men det oaktadt befinna sig i det ekono-
miska läge att för fortsatt utgifvande vara beroende af ökad
prenumeration. Vi hafva från Djurskyddets expedition mot-
tagit ett kort cirkulär, innehållande några notiser jämte
uppmaning att lämna plats för dessa i vår tidskrift, hvilken
önskan vi härmed med nöje tillmötesgå.

Understöd ett praktiskt djurskyddsarbete genom att
själf prenumerera och skaffa spridning hos bekanta för djur-
skyddstidskrifterna *Djurskyddet* (pris pr år 1: 70) och *De*

Värnlösas Vän (pris pr år 1: 20), denna sista tidskrift af-
sedd för ungdom. Båda tidskrifterna kosta tillsammans 2 kr.
70 öre, då prenumeranterna dessutom erhålla en i djurvän-
ligt syftemål sammanskrifven bok om kreaturssjukdomar.
Alla, som ha med djurskötsel att göra, borde sättas i till-
fälle att läsa *Djurskyddet*; och *De Värnlösas Vän* borde hitta
väg till hvarje hem, där barn finnas. *För sockenbibliotek
torde väl dessa tidskrifter få anses själfskrifna, men det af
flera församlingar gifna föredömet att för lärarepersonalens
räkning prenumerera, förtjänade att mer allmänt vinna efter-
följd.** Då emellertid djurskyddssaken väl näppeligen bättre
kan främjas än genom spridningen af djurskyddslitteratur,
vädjas varmt till alla intresserade om ett kraftigt understöd
för en vidgad spridning af de nämnda djurskyddstidskrif-
terna.

Mot eldsvådor i ladugårdar.

För att i den mån genom upplysningar och råd ske kan
minska farorna för kreaturs innebrännande utgafs förra året
från Djurskyddets expedition, Stockholm, en 40-sidig broschyr,
som nu äfven öfversatts till norska. Broschyren, som mot-
tagits med mycken välvilja, har genom brandstodsbolag, hus-
hållningssällskap och djurskyddsföreningar spridts i närmare
10,000 ex. En ny upplaga af den värderika broschyren ut-
kommer inom kort. I samband härmed kan omnämnas, att
en i Tyskland tillverkad säkerhetslykta nu anskaffats och
tillhandahålles genom Djurskyddets expedition, Stockholm.
Lampan i denna lykta är absolut explosionsfri samt slocknar
genast, när lyktan starkt lutar eller faller omkull. De
flesta eldsvådor i ladugårdarna ha nog ty värr förorsakats
af kullfallna lampor och dylikt.

En behjärtansvärd motion har, som bekant, i riksdagen
väckts af direktör Wavinsky angående skärpta straffbestäm-
melser för djurplågeri. Motionen torde vara både den om-
fångsrikaste och kanske bäst understödda, som väckts vid
innevarande års riksdag. Den åtföljes nämligen af utlåtanden
från Sveriges nästan alla veterinärer samt en stor del
kronofogdar och hundratals länsmän.

* Kursiveradt af red.

Nämnda utlåtanden ha för att styrka behovet af den behjärtansvärda motionens syftemål insamlats af *Nordiska Djurskyddsföreningen*.

T. K—r.

8.

Litteratur.

Danielsens Skandinaviska ljud-, läse- och skrifmetod, illustrerad abc-skrifbok.

Härmed vilja vi fästa uppmärksamhet på denna illustrerade skrifbok. Den är byggd på ljud-, läse- och skrifmetodens första grundprinciper samt uppställd i öfverensstämmelse med läsetabeller af Kastman och Almqvist, hvilka åter äro anordnade på samma sätt som föröfningarna i Småskolans läsebok af Carl och Knut Kastman. I de skolor, i hvilka man begagnar nämnda läsebok, torde det vara till stort gagn att använda Danielsens skrifbok. Det måste nämligen främja läsningen, att barnen i sina skrifböcker få dels inöfva skrifningen af bokstäfverna just i den ordning, i hvilken de inläras i samband med lärandet af ljuden och dessas beteckning, dels skriva en del af de ord, som förekomma å tabellerna och i föröfningarna. Å omslaget på skrifböckerna meddelas goda regler för skrifningen.

Skrifböckerna äro afsedda dels för lutande, dels för lodrät stil. Vid rekvisition bör därför angifvas, hvilket slag af skrifböcker man önskar. Priset är 12 öre för hvarje bok; men skolråd kunna erhålla dem för 10 öre stycket. Rekvisitioner å Danielsens skrifböcker kunna skolråd insända antingen till folkskolebyrån i ecklesiastikdepartementet eller till förläggaren, P. A. Norstedt & Söner, Stockholm.

Carl K—n.

9.

Olika åsikter om folkskolans uppgift.

Folkskolan är, säga några, en läroanstalt, som har till uppgift att bibringa de s. k. lägre folklklassernas barn de insikter och färdigheter, som äro för dem oundgängligen nödvändiga, för att de skola kunna fylla sin bestämmelse i sin kommande inskränkta lefnadskrets. Men hvilka insikter och färdigheter anse de, som hysa denna åsikt, vara för de lägre folklklasserna nödvändiga? De viktigaste kristendomssanningarna samt färdigheten att läsa, skriva och räkna. Men ännu hafva vi icke fullständigt framställt den åsikt, hvarmed vi här sysselsätta oss. Därtill hör ock, att vi angifva, hvad den ifrågavarande åsiktens anhängare tänka angående undervisningens omfattning och mål. Enligt deras förmenande bör lärokursen i kristendomskunskap utgöras af ett visst antal bibliska berättelser, katekesens hufvudstycken med därtill hörande bibelspråk samt några psalmer. På det lärjungarne måtte kunna inlära detta på bekvämare sätt än genom lärarens föresägande, böra de i skolan få lära sig att läsa innantill, och detta så mycket hellre, som de jämväl böra sättas i stånd att själfva läsa sin bibel samt taga kännedom om de lagar och förordningar, efter hvilka de så väl i sina enskilda förhållanden som ock i egenskap af medborgare hafva att rätta sig. Färdigheten att skriva böra barnen äfvenledes få inhämta i folkskolan, på det att de i framtiden måtte kunna uppsätta en enkel räkning, skriva ett kvitto, en orlofsedel, en skuldsedel o. d. Slutligen bör äfven räkning öfvas i folkskolan, på det hennes alumner måtte i framtiden kunna reda sig med sådana räknefrågor, som vanligen förekomma i alldagliga lifvet under de förhållanden, hvarunder de i allmänhet komma att lefva.

Hvad sättet vid undervisningen beträffar, bör man därvid icke sätta som hufvudsakligt syfte att allsidigt och harmoniskt utbilda själskrafterna, utan man bör först och främst låta

sig angeläget vara, att de meddelade insikterna fast inpräglas i minnet, och att de inlärdas färdigheterna säkert inöfvas. Att låta själskrafternas och särskildt tankeförmågans utbildning vara undervisningens hufvuduppgift är nämligen, då fråga är om lärjungarne i folkskolan, icke endast onödigt utan ock farligt. Det är onödigt, ty så mycket förstånd, som den, hvilkens bestämmelse är att ägna sin tid och sina krafter åt sådant arbete, som i allmänhet räknas till kroppsarbete — bonden, handtverkaren, dagakaren —, behöfver för att kunna utföra sina mestadels mekaniska arbeten, utvecklas småningom just under sysselsättningen därmed. För detta ändamål behöfves ingen särskild skolundervisning. Men att vid undervisningen af folkskolans barn betona förståndets utveckling är äfven farligt, ty därigenom att man vid undervisningen anser som en hufvudsak att handleda dem till att tänka öfver hvad de höra och läsa, lär man dem att, sedan de lämnat skolan, tänka öfver de förhållanden, som möta dem i lifvet. Här af kan följden lätt blifva, att de falla för frestelserna till tvifvel och otro, att de genom att jämföra sitt läge med de förmögnares eller med deras, som ägna sig åt annat slags arbete än det, som vanligen räknas till kroppsarbete, blifva missnöjda och fyllas med afund mot dessa i deras tycke lyckligare lottade; att hos de kroppsarbetande klasserna uppkommer missbelåtenhet med bestående lagar och inrättningar samt att hos nämnda folkklasser alstras önskan att komma upp ur sina tryckande förhållanden och att tränga in på de högre klassernas område. Genom att på detta sätt bidraga till att göra de lägre folkklasserna otillfredsställda med sitt läge och hos dem väcka längtan efter något förment bättre, öppnas dörrarna för reformlusta, omstörtning och anarki.

Nu framställda åsikt rörande folkskolans uppgift var ganska allmän under dennas första tider. Sedan dess hafva väl åsiktens anhängare alltmer och mer aftagit i antal, men ännu finnas i alla klasser sådana, som hysa samma mening, äfven om de i allmänhet ej våga offentligt uttala, hvad de tänka rörande den ifrågavarande saken. Emellertid får man ej sällan vid tal om folkskolan höra enstaka yttranden, som hafva sitt ursprung från en åskådning, som i grund och bot-

ten öfverensstämmer med den åsikt, vi här ofvan återgifvit. Hur ofta får man t. ex. ej höra följande uttalanden: Det läses för mycket i folkskolan; läroämnena där äro för många; det är alldeles onödigt, att folkskolans barn, hvilka ju i de flesta fall blifva kroppsarbetare, läsa historia, geografi och naturkunnighet. De, som tänka och tala så, se uti alla sträfvanden för folkskolans utveckling endast filantropisk öfverspändhet eller rent af dårskap och anse, att man i folkskolan, sådan hon i den närvarande tiden är, har att hufvudsakligen söka roten till mycket af det otillbörliga och tadelvärda, som man i våra dagar tror sig förmärka hos de lägre folkklasserna.

Rörande den ifrågavarande åsikten om folkskolans uppgift skrifver en framstående tysk pedagog: »Åsikten är ej värd en allvarlig vederläggning. Den är redan dömd genom upplysta regeringars sträfvanden; genom en stor mängd ädla mäns ur alla folkklasser ord och handlingar; genom tidsandan, som oupphörligt sträfvar framåt, obekymrad om dem, som skulle vilja tvinga den till stillestånd eller återgång.» Och en annan pedagogisk skriftställare säger, att en vederläggning är för tänkande människor öfverflödigt, och att den med afseende på dem, som hafva en hög tanke om den värdighet, Gud förlänat människan, endast när det gäller deras egna värda personer, är utan gagn.

Instämmande uti de anförda yttrandena vilja vi därjämte fästa uppmärksamheten därpå, att det nu torde vara för sent att söka afstänga de lägre folkklasserna från den populära litteraturen genom att bringa folkskolan till det tillstånd, hvori den befann sig långt tillbaka i tiden, ty, äfven om barnen i folkskolan få lära att läsa endast mekaniskt, skola många af dem, sedan de blifvit vuxna, icke, såsom man hoppats, stanna vid att läsa endast bibeln, katekesen, psalmboken, en och annan uppbyggelsebok samt den vidkommande lagar och förordningar, utan de skola jämväl sysselsätta sig med annan läsning. Böcker och tidningar af alla färger tränga sig nu för tiden in i de lägsta hyddor. Särskildt sprides den dåliga litteraturen lätt och rikligt bland de lägre folkklasserna, i synnerhet i städerna. Men denna medför skada, i samma mån den mottages med sympatiska känslor och läses

kritiklöst. De faror, som den stigande kulturen kan hafva med sig, bör man därför söka förekomma icke genom att förtyliga de lägre folkklassernas bildning utan genom att fördjupa den och särskildt genom att bygga den på kristlig grund.

Innan vi lämna den åsikt om folkskolans uppgift, hvarmed vi hittills sysselsatt oss, vilja vi fästa uppmärksamheten på några bref om det allmänna skolväsendet i Sverige, som sistlidet år voro införda i Göteborgs Aftonblad. De tankar rörande folkskolans mål, som däri voro framställda, hafva i många hänseenden mycken frändskap med den åsikt i ämnet, vi ofvan angifvit. I dessa bref säges t. ex. bland annat: »I en fri stat, där hvarje manlig individ kan komma i tillfälle att utöfva politiska rättigheter och hvar och en kan tagas i anspråk för kommunala värf, måste staten af alla sina medlemmar fordra förmågan att förstå det skrifna ordet, att själf kunna meddela sig genom detta och att förstå de i det alldagliga lifvet förekommande enkla räkneprocedurer. Färdighet i att läsa, skriva och räkna bör alltså bibringas genom obligatoriska folkskolor, så att hvar och en sättes i tillfälle att själf taga kännedom om affattningen af de lagar, han kan vilja uppsöka, följa de skriftliga meningsutbytena däröfver, skriftligen meddela sig härom och vara användbar i kommunernas ekonomiska värf.» Vidare heter det: »Katekesläsningen i folkskolan bör inskränkas, och all läxläsning vid religionsundervisningen bör helst undvikas.»

Kristendom, läsning, skrifning och räkning skola sålunda vara läroämnena i folkskolan. Däruti öfverensstämmer författaren i Aftonbladet med dem, som omfatta den här ofvan framställda åsikten rörande folkskolans mål. Men af de anförda orden synes framgå, att den förre i olikhet med de senare lägger stor vikt vid utvecklingen af barnets förstånd, ty det fordras i sanning ett mycket utveckladt förstånd för »att kunna förstå det skrifna ordet och att själf kunna meddela sig genom detta» samt för »att taga kännedom om affattningen af de lagar, man kan vilja uppsöka, följa de skriftliga meningsutbytena däröfver, skriftligen meddela sig härom och vara användbar i kommunernas ekonomiska värf.» Dock torde författaren till de omförmälda brefven ej hafva

så mycket allvar med sin fordran på utveckling af barnens intelligens, ty på ett annat ställe i brefven säger han: »Färdigheten att väl och så bra som individuella anlag medgifva muntligen återgifva det skrifna ordet, färdigheten att skriva en läslig och någorlunda snygg handstil och färdigheten att utföra enkla, i det dagliga lifvet allmänt förekommande räkneoperationer med kvatuor species i hela tal och decimalbråk, detta bör kunna vara undangjort på fem år och folkskolekursen sålunda genomgången vid den ålder, som folkskolestadgan ursprungligen afsåg, eller fyllda tolf år.» Den, som har någon förfarenhet i hvad till undervisningen i folkskolan hör, vet och förstår, att en af de hufvudsakliga anledningarna därtill, att så många barn lämna henne med jämförelsevis utvecklade själskrafter och ringa mått af positivt vetande, är, att de afgå ur henne vid för tidiga år. En femårig folkskolekurs är alldeles för kort till och med i en sådan skola, i hvilken barnen dagligen besöka henne under hela den föreskrifna årliga lästiden. Hvad skall man då säga om en femårig folkskolekurs i flyttande folkskolor och i folkskolor med afdelningsläsning? Erfarenheten har till fullo visat, att en sexårig lärokurs är den minsta, hvarpå folkskolan kan göra anspråk, om undervisningen i henne skall blifva till rätt gagn. Men, äfven om barnen få besöka folkskolan sex år, behöfva de sedan deltaga i fortsatt undervisning, och detta för främjande af så väl deras sedliga som formella och materiella bildning. Därför böra alla, som hafva ögonen öppna för vikten af en god folkbildning, arbeta för anordnande af fortsatt undervisning uti allt flera och flera skoldistrikt. I samma mån fortsättningsskolan vinner utbredning, i samma mån närmar sig tiden, då den blifver obligatorisk. Författaren i Göteborgs Aftonblad säger visserligen, att fortsättningsskolan redan nu är obligatorisk, men detta påstående är lika falskt som det, att folkskolestadgan från början afsett, att folkskolekursen skulle vara genomgången vid fyllda tolf år. Innan vi säga farväl åt den pedagogiske författare, som så oförmodadt dykt upp i Göteborgs Aftonblad, vilja vi upplysa honom om att fortsättningsskolan, sådan den är anordnad enligt gällande författningar, ingalunda hindrar barnen från att ägna sig åt arbete, ty den skall vara

i verksamhet endast 180 timmar om året; att enligt gällande normalplan den egentliga folkskolekursen skall vara avslutad det läsår, under hvilket barnet fyller tretton år; att man försökt att meddela undervisning i historia, geografi och naturkunnighet endast genom läsning i folkskolans läsebok, men att försöket misslyckats; att läsebok för folkskolan i allmänhet ej behandlas på det sätt, som brefskrifvaren antyder, samt att adjunkten Gunterberg tvärt emot hvad som påståtts uti de ifrågavarande breffen icke erhållit något statsunderstöd för utgifvande af sin kommentar till folkskolans läsebok. Då de omförmälda breffen förråda en stor obekantskap med folkskolan: dess mål, tillstånd och arbetssätt, kunna vi ej annat än högligen förvåna oss öfver att en och annan har låtit sig narras af dem. Men hvad förmå ej stora ord på kritiklösa! En annan gång torde vi återkomma till ett närmare skärskådande af de ifrågavarande breffvens innehåll.

För icke länge sedan uppträdde i hufvudstaden en skolordsordförande från landsbygden inför en talrik församling med ett föredrag om folkskolans uppgift. Han ansåg, att folkskolan borde vara en anstalt, där allmogens barn finge den undervisning, som lämpade sig för deras särskilda uppgift i lifvet, och den fostran, som kunde vara dem gagnelig. Kroppsarbetaren borde i folkskolan få sin särskilda utbildning. Därför borde så väl lästiden som lärokurserna i folkskolan inskränkas. »När barnen lämnade skolan, saknade de kunskap i praktiska värf. Detta komme däraf, att läsningen intoge en öfverdrifvet stor plats i folkskoleundervisningen, hvarigenom för liten tid blefve öfrig för praktiska läroämnen. Slöjd, huslig ekonomi och trädgårdsskötsel borde blifva obligatoriska undervisningsämnen.»

Framställaren af denna åsikt synes hafva förgätit, att äfven kroppsarbetarens barn har den oförytterliga rätten att få en uppfostran, hvarigenom det göres skickligt att blifva en duglig medlem i familj, stat och kyrka. Denna uppfostran skall, då hemmet själf icke mäktar gifva den, folkskolan först och främst bibringa. Den skall sålunda sörja för att barnen erhålla den utveckling, de kunskaper och de färdigheter, som hvart och ett af dem i framtiden behöfver, i hvilken ställning det än kommer, åt hvilket yrke det än ägnar

sig. Att bereda barnen för deras allmänt mänskliga kallelser, d. ä. att blifva medlemmar af familj, stat och kyrka, tillhör folkskolan. Däremot kan ifrågavarande skola ej gifva den utbildning, som hvart och ett barn behöfver med hänsyn till det yrke, åt hvilket det kommer att ägna sig. Folkskolan skall meddela allmänt mänsklig bildning, icke fackbildning. Förslagsställaren synes icke förstå skillnaden mellan den allmänt mänskliga bildningen och fackbildningen, eller, äfven om han inser denna, vill han så mycket som möjligt inskränka den förra, på det så mycket rikligare tillfälle måtte beredas att redan i skolan träna de kroppsarbetande klassernas barn till villiga och händiga arbetare. Men att anordna folkskolan så, att hvarje lärjunge där får den utbildning, som för honom är nödig med hänsyn till hans kommande arbetsfält, torde ändå medföra åtskilliga svårigheter. Skulle nämligen folkskolan blifva en fackskola för jordbruksarbetare, olika slags handverkare o. d., skulle den komma att omfatta en mångfald verkstäder, i hvilka barnen kunde erhålla den första undervisningen i det yrke, hvaråt de i framtiden komme att ägna sig. Dylika yrkesskolor böra anordnas, men för sådan ungdom, som i folkskolan erhållit den grundläggande undervisning, som bör komma alla till del. Men man, torde förslagsställaren säga, behöfver ej drifva saken så långt. Man skulle ju kunna anordna folkskolan så, att den, på samma gång som den meddelade ett visst mått af insikter, som höra till den s. k. allmänt mänskliga bildningen, äfven bibringade kunskap i praktiska värf. Men om man på detta sätt skulle i folkskolan blanda ihop allmänbildning och fackbildning, skulle, såsom en af vårt lands pedagoger säger, undervisningen blifva hvarken fågel eller fisk, hvarken grundläggande eller fackbildande. Den skulle få en hybrid beskaffenhet och icke hafva någon lifskraft.

En folkskola, anordnad på det sätt, förslagsställaren föreslår, skulle ej obetydligt sänka folkbildningens nivå; ty hvad skulle kunna uträttas, om undervisningstiden i folkskolan skulle inskränkas till 4 timmar hvarannan dag under 8 månader, och om åtskilliga af veckans lärotimmar skulle användas till undervisning i slöjd, huslig ekonomi och trädgårdsskötsel? Den som har någon förfarenhet i hvad till

undervisningen hör, bör förstå, att genom en sådan anordning man ej skulle erhålla nödig tid hvarken för att på ett förståndsodlande och karaktärsbildande sätt kunna meddela ens det mått af vetande, som föreskrifves i den så kallade minimikursen, eller för att till vederbörlig säkerhet kunna inöfva de färdigheter, som i folkskolan skola inläras, helst om han besinnar, att folkskoleläraren ofta måste samtidigt undervisa ett stort antal barn, som tillhöra olika åldersgrupper och stå på olika utvecklingsgrad. Nej, en folkskola af förslagsställarens snitt skulle komma att skicka från sig barn med ringa utveckling och obetydligt mått af vetande, ja, som icke ens kunde med säkerhet läsa innantill eller lösa enkla räknefrågor. Hur kan ett sådant resultat af folkskolans arbete stå tillsamman med förslagsställarens yttrande: »Upplysning är oundgänglig, och lyse den!»

Förmodligen för att rätt tydligt visa, hur opraktisk undervisningen i nutidens folkskola är, säger den ifrågavarande talaren, att det betyder ej mycket, om barnet ej kan redogöra för Mississippis bifloder, eller hur Mohammed såg ut, eller skillnaden mellan positiv och negativ elektricitet. Med anledning af dessa yttranden, som förskaffade talaren åtskilliga bifallsrop, vilja vi fästa uppmärksamheten därpå, att normalplanen för landets folk- och småskolor föreslår, att i de mest gynnsamt anordnade folkskolor — i dem, som i normalplanen betecknas med litt. A — skola i geografi grunddragen af de främmande världsdelarna behandlas, och att för en skola, så anordnad, att olika afdelningar däraf skola besöka skolan på olika tider — normalplanens litt. C —, det är föreslaget, att de enklaste grunddragen af de främmande världsdelarna skola genomgås. Männe detta kan anses vara för mycket fordradt? Om för öfrigt en folkskolelärare vid undervisningen skulle med sina barn hafva talat om bifloder till Mississipp, torde detta kunna hafva varit rätt förlåtligt. Han gjorde det sannolikt för att för barnen klargöra, i hvilka delar af Förenta staterna svenskar hafva förnämligast slagit upp sina bopålar. I sådant fall torde hans tillvägagående förtjäna hvarken tadel eller hån. Kanske någon anförvant till ett eller annat af barnen vandrat ut till det främmande landet.

Att äfven folkskolans barn få någon kännedom om naturföreteelserna, torde vara välbetänt. Härigenom sättas de icke endast i stånd att bättre utföra åtskilliga af de arbeten, med hvilka de kunna komma att sysselsätta sig, utan de bevaras ock från många vidskepliga föreställningar.

Männe det för öfrigt icke är en kristen stats plikt att sörja för, att äfven de kroppsarbetande klassernas barn få under uppväxtåren inhämta ett så stort mått af sanna, nyttiga och goda kunskaper, som förhållandena kunna medgifva? Sådana kunskaper skola väsentligen bidraga till deras förädling, och de skola därjämte blifva dem icke endast till stort gagn utan äfven till mycket nöje. Å andra sidan skall staten genom att tillse, att äfven de lägre folkklassernas barn sättas i tillfälle att inhämta ett visst mått af vetande, icke endast bäst sörja för sitt bestånd utan ock framgångsrikt främja sin utveckling i rätt riktning, under förutsättning dock att vetandet är byggdt på kristlig grund och genomträngdt af kristlig anda.

För att ej öfverflyglas i den skarpa täflan på världsmarknaden behöfver ett land ej endast bildade och upplysta arbetsledare utan jämväl intelligentare arbetare. Äfven på detta område gäller det, att generalen utan soldater vinner ingen seger.

Innan vi lämna den åsikt om folkskolans uppgift, hvarmed vi nu så länge sysselsatt oss, vilja vi ännu en gång betona, att det, enligt vårt förmenande, är en samhällets plikt att ordna så, att äfven de s. k. lägre folkklassernas barn erhålla den bildning, som uti våra dagar är behöflig, för att de skola i framtiden kunna som själfständiga medlemmar deltaga i familjens, statens och kyrkans lif inom den krets, där de komma att lefva och verka. Men därjämte böra barnen i tid förberedas också för det yrke, som i framtiden skall blifva deras. Vi anse äfven detta vara synnerligen viktigt. En dylik förberedelse sker lämpligen dels därigenom, att de erhålla den grundläggande bildning, hvarom vi ofvan talat, dels på det sätt, att de få på den från läsningen lediga tiden deltaga så väl i sysslor inom hemmet som i arbeten ute på åker och äng, och dels genom att de blifva lärlingar å verkstäder eller genomgå yrkesskolor. Men huru skola de få tid

härtill, då de äro tvungna att så lång tid besöka skolan? Måne man med skäl kan påstå, att folkskolan i vårt land tager för mycken tid i anspråk? Barnens skolplikt begynner det kalenderår, under hvilket det fyller sju år, men det kan få intagas i skolan redan under det läsår, under hvilket det blifver sju år gammalt. Sedan beräknas sex år för inhämtande af den föreskrifna lärokursen, men har något barn tillägnat sig denna, innan deras skolplikt upphör, må det kunna dessförinnan befrias från skolgång. Och under skolaråren äro barnen långa tider befriade från att besöka skolan. I de gynnsammast anordnade skolorna äro barnen skyldiga att besöka skolan under 34½ vecka årligen; i flyttande skolor och i skolor med afdelningsläsning uppgår barnens årliga skoltid i allmänhet endast till omkring 17 veckor. Hemmen rå sålunda om barnen i vissa skoldistrikt omkring 18 veckor hvarje år och i andra omkring 35 veckor årligen. Måne man under sådana förhållanden har verkliga skäl för klagan, att skolan kräver för mycken tid?

Till slut torde det tillåtas oss att fråga, om man icke med all rätt kan begära, att barnen småningom, allt eftersom de erhålla krafter därtill, få i hemmen lära sig att deltaga i de arbeten, som där förekomma, och som för dem äro lämpliga. Hemmet och icke skolan torde nämligen vara det ställe, där barnen böra få den första förberedelsen för det egentliga kroppsarbetet.

Men låtom oss nu öfvergå till en annan åsikt om skolans uppgift! Folkskolan är, säga några, en förberedande anstalt för kyrkan. Dess hufvudsakliga uppgift är sålunda enligt denna åsikt att fostra barnen till medlemmar af kyrkan genom att i dem inplantera kyrkans lära och hvad därmed står i närmaste samband. Meddelas undervisning i något världsligt ämne, skall detta behandlas, så vidt görligt är, med särskild hänsyn till kyrkoläran. Talet därom, att folkskolan skall meddela äfven en medborgerlig bildning; att hon skall förbereda sina alumner äfven för deltagande i statens lif, anse åsiktens strängare anhängare som ett dåraktigt tal. Det väsentliga, som barnen behöfva inhämta, för att de i framtiden skola kunna skaffa sig sin lekamliga nödtorft, få de nämligen lära i lifvet. Detta är därjämte deras medborgerliga skola.

Åsikten tillhör i synnerhet folkskolans första dagar, men äfven senare träffar man på den här och där, särskildt i katolska land. Förunderligt nog har man hört ett återljud af den i vårt land i den tid som nu är. En skolrådsordförande skall enligt uppgift i tidningar hafva offentligen uttalat sitt missnöje med det myckna hedniska, som förekommer i våra skolor. Han synes därmed hafva förstått undervisningen i en del världsliga ämnen. Yttrandet väckte så mycket större uppmärksamhet, som våra skolrådsordförande i allmänhet, ehuru de stå i kyrkans tjänst, icke hafva en så ensidig uppfattning utan göra, hvad de kunna, för att sätta folkskolan i stånd att meddela en förberedande bildning för deltagande icke endast i kyrkans utan ock i familjens och statens lif.

För att visa ensidigheten uti den senast framställda åsikten rörande folkskolans uppgift vilja vi erinra om skaldens bön:

»Mig fød och vattna med ditt ord
och med ditt blod så trogen,
att jag med nytta för din jord
blir för din himmel mogen!»

Häruti ligger den meningen uttryckt, att människan har både en jordisk lefnadsuppgift och en himmelsk kallelse. Hennes uppfostran bör därför så anläggas, att hon därigenom förberedes så väl för fyllandet af den timliga lefnadsuppgiften som ock för mottagandet af den himmelska kallelsen. Härvid är dock att märka, att vid uppfostran människans himmelska mål måste framför allt betonas, ty »hvad gagnade det människan, om hon vunne hela världen men toge skada till sin själ?» Det himmelska målet är det egentliga; det jordiska är detta underordnad. Den jordiska uppgiften är ett af de medel, genom hvilka det himmelska målet skall uppnås. I folkskolan är därför kristendomskunskapen det centrala läroämnet, men där bör undervisning meddelas äfven i sådana ämnen, hvari barnen böra äga insikt och färdighet för att kunna fylla den jordiska uppgiften.

Af hvad i det närmast föregående blifvit anfördt framgår ock skefheten af den åsikt, som förmenat, att folkskolan skall meddela endast världslig medborgerlig bildning. Religionen vore nämligen en privatsak, med den hade hvarken

skola eller stat något att skaffa. Häremot vilja vi blott erinra därom, att, såsom här ofvan blifvit antydt, människans bestämmelse är ej blott att blifva en god medborgare i något af denna världens riken utan äfven och framför allt en lycklig och salig medborgare i Kristi och Guds rike. Hemmet skall i sin uppfostrande verksamhet hafva denna människans bestämmelse städse för ögonen, och skolan, såsom hemmets tjänarinna, kan ju ej uppställa något annat mål för sitt uppfostringsarbete. Äfven hon bör anse som sin hufvudsakliga uppgift att främja sina alumners religiöst-sedliga utveckling.

Ganska talrika äro de, som förmena, att folkskolan bör meddela ett visst mått af vetande i de läroämnena, som anses böra ingå i folkskolekursen. Hon bör nämligen bibringa sina elever de insikter och färdigheter, som under rådande tidsförhållanden äfven den, som hör till de små i samhället, synes böra äga för att kunna själfständigt deltaga i det allmänna lifvet. Dessa insikter och färdigheter skola meddelas för sin egen skull. I folkskolan bör sålunda enligt denna åsikt den materiella bildningen vara hufvudsaken.

Men hvartill gagna dessa insikter och färdigheter, om icke den, som äger dem, kan använda dem på rätt tid och på rätt sätt? Men hertill fordras ett åtminstone till en viss grad utveckladt förstånd. Utan ett sådant äro kunskaperna till stor del värdelösa, hvartill kommer, att de lätt glömmas bort. Undervisningen bör därför afse att i och genom meddelandet af insikter och färdigheter utveckla själskrafterna. Detta är hufvudsaken. Ingen kan ju med framgång sköta sin syssla, äfven om denna hör till de ringa, om ej hans tankeförmåga är åtminstone till en viss grad utvecklad. Hvar och en bör nämligen vid förrättande af ett arbete tänka öfver målet därför, öfverlägga om följderna af hvad han företager sig samt söka göra sig reda för medlen, genom hvilka han lämpligast kan vinna sitt mål. Huru skulle t. ex. landtmannen kunna förskaffa sig, hvad som är af nöden för hans eget och hans husfolks uppehälle, om han ej förmådde öfvertänka, huru han på bästa sätt kunde draga nytta af sin åker: hur han borde plöja den, hvilket gödningsämne han borde begagna, med hvilket slags säd han borde beså den o. s. v. Landtmannen bör vidare af inträffande naturföre-

teelser och tilldragelser i lifvet kunna göra slutsatser, så att han af dem bereder sig så stora fördelar som möjligt eller, så vidt ske kan, undviker de förluster, hvarmed de hota honom. Och handtverkaren måste ju städse tänka efter, hur han på bästa sätt skall kunna åstadkomma arbeten, som äro ändamålsenliga, smakfulla och ej alltför dyra, på det han måtte kunna, så långt möjligt är, tillfredsställa sina kunders önsknigar. Erfarenheten vittnar därom, att en handtverkare, som sköter sitt yrke efter gammal slentrian, småningom förlorar största delen af sina kunder. Därigenom utsinar ock den källa, hvarur han skulle hämta näring för sig och de sina. Nej, vill handtverkaren hålla sig uppe, måste han följa med sin tid och rätta sina anordningar efter de förefintliga omständigheterna. Till och med den ringaste dagakarl utför ett bättre arbete, om han från ungdomen fått lära sig att iakttaga, hvad som föregår omkring honom, och att tänka på hvad han har för händer.

Äfven för att kunna implanta hos de s. k. lägre folklklasserna ett rätt medborgerligt sinne är det nödvändigt, att de i ungdomen få lära sig att tänka. De bestående lagarna lyder ju den villigare, som inser behovet af dem och meningen med dem, än den, som om dessa saker ej har någon föreställning. De skatter, som utkrävas, betalar den utan missnöje, som förstår deras nödvändighet och vet att uppskatta fördelarna af att lefva uti en ordnad stat. Sitt lif och blod för fosterlandets skydd offrar den utan knot, som kan göra sig ett begrepp om den oerhörda vikten af att tillhöra ett fritt och själfständigt folk. Det kanske förhåller sig så, att en viss öfverdrift ligger uti det till ett slagord blifna uttrycket: »Den tyske folkskoleläraren vann slaget vid Königgrätz», men visst är, att man med en intelligent soldat, som inom vissa medgifna gränser kan röra sig själfständigt, och som förstår att på egen hand reda sig uti de olika lägen, hvari han kan komma, kan uträtta mer än med en, den där ej förstår att göra något annat, än hvartill han blifvit kommenderad.

Den åsikt, hvars ensidighet vi nu sökt framställa, anser, att man vid uppfostran af de unga hufvudsakligen bör sörja för att de måtte sättas i stånd att slå sig fram här i världen. Däraf följer, att skolans hufvuduppgift är att rusta

sina alumner på bästa sätt till kampen för tillvaron. De, som sluta sig omkring denna åsikt, förgäta, att människan har en högre bestämmelse än att uppehålla sitt lekamliga lif och göra detta så angenämt som möjligt. De misstaga sig för öfrigt däruti, att de anse i minnet inlärdas kunskaper och mekaniskt inöfvade färdigheter vara ändamålsenliga vapen i kampen för tillvaron. De äro alldeles för slöa.

En alldeles motsatt åsikt till den senast framställda är den, som förmenar, att folkskolan är en anstalt för utbildande af det rent mänskliga hos barnet. I denna skola dess medfödda krafter väckas, stärkas och utbildas. Folkskolans uppgift är, enligt denna uppfattning, att söka åstadkomma en naturenlig, allsidig och harmonisk utveckling af de mänskliga anlagen och krafterna. Formell bildning skall folkskolan sålunda söka bibringa sina elever. Ty den, hvars själskrafter äro utvecklade och öfvade, har lätt att utan andras hjälp och ledning förskaffa sig de sakkunskaper, som han i lifvet behöfver för utfövande af något särskildt lefnadskall. Han har ock i sina öfvade själskrafter de bästa medlen för att kunna reda sig i de olika lägen i lifvet, hvaruti han kan komma. Undervisningens konst består, säga åsiktens författare, uti att egga barnen till att bruka sina krafter, så att de själfva måtte kunna finna lösningen på den uppgift, som är i fråga. Det är likgiltigt, hvilket material man använder till själskrafternas öfvande.

Till dem, som hylla denna åsikt, vilja vi framställa den frågan, om människans högsta bestämmelse endast är att så högt som möjligt utbilda sina krafter, att så mycket som möjligt öfva dem. Måne det kan vara det väsentliga, att människan brukar sina krafter, utan att afseende fästes på huru och hvartill hon använder dem? Gud har begåfvat människan med olika förmögenheter, på det hon därigenom måtte sättas i stånd att nå sin bestämmelse. De medfödda anlagen och krafterna äro sålunda icke mål i och för sig själfva, utan de äro medel för uppnående af det mål, som är människan förelagdt. Hvilket detta mål är, säger Jesus Kristus i den uppmaning, han ställer till lärjungarne och det öfriga folket, som omgaf honom vid det tillfälle, då han höll det tal, som gemenligen blifvit kalladt hans bergs-

predikan: »Varen I fullkomliga, såsom eder himmelske fader är fullkomlig.»

Den som vid uppfostran af ett barn sätter som sitt mål att genom öfning stärka dess krafter, säger en pedagogisk skriftställare af rang, han förväxlar med hvarandra medel och mål, och en skola, hvilken sätter utbildande af själskrafterna hos de barn, hvilkas uppfostran blifvit åt henne anfordrad, såsom sin enda uppgift, försummar därigenom lösningen af sin sanna uppgift, hvilken är att sätta myndlingarne i stånd att själfständigt arbeta för vinnandet af det mål, Gud för dem bestämt. För att kunna lösa den uppgiften måste hon sträfvat efter att i och genom meddelande af sanna, goda och nyttiga kunskaper samt i och genom riktande af viljan till det goda utveckla och öfva själskrafterna. Det är nämligen endast genom att tillföra barnen ett innehåll, som för dem synes hafva något värde, till hvilket de känna sig dragna, som man kan väcka deras verkliga intresse. Intresset åter är en nödvändig förutsättning för att de skola själfverksamta deltaga i uppfostringsarbetet, men deras själfverksamma deltagande däruti är ett villkor för att det skall kunna utföras ett rätt bildande inflytande på deras personlighet.

Frågar man slutligen, hvilken folkskolans uppgift är, svara vi: »Den är att dana sedliga karaktärer» eller närmare bestämdt »att, så vidt på människan ankommer, föra de unga till gemenskap med Gud, på det de i denna gemenskap måtte blifva honom alltmer lika». Denna uppgift har folkskolan gemensam med andra anstalter för meddelande af allmänt mänsklig bildning. Men vill man göra sig reda för skillnaden mellan folkskolan och andra skolor, som hafva till uppgift att bibringa allmänt mänsklig bildning, får man söka den uti de olika bildningsbehof med hänsyn till omfattning, som erfordras för ett rätt fullgörande af de skyldigheter, som åligga en medlem af familjen i och för sig samt af hennes utvidgning till borgerlig och kyrklig kommun, och som behöfvas för dem, som skola verka inom samhällets vidsträcktare kretsar: såsom vårdare och ledare antingen af de högre intellektuella, sedliga och religiösa intressena i stat och kyrka eller af den för statshushållningens blomstring betydelsefulla,

mera omfattande närings- och handelsverksamheten. Folk-skolan är afsedd för dem, som komma att verka inom de inskränkta lefnadskretsarna. Folkskolan skall alltså under bemödanden att dana sedliga karaktärer meddela allmänt mänsklig bildning till den omfattning, som under rådande kulturförhållanden erfordras för tillfredsställelse af det här först nämnda bildningsbehovet.

Carl K—n.

10.

Något om tysta öfningar i folkskolan.

Med den organisation, det vida öfvervägande antalet af våra folkskolor har och på grund af gifna förhållanden säkert ännu länge måste behålla, är samundervisning af minst två årsklasser i ganska vidsträckt omfattning en nödvändighet. Också fördelar normalplanen i vissa ämnen, kristendom och geografi t. ex., de båda klassernas kurser så, att hälften läses med hela afdelningen ena året, hälften det andra året. Vinsten af denna anordning är, att man kan sammanhålla de båda årsklasserna i ett läxlag. Och, där lokala förhållanden så fordra, är en ytterligare sammanslagning möjlig, i det folkskolans första och andra årsklasser bilda en lägre, dess tredje och fjärde en högre afdelning, hvilka gemensamt undervisas af samme lärare eller lärarinna.* Hvar och en, som försökt sig på sistnämnda undervisningssätt, har nogsam t erfärit svårigheterna därvid, och hvarje annan undervisare torde kunna inse dem.

I de tysta öfningarna har man emellertid ett utmärkt hjälpmedel, som normalplanen också föreskrifver i de ämnen, räkning t. ex., där de båda årsklasserna ej anses böra utgöra ett läxlag. Får man dessa öfningars betydelse och vikt rätt klar för sig, tror jag, att man ej gärna släpper dem utan hellre söker utvidga deras område, så att man med glädje

* Normalplanens anvisning för fast folkskola lit. E.

åtar sig att i hvilket ämne som helst läsa olika kurser med — låt oss dock stanna vid två årsklasser på en gång. Det sker på det enkla sättet, att man undervisar den ena klassen högt en del af timmen, under det att den andra sysslar med någon till ämnet hörande skriftlig uppgift. Därefter får den förre klassen arbeta på egen hand, under det man tar i tu med den senare.

Men det där torde kanske ej vara alldeles så lätt att utföra, som det låter. Innan jag började mitt arbete i folkskolan, hade jag hört mycket ofördelaktigt just om dess tysta öfningar. De splittra ju tiden. De hålla ju den undervisande ständigt i ett slags oro och öka med sina många skriftliga uppgifter hans hemarbete utan motsvarande nytta för barnen. Jag bekänner, att jag gick dem till mötes med en viss inre motvilja och misstro. Men i detta som i många andra fall är det nog så, att utom saken stående personer, som äga ringa eller endast ytlig kännedom om förhållandena, äro de svåraste att kritisera anordningarna. Någon tids egen erfarenhet af de tysta öfningarna har alldeles omvänt mig, och jag känner mig nu på det vänligaste stämd emot dem. Jag tror ej blott på deras praktiska betydelse vid undervisningens ordnande utan tillika på deras stora vikt för utvecklandet af ett intresserad och därför äfven uppfostrande själfarbete å ungdomens sida.

Min erfarenhet rör i synnerhet modersmålet på folkskolans högre stadium. Under läs- och skrifttimmar hafva tredje och fjärde klasserna undervisats samtidigt, men under de grammatiska öfningarna ha de varit åtskilda. Tredje klassens kurs har inskränkt sig till det enklaste af sats- och interpunktionsläran samt ordböjningsläran. Fjärde klassen läser verben och satsläran något utförligare.

Tredje klassens tysta öfningar ha rört sig omkring dess kurs och nästan uteslutande utgjorts af de exemplarsamlingar, som i Schwalbes lärobok i modersmålet äro fogade till de korta reglerna.

När lärarinnan genomgår något nytt — en böjningsform, satsdel eller annan språkföreteelse —, bör hon lämpligen förbereda, belysa och stödja medelst väl valda och ordnade

exempel, gärna af egen uppfinning, ej innehållslösa utan treffliga och intresseväckande. Småningom ryckas barnen med och uppmuntras att lämna sina små bidrag. Men för deras öfning på egen hand är det ovärderligt, att läroboken bjuder på ett rikt urval systematiskt ordnade uppgifter. De svenska språköfningarna af Hedda Andersson eller Cederschiöld och Olander lämpa sig i sådant afseende förträffligt. De äro genom sitt omväxlande innehåll särdeles roande för barnen. Dessutom äro exemplen i dessa öfningsböcker lättare, mera typiska och äfven rikhaltigare, än de, som barnen själfva kunna komma i tillfälle att bilda under tysta öfningar efter Folkskolans läsebok. Dock kan lärarinnan omväxla med uppgifter ur denna. Hon kan t. ex. låta barnen i ett nyss läst stycke uppsöka tingord, ange deras kön, tal, obestämda eller bestämda form. En sådan uppgift behöfver ej skriftligen behandlas af barnen och lämpar sig bra, när man vill sysselsätta dem en kortare stund, under det man t. ex. kontrollerar den andra gruppens skriftliga arbete.

Fjärde klassens elever ha fått liknande uppgifter inom sin kurs men därjämte andra, som fordra större mognad och själfständighet. De ha i korta rubriker sammanfattat innehållet i olika afdelningar af ett en föregående timme genomgången läseboksstycke. Äfven ett nytt, lättfattligt stycke ha de på detta sätt fått göra sig förtrogna med. När sedan de båda klasserna gemensamt läst samma stycke, har fjärde klassen kunnat lämna goda bidrag till innehållets utredande och gruppering. De ha vidare erhållit till uppgift läxreferat, ungefär sådana som Cederschiöld och Olander förorda. Någon gång ha de skrivit korta bref, hvilkas innehåll på förhand angifvits. Slutligen ha båda klasserna under sina tysta öfningar hvarje vecka utarbetat uppsatser, hvilka samma dag eller dagen förut blifvit förberedda. Det har ställt sig så, att tredje klassen utarbetat sin uppsats, under det fjärde haft historia, och fjärde sin, under det tredje räknat.

Det är kanske ej så lätt att ordna de tysta öfningarna på en gång omväxlande och planmässigt. Men den största svårigheten ligger dock, tror jag, i att rätta dem på ett för barnen praktiskt och för lärarinnan ej alltför ansträngande sätt. Om barnen få känna sig helt och hållet öfverlämnade

åt sig själfva, börja de lätt att slarfva. De ha ej heller samma intresse af att lösa en uppgift, om de ej veta med sig, att lärarinnan på någon sätt tar del af resultatet, pröfvar och värderar deras arbete efter flit och förtjänst. Men hur skall en lärarinna med afdelningar på kanske fyrtio barn i hvarje klass utan öfveransträngning kunna hinna att med vederbörlig noggrannhet genomgå och rätta de tysta öfningarnas skriftliga resultat — betungad som hon är förut af rätt-skrifnings-, uppsats- och räkneböcker?

Idealet vore enligt mitt förmenande, att korrigeringen medhunnas under själfva öfningstimmen. Man kan t. ex. ta ur högen ett barn här och där och så låta några stycken redogöra för hur de löst den ifrågavarande uppgiften.

Det är sant, att fel därvid kunna bli förbigångna och orättade. Men man kan ju ropa upp de barn, som man särskildt vet vara i behof af kontrollerande ledning. För min del håller jag före, att det myckna röda bläcket ej gör så stor nytta i skrifböckerna, på folkskolans stadium åtminstone. Bäst vore, om man hunne så bereda alla skriftliga öfningar, att fel så mycket som möjligt förebyggdes. De fel, som det oaktadt sedan förekomma, bör man grundligt genomgå och klargöra för barnen, helst låta dem själfva rätta. Härvid förutsättes, att lärarinnan förskaffat sig ett uppfövdtt känsel-sinne för felens art och gradering, så att hon till rättelse upptar endast sådant, som för barnen på hvarje särskildt utvecklingsstadium är af väsentlig vikt, och låter allt annat fara. Behandlar man emellertid tillräckligt omsorgsfullt och kraftigt felen i de ordinarie skrifningarna, behöfver man i allmänhet ej frukta, att de, som insmyga sig i de tysta öfningarna, skola vara af någon farligare art. Ett ideligt hejdande och rättande förtar dessutom så lätt den ungdomliga lusten och farten i arbetet. Och vådan och skadan vore här så mycket större, som de tysta öfningarnas måhända största uppgift är att sätta pennan i handen på barnen och få dem till att uttrycka sig någorlunda själfständigt.

Men, som sagdt, och det gäller framför allt de tysta öfningarna, uppgifterna måsta vara väl förberedda och endast sådant föreläggas barnen till fortsatt öfning på egen hand, som de förut tillsammans med lärarinnan inöfvat.

Det faller af sig själf, att den undervisande måste ha beredt sig på ämnen för de tysta öfningarna för båda klasserna. När hon t. ex. låter fjärde klassen säga upp meningar innehållande objekt eller adverbial, bör hon ha en uppgift till hands åt tredje klassens barn, visst icke alltid skriftlig. Om man med dem nyss genomgått egenskapsordens gradförhöjning t. ex., kan man ge dem till uppgift att med afseende på någon viss egenskap jämföra föremål i skolrummet, historiska personligheter eller geografiska orter.

Ett talande vittnesbörd för de tysta öfningarnas stora nytta är, att barnen äfven på lägre stadium finna sig synnerligen väl af dem. »Det är så roligt att få skriva för sig själf», uttalade sig en liten tös, när det gällde att skriva en uppsats. Hvad som roar plägar ju ofta gagna.

Det klagas nu från flera håll på öfveranstängning i skolorna, emedan barnens uppmärksamhet alltför skarpt tages i anspråk timme efter timme. Då bilda just de tysta öfningarna en välbehöflig och välkommen motvikt. De underlätta barnens andliga matsmältningsarbete, i det de ge dem tillfälle att i lugn och ro tillgodogöra sig det meddelade.

Hvad som här blifvit sagdt, torde för de flesta ej erbjuda några nya synpunkter. Men så pass stora äro likväl svårigheterna, och så pass viktigt är ett rätt gagneligt genomförande af de tysta öfningarna, särskildt hvad rättandet beträffar, att det nog ej skadar att resonera om saken. Det vore önskligt, att äfven andra bland de tysta öfningarnas vänner — jag misstar mig säkert ej i mitt antagande, att de äga många sådana med rik erfarenhet — ville omtala, hur de småningom kommit att sammanlänka dem med läsamnena, att ordna, öfvervaka och rätta dem.

Att i all anspråkslöshet gifva uppslag till dylika meddelanden från modersmålets och andra läroämnens områden är afsikten med dessa rader.

För att belysa, hur jag sökt ställa de tysta öfningarna i samband med den öfriga undervisningen i modersmålet, vill jag följa det uppslag, som gifvits i denna tidskrift och tillägga ett par s. k. *lektionsbilder*.

Afdelningsundervisning med folkskolans tredje och fjärde klasser.

Kl. IV.

Tyst öfning. Barnen afskilja hufvuddelarna i Topelii dikt Musti (Läsebok för folkskolan, 1:a afd.), förse dem med rubriker samt bereda sig — om så medhinnes — attpå eget, naturligt språk berätta innehållet.

Undervisning. Pröfning af den tysta öfningens resultat.

Kl. III.

Undervisning. Formlära. Adjektivet och dess böjning.

Tyst öfning. 1) Att i läroboken taga reda på den genomgångna läxan; 2) att böja ett adjektiv i alla former tillsammans med hvart och ett af fyra substantiv af olika kön.

Anm. Fjärde klassens tysta öfning var denna gång särskildt afsedd att förbereda en uppsats för hela afdelningen, ett skriftligt återgifvande af ofvannämnda berättelse, som barnen själfva valt med anledning af skaldens födelsedag. Afsiktligt gaf jag härvid fjärde klassen ett försteg, för att de äldre barnen skulle få liksom bereda vägen för sina yngre, mindre mogna kamrater och sedan draga dessa med sig. Det är en förtjänst, skulle jag tro, att afdelningsundervisningen — ej blott inom modersmålet utan på alla områden — så lämpar sig att låta de äldre kamraterna på ett oskyldigt och naturligt sätt få hjälpa och utveckla de yngre.

Någon torde kanske anmärka, att en uppgift sådan som den ofvan omtalade är för stor för barn på detta stadium. Så vida antalet barn uppgår till 40 à 50 inom hvarje klass, kan jag hålla med därom. Äfven förutsätter jag, att barnen äro till en viss grad öfvade.

Fjärde klassens tysta öfning hade förberedts under föregående dagens lästimme — gemensam för båda klasserna —, då ifrågavarande dikt lästes och utreddes till innehållet. Därvid gjorde vi oss först reda för, hvarför skalden framhåller Musti så, att hela dikten får namn efter denne — det är för hans stora trofasthet. Vidare lade vi märke till att hvarje strof — trots styckets öfverskrift — ej handlar direkt om Musti men dock alltid om sådant, som måste höra till hundens historia, för att man skall förstå det rörande beviset på hans trofasthet.

Med en uppmaning af ungefär följande innehåll sattes öfningen i gång. Tag reda på, i hvilka strofer det talas om Musti själf, huru han beskrifves, hvad han gjort för att hjälpa sina vänner, och hvad han sist gör för att visa dem sin tillgifvenhet, samt hvad detta leder till. Se äfven efter, om hvilka personer det talas, för att man rätt skall förstå Mustis ädelmod.

Tredje klassen. Formlära.

Lektionens innehåll. A. Förhör af det sist genomgångna: huru man igenkänner adjektivet samt vissa adjektivs bildning. Schwalbes lärobok i modersmålet, reglerna sid. 16, skriföfning 18, 19. B. *Preparation* af adjektivets böjning.

Anm. Först få barnen höra de försvenskade grammatiska termerna, som ju äro bättre ägnade att meddela själfva begreppet, sedan äfven de latinska. För eget bruk lämnas dem fritt val, och de föredraga därvid i allmänhet de förra.

Lärogången.

Förhöret. Barnen namnge föremål i skolrummet och säga något om hvarje föremål: kritan är hvit, taflan är svart, fönstret är stort, bänken är lång o. s. v. De ord, som sålunda beskrifva eller bestämma tingord kallas *egenskapsord* och svara på frågan: »Hurudant är föremålet?»

Exempel gifvas därefter på adjektiv, som stå i motsatsförhållande: ny, gammal; säker, osäker. Dessa utgöras sålunda dels af helt olika ord, dels af stamord och ett därmed sammansatt medelst förstafvelsen *o*.

En del egenskapsord bildas af tingord medelst afledningsändelserna *-ig*, *-lig*, *-isk*, *-sam* och *-bar*. Deras stafning observeras. Andra egenskapsord åter ligga till grund för tingord, t. ex. mild, vis, god.

Preparationen. Då man lägger samma egenskapsord till tingord af olika kön och tal, förändras äfven det förra. Särskildt lägga vi märke till detkönsändelsen *t*. Vi jämföra tingordens kön med egenskapsordens och finna, att tingordet i alla ställningar behåller sitt kön, då däremot egenskapsordet ändrar sitt. Vi draga nu den slutsatsen, att egenskaps-

ordet till tal och kön rättar sig efter det tingord, hvilket det bestämmer, hvilken slutsats vi sedan återfinna såsom regel i läroboken.

Vi påminna oss därefter tingordens obestämda och bestämda form och komma snart under fund med att egenskapsorden ha en liknande böjning. Ledningen därvid. »Vi läste om Musti i går, hvad var han för något?» — »*En snäll och klok pudelhund*», blir svaret. »Hvilken välgärning bevisade den snälla och kloka hunden sina vänner?» — »*Den snälla och kloka hunden* räddade sina vänner.» — »Hurudan är en hund, som räddar sina vänner?» — »*Han är snäll och klok.*» Svaren uppskrifvas på taflan, hvarvid adjektivens ändelser afskiljas genom delstreck och understrykas.

Lätt finna vi nu, att, när obest. art. föregår, har så väl tingord som egenskapsord obest. form, bestämd form däremot, då best. frist. art. föregår. Står egenskapsordet åter före predikatet *är*, har tingordet bestämd men egenskapsordet obestämd form.

»Huru blefvo barnen till mods, när Musti återkom?» — »Barnen blefvo glada.» — »Säg det om ett barn!» — »Ett barn blef gladt till mods.» — »Tag bort predikatet!» — »Ett gladt barn.» — »Med best. frist. art!» — »Det glada barnet.» — »Säg det om flera!» — »Flera glada barn.» — »Med best. frist. art!» — »De glada barnen.» — Sammanfattning. Vi urskilja fyra olika former. Framför de på taflan uppskrifna exemplen antecknas: obest. form ental, flertal; best. form ental, flertal. Men samma former kan adjektivet antaga i andra kön. Exempel gifvas. Barnen finna, att *glad*, som tillägges ett tingord af hankön, honkön och detkön, ligger till grund för de andra; vi anteckna *grundform*. Obs.! Grundformens *d* behålles framför detkönsändelsen *t*, hvilket är mycket viktigt att komma ihåg för att kunna stafva rätt. Exempel! — Vi observera nu ändelserna i de uppskrifna exemplen och göra följande sammanfattning. Den obestämda formen i ental för detkön bildas genom tillägg af *t*, de obestämda formerna i ental för öfrigt och de bestämda så väl entals som flertalsformerna bildas genom tillägg af *a*. Dock säger man den lydig-*e* sonen — *e* tillägges, när adjektivet bestämmer ett personnamn af hankön.

Slutligen böja vi egenskapsord i likhet med lärobokens böjningsmönster.

På svarta taflan står vid lektionens slut:

Glad är grundformen = obest. form ental för hankön, honkön och detkön.

Obest. form ental En klok hund, ett glad-*t* barn

» » flertal Klok-*a* hundar, glad-*a* barn

Best. » ental Den klok-*a* hunden, det glad-*a* barnet

» » flertal De klok-*a* hundarna, de glad-*a* barnen.

Därpå får tredje klassen sin uppgift för tyst öfning.

Ett par af fjärde klassens elever få nu säga upp sina rubriker. Efter några rättelser, som vi gemensamt företaga, ser en af planerna ut ungefär så här. 1. Om barnen, som äga Musti, och deras moder (en annan föreslår: Mustis husbondfolk). 2. Deras lif på herrgården (en annan: deras forna öfverflöd). 3. De flytta till torpet och äro där fattiga men förnöjda (en annan: deras nuvarande fattigdom). 4. En jämförelse mellan den rike grannen och den fattiga familjen. 5. Hvem Musti var, huru han haft det förr, och hur han hade det nu, (en annan: barnens vän Musti, hans goda och hans onda dagar). 6. Mor går till herrgården och bjuder ut Musti. 7. Den rike herrns ovänlighet mot henne. 8. Barnens sorg, när mor kommer ensam hem. 9. Musti kommer tillbaka, och barnen bli glada. 10. Tre gånger förde mor Musti tillbaka till herrgården. 11. Modern lämnar slutligen igen pengarna. 12. Grannen lär af Musti att också bli god.

Fjärde klassen antecknar det viktigaste af ändringarna, under det tredje klassen får läsa igenom de få reglerna i läroboken. Den innehåller intet direkt om adj:s best. och obest. form. De hänvisas därför till motsvarande kapitel på tingordens böjning samt till lärobokens böjningsmönster.

Klasserna förenas därpå och läsa upp Topelii »Barnens bön för fäderneslandet», som de nu ha till läxa fullständigt efter att förut ha lärt sig utantill en strof åt gången.

Men historien om Musti är ej slut ännu. Sedan den på detta sätt förberedande behandlats, få så väl tredje som fjärde klassens barn försöka sig på att skriftligen återge innehållet.

Med ledning af fjärde klassens rubriker, af hvilka de bästa utväljas, få tredje klassens barn berätta afdelningsvis. Under tiden skrifver en flicka ur fjärde klassen samma afdelning på svarta taflan. Det skrifna rättas samfäldt, hvarvid gärna flera uttryck mottagas för samma sak. — Sedan berättelsen på detta sätt slutbehandlats, skrifva fjärde klassens barn ned den i sina böcker, och tredje klassen skrifver den afdelningsvis på svarta taflan. Samtidigt inspekteras fjärdes framväxande uppsatser, hvarvid nödiga anmärkningar och anvisningar till rättelser gifvas.

Jag vill minnas, att det tog oss minst fyra timmar att så genomgå berättelsen och så väl sakligt som språkligt tillgodogöra oss innehållet af densamma. Men då hade den också i sin helhet uppskrifvits på taflan af båda klasserna samt därpå under lärarinnans uppsikt inskrifvits och rättats i böckerna. Något hemarbete hade jag sålunda icke med den uppsatsen. — Barnen nedskrifva sina uppsatser med blyerts — alltid på lärorummet —; endast någon gång, när bra många rättelser varit af nöden, renskrifva de sitt opus med bläck.

På grund af erfarenhet måste jag instämma i redan gifna omdömen, bland annat af dem, som först förordat ett sådant gemensamt författande. Det väcker och lifvar barnen och gör dem intresserade af att förvärfva sig en viss färdighet uti att handskas med sitt modersmål. Det är, som om barnen tyckte, att de där omedelbara rättelserna anginge dem bra mycket mer än det, som en åtta dar efteråt presenteras dem infördt med rött bläck, och sedan millioner andra tankar farit igenom deras små hjärnor och gjort dem främmande för de föreställningsserier, de vid författandet behärskade.

Fjärde klassen. Tyst öfning. Ett till lärarinnan ställt brev, hvaruti förf. förklarar och frambär ursäkt för sitt uteblifvande från skolan. Uppgiften föranleddes däraf, att en flicka dagen förut stannat hemma utan anmälan. Öfningen bereddes, därigenom att flickorna på tillfrågan angäfvos de skäl till frånvaro, som de kunde tänka sig: att mamma blifvit sjuk och behöfde hjälp i hushållet eller med små-

syskonens vård, hastigt påkommet illamående, brist på skodon eller ytterplagg o. s. v.

Bref såsom uppgift för uppsatser hade förut förekommit, men då ställda till kamrater. Nu rådde någon tvekan om huru man skulle börja och sluta, och jag fann, att barnen väl behöfde ledning, när det gällde att vända sig till mera främmande personer. De allra flesta ville börja »Högädla fröken» och sluta »eleven N. N.» eller »tecknar N. N.»

Tredje klassen hade under tiden öfvat adj:s jämförelsegrader. De hade fått till uppgift att jämföra bänken och stolen till formen, taflan och väggen till färgen, Gustaf Vasa och Erik XIV med afseende på duglighet, Gustaf Adolf och kurfursten af Sachsen med afseende på mod, Asien och Europa med afseende på storlek.

Sedan de framsagt sina uppgifter och komparerat de i dem använda adjektiven vidtog deras särskilda undervisning. Ämne: I. Räkneordens båda hufvudgrupper. II. Åtskilligt att iakttaga vid deras användning i skrift. Det torde vara öfverflödigt att i detalj skildra läroängsen i denna lektion. Vid dess slut stod på svarta taflan:

Grundtal, ex. fem, femton, tjugo.

Ordningstal, ex. fem-te, femton-de.

Gustaf II Adolf dog den 6 november 1632.

Gustaf I:s regering var lycklig för landet.

Gustaf den 1:s söner fingo en god uppfostran.

Mina tre systrar köpte tillsammans 6 kg. smör för 1 kr. och 90 öre kg.

Gif mig det 7:e numret af tidningen.

Gif mig n:r 7 af »Vårt land.»

Tredje klassen får därpå fortsätta på en skriföfning i läroboken. Under tiden pröfvas fjärde klassens skriftliga öfningar. Barnen uppläsa turvis sina bref, framställa anmärkningar och förslag till ändringar, hvilka, där så befinnes skäligt, genast införas.

A. L—r.

11.

Bidrag till känslolifvets pedagogik.

Själlslifvet hos människan framträder i förnimmelser, känslor och viljeyttringar. Genom sina förnimmelser uppfattar människan sig själf och den värld, med hvilken hon kommer i beröring. Känslorna uttrycka hennes tillstånd af behag eller obehag i ett gifvet ögonblick. I viljeyttringarna sträfvat hon att bevara eller förändra sitt tillstånd och till följd däraf att inverka på sig själf eller på sin värld. Till alla dessa sidor af själlslifvet skall uppfostraren söka sträcka sitt inflytande, därvid besinnande, att inga själsföreteelser någonsin uppträda isolerade, utan att alla tillsammans bilda en andlig organism, där den ena medelbart eller omedelbart inverkar på den andra. Lagarna härför söker den psykologiska vetenskapen finna, och dem bör äfven den pedagogiska lära känna för att kunna uppställa hållbara grundsatser för uppfostran. Dessa rader vilja lämna ett litet bidrag, i hvad det rör uppfostran af känslolifvet.

Då vi betrakta en vacker natur, läsa en god bok eller följdriktigt och utan större svårighet lösa en tankeuppgift, erfara vi en behaglig stämning. Motsatserna åter väcka obehagliga känslor. Dessa exempel visa oss således, att förnimmelser, vare sig de förmedlas genom de yttre sinnena eller uppstå omedelbart inom oss, åtföljas af vissa dem motsvarande känslor. Samma förnimmelse framkallar visserligen icke hos alla människor alltid likartade känslor, ja, ej ens hos samma person under alla förhållanden. Tycke och smak äro så olika, och det värde, vi sätta på en förnimmelse, är äfven beroende af vårt kroppsliga eller andliga tillstånd i det hela. Den känsla af behag eller obehag, som åtföljer en viss förnimmelse, plägar kallas den förnimmelens känslotön, och dess tillvaro bevisar, att den förnimmande icke står likgiltig för sin förnimmelse. Därför plägar man ock kalla känslorna för värde-mätare på förnimmelserna. Såsom sådana hafva de dock blott subjektiv giltighet, d. ä. de uttrycka närmast blott det värde, vi själfva sätta på våra förnimmelser. Känslorna hos barn kräfva just därför så mycket större uppmärksamhet

från uppfostrarens sida, på det de under hans ledning må blifva uttryck för det sanna värdet.

En fråga, som för uppfostran af känslolifvet har stor betydelse, är den, huruvida alla våra känslor äro bundna vid motsvarande förnimmelser, eller om sådana finnas, som uppstå oberoende af dem. Närmast ligger då till hands att tänka efter, om icke en känsla kan under vissa förhållanden hos oss själfva framkalla en annan. Beundran för en sedlig handling plägar ju följas af aktning för den person, som utfört handlingen. Man säger då, att den ena känslan föder den andra. Så enkelt är dock icke det psykologiska förloppet. I själfva verket uppstår aktningen för personen genom förmedling af en förnimmelse, nämligen den, att han och ingen annan är subjekt för handlingen. Ej ens vid stegringen af en och samma känsla saknas en mot den högre känslograden svarande förnimmelse såsom densammans orsak. Ovilja mot en person ökas till afsky, om man får kännedom om nya dåliga karaktärsdrag hos honom eller genom egna inbillningar retar upp sig själf. Hvad som gäller om växlingen mellan känslor af samma grundbeskaffenhet och om stegring af samma känsla, kan naturligen icke annat än gälla äfven om öfvergången från ett visst känslotillstånd till ett detsamma motsatt. Erfarenheten lär oss ock, att oviljan mot en person först då förbytes i aktning, när vi kommit till insikt därom, att våra dåliga tankar om honom varit ogrundade. Den nya känslan är således framkallad af en ny förnimmelse eller genom en samverkan af flera sådana.

Men kanske det förhåller sig på annat sätt, när det gäller motsvarighet i känslolifvet hos olika personer och ej växling af känslor hos en och annan person? Man säger ju, att kärlek väcker genkärlek, åtminstone under normala förhållanden. Psykologiskt sedt måste dock påståendet modifieras. Kärleken hos A väcker icke omedelbart genkärlek hos B, utan uttrycken af den förres kärlek väcka hos den senare föreställningen om hans känslor. Denna föreställning, som helt naturligt är åtföljd af en behaglig känsloton, framkallar genom förstärkning af nya likartade förnimmelser kärlek. Betraktad såsom ett svar får denna då namn af genkärlek. Vi hafva således kommit till samma resultat som nyss: känslor

födas icke ur hvarandra eller framkallas omedelbart af hvarandra. En invändning kan ju här göras: materialet, som vid bevisningen användts, är för begränsadt och exemplen för få till stöd för ett slutgiltigt påstående; men tid och utrymme medgifva icke, att vi längre sysselsätta oss med denna sak. Den för saken intresserade läsaren kan lätt fylla den bristen.

Kanske dock känslor finnas, som framkallas omedelbart af viljeyttringar, så att likasom förnimmelser hafva sin känsloton, äfven de förra skulle hafva sin. Så kan det vid första ögonblicket se ut. Människans vilja ger sig till känna i beslutet. Äfven om ett sådant af en eller annan omständighet icke skulle utföras, har i själfva beslutet i alla fall en viljeakt kommit till stånd. Nu har säkerligen hvar och en, som en tid varit oviss om huru han i någon sak borde handla, erfarit en känsla af lättnad eller frihet, då han äntligen fattat sitt beslut. Äfven om detta icke hvilat på just så fullgiltiga grunder utan mer föranledts af önskan att få ett slut på obeslutsamhetens alltid obehagliga tillstånd, har i alla fall åtminstone för tillfället nämnda känsla inträdt. Är därtill beslutet fattadt under klart medvetande om dess innebörd, plägar det ock åtföljas af en känsla af ansvar. Här tyckas således två känslor, den af frihet och den af ansvar, omedelbart följa på den viljeyttring, som framträder i beslutet. Men tidsföljd är icke detsamma som kausalitet, och, tänka vi rätt efter, skola vi finna, att beslutet icke är den närmaste orsaken till någondera känslan. Hvad först angår känslan af lättnad eller frihet, äger densamma sin grund i förnimmelsen däraf eller medvetandet därom, att öfverläggningen har fört till ett resultat, eller, såsom man säger, att man nu vet, hvad man vill. Tag bort denna förnimmelse, och känslan skall försvinna. Ännu tydligare framgår äfven i detta fall sambandet mellan förnimmelse och känsla, om vi tänka på känslan af ansvar. Denna uppstår nämligen därigenom, att vi förnimma oss själfva såsom den fria orsaken till vårt beslut. Tag bort medvetandet därom, att ett beslut är fattadt af fri vilja, och känslan af ansvar skall i samma mån försvagas, kanske helt försvinna.

Vi kunna gå ännu ett steg längre. Vi antaga, att beslutet har utförts. Då handlingen är gjord, inträder mer eller

mindre märkbart en känsla antingen af tillfredsställelse eller af ånger. Men ingendera är den omedelbara följden af handlingen. Känslan af tillfredsställelse framkallas hos den sedliga karaktären af en föreställning om att hans handlingssätt öfverensstämmer med sedelagens bud och hos egoisten af den tanken, att han genom sin handling har befrämjat den egna fördelen. Ångern åter sammanhänger med insikten om att ett motsatt förhållande äger rum. Om föreställningarna i och för sig äro sanna eller falska, ändrar icke själfva saken, enär, såsom vi ofvan påpekat, känslorna äro helt och hållet subjektiva värdemätare. Därför lönar det icke heller att tvista med någon om hans känslor: de äro sådana, som de äro, just därför att han värderar sina förnimmelser på det sätt, som är honom eget. Är värderingen falsk, d. ä. stridande mot den sanna verkligheten, så skall orsaken därtill uppsökas och aflägsnas.

Den psykologiska lagen för känslornas uppkomst kan således uttryckas i följande ord: *känslorna framkallas af motsvarande förnimmelser*. Däraf följer, att uppfostraren icke kan direkt inverka vare sig hämmande eller befrämjande på känslolifvet utan måste så att säga gå en omväg. Ibland är denna längre, ibland kortare; hos det ena barnet för den vägen till målet, hos ett annat barn en annan väg. Någon metodik för känslolifvets uppfostran har oss veterligen icke hittills blifvit uppställd — och torde knappast någonsin komma att uppställas. Här visar sig uppfostran såsom en konst. Till att utöfva denna fordras anlag och en i erfarenhetens skola förvärfvad pedagogisk takt. Men äfven för konsten gälla lagar. Dem måste dess idkare känna, och blott inom deras gränser har han att i frihet röra sig.

Vi nämnde nyss, att uppfostraren icke kan direkt inverka på känslolifvet. Hvad vi därmed mena, kan lättast åskådliggöras genom en jämförelse med hans inverkan på förnimmelselfvet till dess utveckling.

Om man visar barn ett föremål, så uppfatta de detta genom synsinnet; låter man dem vidröra det och taga det i händerna, så understödes synsinnet genom känslan, och andra egenskaper, t. ex. hårdhet, uppfattas, hvilka icke kunna förnimmas genom det förra. Barnen hafva fått en varseblifning

af föremålet eller en hvad man kallar »yttre» åskådning, och denna fullständigas, allt eftersom flera sinnen tagas i anspråk och få samverka. Läraren har således här direkt inverkat på deras sinnen såsom organ för åskådningsförmågan, om än barnen själfva varit verksamma därvid. Vill han nu en annan gång återkalla i deras minne utseendet hos detta föremål, så behöfver han ofta blott nämna dess namn. Ordet framkallar då i deras inre en bild af samma föremål. Denna bild, en »inre» åskådning, är en produkt af deras föreställningsförmåga, som kom i verksamhet till följd af det uttalade ordet. Beskrifver han för dem en tilldragelse, som de icke själfva upplefvat, så sätter han deras fantasi i rörelse. Därvid kan händelsen framstå för dem så lifligt, att de tycka sig med egna ögon åse den. För att icke lämna någon form af förnimmelselfvet opåaktad erinra vi slutligen om den för hvarje lärare bekanta företeelsen, att man kan genom följdriktigt ordnade s. k. »ledfrågor» (eg. ledande frågor) rent af tvinga barnen in i en bestämd tankegång. I alla här anförda fall har läraren utöfvat ett direkt inflytande på barnens förnimmelself och omedelbart framkallat just de förnimmelser, han åsyftat, nämligen varseblifningar, erinringar, fantasier och tankar. Häri ligger hemligheten i att en nitisk och förståndig lärare kan uppvisa ganska goda resultat i fråga om kunskapers bibringande och de intellektuella själskrafternas uppöfvande, med andra ord i fråga om förnimmelselfvets uppfostran. Men ofta får han till sin sorg på samma gång erfara, att mångt barns känslolif är antingen fattigt eller missriktadt eller båda delarna. Där saknas t. ex. aktning för lag och rätt, kärlek till Gud och människor, medlidande, hederskänsla o. s. v., under det att andra, orena känslor fylla hjärtat och färga ord och handlingar — allt detta i trots af kunskapen om de förra. Finnes någon orsak härtill i känslolifvets egen natur? Ja, detta lif undandrager sig hvarje direkt inverkan från andra, i det att känslor icke väckas på samma sätt som t. ex. föreställningar. Ordet fosterland för nog barnens tankar på det land, där de bygga och bo, och hvad kärlek är, förstå de ock; men blott nämnandet af ordet fosterlandskärlek väcker icke motsvarande känsla i deras bröst. Komme än därtill

en beskrifning af den känslan, blefve resultatet ej bättre. Skulle läraren ock sluta beskrifningen med en uppmaning till barnen att hysa kärlek till fosterlandet, så bedroge han sig dock, om han trodde, att målet därmed vore uppnådt. Riktat han däremot barnens tankar på det värde, som fosterlandet haft för sina ädlaste söner och döttrar, hvilka för detsamma offrat sin egendom, sina bästa krafter, ja, till och med sitt lif, och skildrar han för dem de fördelar, som det ännu i dag bjuder sina inbyggare, och hvaraf de själfva dagligen njuta, då har han slagit in på den rätta vägen. Han har lärt dem att sätta det rätta värdet på själfva saken och kan hoppas, att föreställningen om saken skall åtföljas af den rätta känslotonen såsom värdemätare. Barnen inse, att fosterlandet är värdt att älskas. Därmed har den späda brodden till fosterlandskärlek skjutit fram ur deras känslolif, och det kanske utan att ordet ens en enda gång blifvit nämndt.

Att lära barnen rätt värdera de föremål (personer, ting, förhållanden, handlingar o. s. v.), *om hvilka de inom och utom skolan få kännedom*, blir således vår första grundsats. Huru viktig denna är, visar oss det dagliga lifvet, där falska värden åsättas så många saker. Den ene skattar penningen så högt, att föreställningen om dess ägande åtföljes af den behagligaste känsla, han vet. En annan söker i timliga njutningar lifvets värde, och, om dessa i verkligheten ej bjudas honom så ofta, som han önskar, söker han i drömmen om en framtida lycka ersättning för det närvarandes torftighet. Gäckas förhoppningarna gång efter annan, värderar han kanske lifvet så lågt, att han ej längre anser det värdt att lefva. I sådan falsk värdering ligger grundfelet hos vår tid, och här hafva vi äfven att söka den sårbara punkten i vårt uppfostringsväsen. I skolan förfäktas satsen: kunskap är makt, ofta därhän, att den blir den enda makten, för hvilken hvarje annan måste vika, t. ex. Guds bud om sabbatshvila. Utgången ur skolan får barnet i lifvets kamp lära känna en annan makt, t. ex. penningens, under det att gudsfruktan, heder och redbarhet ej sällan nedsjunka till tomma ord.

När man vill lära barn rätt värdera sina förmimmelser, må man dock komma ihåg, att man har att göra med barn, och därför ej af dem vänta, ännu mindre på konstladt sätt

söka framlocka eller frammana en värdering, som ligger öfver deras erfarenhet. Glädje i arbetet är en för alla eftersträfvandsvärd känsla, men icke hvarje arbete är ägnadt att hos barn framkalla en sådan stämning. Om ett ämne i och för sig är ägnadt att väcka intresse äfven hos barn, kan det dock skötas på ett så förväntat sätt, att det väcker motvilja. Lätt räknade torde t. ex. de barn vara, som icke äro intresserade för naturkunnighet, men fordrar man af tioåringen, att han skall med glädje lära sig namnen på ett tjog muskler i människokroppen, så må det vara förlåtligt, om han finner detta »dödande tråkigt». Få barn åter torde t. ex. de vara, för hvilka katekesen i och för sig är tilldragande, och dock kan en lärare, som är vuxen sitt kall, meddela undervisningen i detta ämne på ett sådant sätt, att lektionstimmarna motses med glädje.

Från framkallandet af en åsyftad känslöstämning öfvergå vi nu till att tala om värden af de känslor, som väckts. Vi vilja då äfven härvid först rikta våra tankar på förmimmelse-lifvet.

Det är en känd sak, att, ju oftare och uppmärksamare man betraktar ett föremål, desto fullständigare blir kunskapen om detsamma, och, ju oftare en viss föreställningsserie återkallas i minnet (»repetition»), desto mera befestes den. Af erfarenhet veta vi ock, att tankarna redas och en felaktig tankegång rättas genom att framdragas i ljuset och underkastas granskning. Detta visar, att förmimmelserna befrämjas i sin utveckling därigenom, att man direkt sysselsätter sig med dem. Det är en lycka för våra barn, att så är förhållandet, och att de intellektuella krafterna äga nog spänstighet att fördraga den ej sällan omilda behandling, som de underkastas.

Känslorna åter äro annorlunda beskaffade. Vi hafva ofvan påpekat, att de undandraga sig hvarje direkt påverkan af andra. I samband härmed står, att de icke tåla vid att offentligen framdragas till skärskådande. Huru skulle det t. ex. gå med barnens aktning för en lärare, ifall denne gång efter annan talade med dem om denna deras känsla för honom?

Det kan till och med hända, att man hämmar en viss känsla i dess sunda utveckling, om man alltför tydligt lägger i dagen, att man märkt densamma. Barn äga delvis till följd af sitt lätttrörliga känslolif en viss skådespelartalang. Detta kan medföra, att den uppmärksamhet, för hvilken de se sina känslor vara utsatta, blir för dem en eggelse till att gifva dessa starkare uttryck, än som svarar mot deras egen styrka. Därför är det ock ett ödesdigert missgrepp, när man, såsom i vissa religiösa kretser sker, uppmanar barn att »vittna» om sina religiösa känslor. Därigenom uppmanar man just små andliga skådespelare. Samma fara ligger i att vänja barnen vid att reflektera öfver sina känslor. Sådant alstrar stundom tillgjordhet, kan ock grundlägga en sjuklighet i lynnet, som sedan följer genom lifvet. Har uppfostraren lyckats väcka ädla känslor inom barnens bröst, *låte han dem tillväxa i fred utan obehörigt ingripande*. Detta är vår andra grundsats.

Ingen tillväxt sker utan näring. Denna lifvets lag gäller ock känslolifvet. Uppfostraren skall tillföra detsamma näring. Denna hämtas dels ur historien och litteraturen för öfrigt, dels ur barnens eget lif. Då uppfostraren öfver alla uppfostrare gaf Israel sin lag, hvars hufvudsumma är kärleken, inledde han den med en erinring om den välgärning, han nyss bevisat folket, sägande: »Jag är Herren, din Gud, som har utfört dig ur Egyptens land, ur trälldomshuset.» Och när Mose före sin död ville hos folket fördjupa tacksamhetens känsla såsom driffjäder till villig lydnad, påminde han det om dess erfarenheter under Guds ledning. De föreställningar, som härigenom framkallades hos det, skulle tjäna att gifva kärleken och tacksamheten deras rätta näring. Genom befallningar hade det målet icke vunnits. Man kan icke genom maktspråk framkalla ädla känslor. Psykologiskt rätt grundar ock Paulus sin kärlek till Kristus icke på lagen utan på erfarenheten af Guds Sons kärlek till honom själf, om hvars styrka och djup han fått föreställning genom det offer, som denna kärlek varit mäktig.

Jämte det, att känslorna äro värdemätare på våra förnimmelser, tjäna de ock såsom *driffjädurar till en stor del af våra handlingar*. Om icke det beräknande förståndet stundom trädde hindrande emellan, skulle vårt viljelif vara alldeles

hemfallet under känslans inflytande. I denna psykologiska omständighet anvisas oss ännu ett sätt att befrämja de goda känslornas tillväxt. Må de få leda till handling! Känslor hafva ej sällan ett behof af att utlösas i kroppsliga rörelser. Glädjen ger sig stundom till känna genom höga språng, och smärtan kommer oss att vrida händerna. Redan i det att få gråta ut ligger en lindring. Hvarje öfverdrift bör visserligen undvikas, men genom dessa exempel hafva vi ej heller åsyftat annat än att på det tydligaste sättet åskådliggöra en psykologisk lag.

Huru denna lag kan komma till användning vid uppfostran, må belysas med ett exempel. Genom berättelsen om »den barmhärtige samariten» hafva barnen fått en föreställning om huru medlidandet yttrar sig i handling. Hos dem själfva är uppfattningen af hela tilldragelsen ett resultat af fantasiens verksamhet, och den känsla af medlidande, som de härvid erfara, är bunden vid fantasien såsom dennas känsloton. Den kan nu visserligen underhållas och stärkas genom likartade berättelser, men värdet af en sådan känsla vore hos dem föga större än hos den dam, som

»gick vid scenen af en dram
att sina tårar gjuta.»

Men erinrar läraren dem om de former af svaghet och lidande, som ligga inom deras egen lilla erfarenhet, så leder han dem ur fantasiens in i verklighetens värld. Fäster han så deras uppmärksamhet på huru de i ett eller annat fall kunna efter måttet af sina krafter hjälpa och lindra, så ger han dem därigenom anvisning på tillfällen att låta medlidandets känsla omsättas i handling. I umgänget med andra barn och vid behandlingen af djur hafva de sådana. I stället för att skratta åt kamraten, som faller och stöter sig, böra de skynda att hjälpa honom och aftorka hans tårar. Sådana handlingar återverka stärkande på känslan själf. Detta vore nu icke i och för sig något eftersträfvansvärdt, emedan ifrågavarande känsla, medlidandet, innehåller en grundton af obehag, som blott i och genom jämförelsen med ens eget lyckligare tillstånd hindras att för starkt framträda. Men förnimmelsen af det behag, som ens handling af medlidande

medför åt en annan, framkallar hos en själf känslor af behag. Man finner, att en dylik handling bär sin rätta belöning i sig själf. Därigenom får den ett förhöjdt värde, som ock sträcker sig till driffjädern till densamma.

Det negativa uttrycket »utan obehörigt ingripande» kunna vi således nu utbyta mot följande positiva: *genom lämpliga förnimmelser och tillfällen till handling.*

Barn, som under sin uppväxttid sakna en kärleksfull omvårdnad, komma ej i tillfälle att få några föreställningar om kärlek. De erfarenheter, de göra, äro fastmer ägnade att hos dem väcka föreställningar med motsatt känsloton. Man må därför ej förundra sig, om de blifva hårda och styfsinta. Men det kan hända, att beröringen med välvilliga människor förmår uppmjuka det hårda sinnet och uppväcka ädla känslor. En gosse med trotsigt lynne, hvilken ock till följd däraf behandlats strängt, blef af sin egen fader med dessa ord: »Spar icke på rottingen!» anförtrodd åt en lärare bland mina bekanta till att uppfostras. Men denne följde icke rådet. Den enda kroppsliga bestraffning, som gossen under sin vistelse i hans hus erhöll, var en gång ett lätt slag på kinden, och den aftonen grät han sig till sömns. Kanske hade hade aldrig förr gjutit så bittra tårar. En ny värld hade öppnat sig för honom, och med den kommo nya, annorlunda känslobetonade förnimmelser.

Af detta exempel kunna vi lära, huru en förändring i känslolifvet åstadkommes. Ehuru i det föregående antydt, upptages ämnet åter här, emedan vi nu till sist skola fästa oss vid huru dåliga och orena känslor må förekommas och, där de uppstått, i sin utveckling hämmas. Den sidan af uppfostran är icke den minst viktiga, ty känslorna äro ju, såsom vi sett, ofta driffjädrar till våra handlingar. Särskildt gäller detta de människor, som sakna sedlig kraft till att alltid vara på sin vakt emot begären. Känslorna utgöra nämligen omedelbara driffjädrar för begären. Orena känslor framkalla orena begär, som tillväxa i styrka genom att få öfvergå i handling. Att motverka dem är icke heller det lättaste. Falska föreställningar kunna rättas genom undervisning, men för karaktären grundläggande känslor växla ej

lika lätt som åsikter. Fråga är, om man icke rent af kan drista påstå, det en del känslor bilda det konservativa elementet i vårt väsen. Mången vill kanske inlägga en gensaga häremot och skylla på vanans makt. Sant nog, men, funnes ej kärlek till det gamla, hvarvid man är van, så torde det icke falla sig så svårt att bryta med vanan. Härmed vilja vi dock ej säga, att enda förklaringsgrunden ligger i känslans konservatism, men väl fästa uppmärksamheten på att känslornas inflytande på våra handlingar är större, än man kanske i allmänhet antager. Därför är det nödigt att tidigt bilda en motvikt i själslifvet mot dåliga känslor. Härtill äro icke förmaningar och bestraffningar rätta medlen. Vi kunna icke ens hos oss själfva på öfvertygelsens väg omedelbart förändra vårt känslolif, med mindre vi på samma gång hos oss väcka andra motsatta känslor af tillräcklig styrka. En känsla ger vika endast för en annan känsla. Kommer barnet ut i lifvet med en fond af ädla, rena känslor, så har det i dem ett visserligen ej tillräckligt men dock ganska godt skydd mot dåligt inflytande. En sådan känsla är samvetet, en känsla, som åtföljer förnimmelserna af våra handlingars förhållande till sedelagens bud. Att odla detta bör ligga uppfostraren om hjärtat. Han aflägsne allt sådant, som kan framkalla och nära dåliga känslor, och fäste i stället de ungas uppmärksamhet på och rikte deras föreställningslif med sådant, som är ägnadt att förädla känslolifvet. I synnerhet vake han öfver deras val af sällskap och litteratur. I senare hänseendet måste den samvetsgranne uppfostraren känna sig beklämd om hjärtat vid tanken på de mångfaldiga frestelser, för hvilka våra dagars pressalster, icke minst tidningarna, utsätta våra barn. Äfven de bästa innehålla ej sällan notiser, i hvilka uselheten skildras ganska åskådligt. Och den, som skrifver dessa rader, har gjort den erfarenheten, att han icke ens i aktade tidningar kan lita på recensioner af ungdomsböcker, när enligt vanan bokmarknaden före jul öfversvämmas af dylik litteratur.

På grund af den snabbhet, hvarmed tillfälliga känslor af t. ex. glädje och sorg växla hos barn, möter det icke några större svårigheter att stilla en sinnesrörelse hos dem, blott man visar något intresse för den sak, som upprört dem, och

därpå lugnt och stilla leder deras uppmärksamhet åt annat håll. Men ådagalägger man icke det förra, så tjänar det icke något till att göra försök med det senare, förrän de själfva hunnit lugna sig. Har däremot en dålig känsla, t. ex. vrede, högmot, skadeglädje, blifvit en makt i ett barns lif, hvilket visar sig i en benägenhet för därom vittnande handlingar, så har uppfostraren att i första hand med kärlek och allvar föreställa det, huru orätta dylika handlingar äro, och att därigenom uppkalla dess egen vilja till kamp mot dessa utbrott. I sista hand må bestraffning användas, hvarvid uppfostraren dock må komma ihåg, att straffen äro att betrakta såsom läkemedel och skola göra sig själfva öfverflödiga. *Lära barnen behärska sina känslor* blir således vår tredje grundsats, men därmed hafva vi ock kommit öfver till viljelivets pedagogik.

I hvad här anförts hafva vi icke tagit hänsyn till individuella sjukliga riktningar i känslolifvet, t. ex. nyckfullhet, sorgbundenhet m. fl., emedan dessa kräfva en mera individuell behandling, hvilken dock ej får stå i strid med de allmänna grundsatserna för känslolivets uppfostran.

Sven Lundqvist.

12.

Om auskultering.

Personlighetskrafvet framställes med kraft i våra dagar, ej minst inom skolan. Lärareidealet har ock blifvit ett annat än förr, då det egentligen var rustadt med endast två dygder, nämligen muskelstyrka och tålmod. Det har blifvit långt mer personligt. Man fordrar långt mer psykisk aktivitet. Läraren skall vara i stånd att tillgodogöra sig tidens andliga eröfringar, äga utvecklingsmöjligheter, äfven sen han intagit

sin plats i katedern, samt vara människa bland människor. För att utveckla personligheter fordras dock en hel del betingelser, och särskildt de unga torde man rent af behöfva skänka medel därtill. Ett sådant medel är utan tvifvel umgänge och tankeutbyte, men osökt, ej frampressadt, frivilligt, ej påtrugadt. Ett sådant medel är, tror jag, auskulteringen, så väl vid seminarierna som i skolorna.

Auskultering finnes i lag stadgad vid våra seminarier. Eleven skall hela dagen följa klassen i lek som i arbete. Eleven tar emot barnen på morgonen och lämnar ej seminariet, förrän de gått hem.

Frågan är dock, om eleven verkligen i högsta möjliga grad tillgodogör sig dessa dagar, hvilket i viss mån blir förutsättning för att han i lifvet skall kunna ha fullt gagn af att åhöra lektioner, föredrag m. m. och kunna bedöma arbetet inom skolan. Liksom det fordras vissa förutsättningar för att kunna följa med en föreläsning t. ex. i kemi, så fordras vissa förutsättningar för att kunna följa med en dag i skolan. Saknas dessa, blir det en »hängedag» och intet annat. Utan ringaste anspråk på att komma med något nytt eller något oförsökt vill jag bara helt kort skissera ett och annat drag af en effektiv auskultering.

Öfningsskolan vid våra folkskoleseminarier är mycket liten i förhållande till seminariet. Småskolan har visserligen två, folkskolan 4 å 5 afdelningar, undervisade i 2 å 3 grupper, men af brist på utrymme kan i allmänhet ett ringa antal barn mottagas. Den blir därför mycket betungad af auskultering och praktik, men icke för ty får eleven för litet åtminstone af det förra. Är klassen stor, 30 å 40 elever, händer väl, att mången af dem ej ens hört en lektion i hvar ämne, och dessa äro ju ej många. Skrif- och lofdagar göra intrång på hospiteringen, och den minskas ytterligare därigenom, att det ofta är fördelaktigt att låta en och annan öfva och pröfva sina krafter genom att deltaga i undervisningen.

Den är dock tilltagen i så pass stor utsträckning, som är rådligt, för att ej eleven skall gå miste om för mycket arbete i klassen, och för att ej öfningsskolan skall bli lidande därpå. Det vore t. o. m. fördelaktigt, om läraren mer än som

nu är förhållandet, finge vara ensam med sin klass. Det gäller då att draga största möjliga vinst af tiden.

Auskulteringen kunde förberedas redan i första klassen, därigenom att man ägnade några timmar åt samtal om hur ett föredrag, en lektion skall åhöras, en bok läsas, en läxa beredas, hur en anteckningsbok bör skötas, ett referat, en redogörelse åstadkommas. Några lektioner, som gifvits i klassen, borde refereras skriftligen och referaten behandlas som uppsatser.

Andra året börjar den egentliga undervisningen i pedagogik och metodik. I kl. II behandlas småskolan: dess organisation, historia, medel och mål, metoder etc., i kl. III folkskolans lägsta, i kl. IV dess högsta klasser. Då åhör eleven lektioner och deltar själf i arbetet. Detta samarbete med lär. torde vara ett det bästa medel till närmande mellan lär. och elev, icke så att han skulle ge den elev, som varit i skolan, en extra lektion under rasterna eller efter slutad skoldag, utan så att han ansloge några timmar i klassen till samspråk om iakttagelser och erfarenheter från auskulteringen.

Det vore nog godt, om de proflektioner, hvarmed lär. inleder hvarje praktikkurs, skriftligen refererades af eleverna. Säkert vore det ock å ömse håll en fördel, om hospiteringsdagarnas antal minskades i högsta folkskoleklassen, möjligen också i småskolan, t. ex. till 4 dagar i veckan och ersattes af lektioner, t. ex. 1 å 2 i veckan, då folkskolans tre högsta klasser undervisades hvar för sig med en auskulterande grupp af fjärde seminarieklassen. Dessa lektioner skulle sen diskuteras och torde då komma att ge anledning till ett rikt tankeutbyte. Lär. hade därigenom goda tillfällen att belysa de frågor, han sysslade med i den teoretiska metodiken, och säkert hade han däri ett bättre medel att bibringa eleven goda pedagogiska och metodiska vanor än den upprepade kritiken af lektioner.

Om auskulteringen kunde ordnas så, att den gäfve största möjliga resultat, skulle den utgöra en utmärkt beredelse för praktiken. Eleven skulle blifva mera van att i tal och skrift handskas med lektionsbilder och uppgifter, dispositioner och skolans läroböcker. I framtiden kunde han ha mycket stort gagn af sina anteckningar från så väl auskulteringen

som samtalen däröfver. Måhända kunde då utkastet försvinna, dessa skriftliga redogörelser för lektionen, där eleven upptecknar hvart ord, han ämnar säga. Med en ansträngning, som ej motsvarar nyttan men vänjer honom att bindas vid bokstafven, lär han sig det utantill, följer det ord för ord, alltid i oro att möjligen tappa tråden, komma af sig eller genom någon fråga eller ett oväntadt svar lockas från konceptet.

Detta sätt att göra auskulteringen effektiv skulle naturligtvis betydligt öka arbetet både för dem, som leda praktiken, och för lär. i svenska i klass I. Dock borde måhända uppgiften där hellre falla in under klassföreståndarens eller ämneslärarens tjänstgöring. På grund af denna ökning i förut ganska vidsträckt tjänstgöring lär det väl vara ogörligt att pröfva förslaget utom vid seminarier, som ha fem adjunkter.

Att auskultering är ett erkänt bildningsmedel äfven för den, som står midt upp i skolans gärning, visas af att på många håll »mönsterlektioner» gifvas vid distriktsskolmöten samt af de ständigt ökade resestipendierna. Därmed är dock ej sagdt, att medlet får sitt största möjliga resultat.

Det är i synnerhet de unga, som äro ifriga att få åhöra lektioner, hvilket ju är helt naturligt. De äro kraftiga, spänstiga, ännu ej fastvuxna i sin jordmån, rotade i sin omgifning. Det vore godt, om, hvar de komme, en kamrats hand räcktes dem. De vilja så gärna känna sig upptagna i den kår, som arbetar för det, som värmer deras hjärtan, nämligen folket och folkets väl. Att de ej känna sig så mottagna, beror på att före dem går ett ledsamt rykte. Det säger, att de unga äro hyperkritiska, och att de ha så mycket att berätta om hvad de hört och sett. Måhända är det sant. De ha i årtal sysslat med ideella bilder, hade jag så när sagt. De veta så väl alla fordringar men kunna ej bedöma alla svårigheter eller beräkna alla möjligheter. Men de måste ju dock lära, att teori och praxis ej alltid kunna, ej ens böra följas åt, och af många skäl vore det godt, om de sluppe gå den egna erfarenhetens långa och krokiga, ofta dystra väg. Vidare äro de så vana att dela sina intryck och stämningar med kamraterna, och diskretion är för mången en svärlärd sak, men snabbast och bäst undervisas man alltid

genom föredöme, och ingen kunde finare och mera grannlaga underlätta öfvergången från fritt kamratskap till kollegialt umgänge än den äldre kollegan. Just detta allt ger starka skäl för att de må mottagas vänligt och af vänner lära sig att räkna med realiteter, så att de i sin tur en gång taga emot de unga med ett soligt leende och en hjärtlig handtryckning.

Att vi i allmänhet ej tycka om åhörare, beror på många omständigheter. Dels ligger det däri, att vi ha svårt för att tala ledigt och ogeneradt, att vi äro ovana att uppträda inför främlingar, men kanske mest däri, att de åhörare, vi oftast se, äro de, som komma å ämbetets vägnar i och för inspektion. Lektionen får därigenom något af uppvisning, examen, och däraf har ock allmänna meningen börjat fordra, att den skall vara något slags mästernprof af lär. eller klassen eller båda. Det är ej allom gifvet att kunna åhöra en lektion så, att man å ömse håll känner sig väl till mods. Därtill fordras mycken allmänbildning, humanitet, grannlaghet och behärskning. Därför känns det så godt att få till åhörare den intresserade pedagogen, den varmhjärtade barnavännen, den fint bildade människokännaren. Det ger lyftning. Han stör hvarken frid eller lugn utan skänker snarare en allvarligt festlig stämning åt det hela. Men ofta har åhöraren en helt annan inverkan på lär. och klass, och, om därtill kommer, att konkurrensen begagnas såsom ett medel att sporra och hetsa skolans arbetare framåt, då kommer detta nervösa eller stela, afvisande, denna fruktan, att hvarje främling skall ingripa ovarsamt och störande, ogrannlaga och förödmjukande, hvilket allt bevisar, att auskulteringen ännu ej blifvit förstådd och värderad.

Skolan bör i lära och gärning undervisa om frid, arbetsglädje och sann humanitet. Det är så viktigt för barnen, att de se, det alla, som verka i skolans tjänst, ha ej blott en böjning på hufvudet utan ett vänligt ord, en artig hälsning, förstående och tillmötesgående för alla, äfven den allra ringaste.

Och så kommer jag tillbaka till personlighetskrafvet. Medvetandet om att ärligt och enkelt sträfva att göra sitt bästa ger just den själfkänsla och den takt, som krävas, för att man skall komma sig för med att hjärtligt bereda åt

vän och främling en plats vid härden och enkelt och anspråkslöst bjuda på hvad huset förmår. Och, när främlingen går med in i klassens hvardagslag, hur snabbt slås ej då en bro af förstående, sympati mellan lektionsgifvaren och åhöraren. På den vägen skulle man måhända komma fram emot samarbete, förtroende mellan öfver- och underordnade och god kåranda inom en institution af så väldiga dimensioner som folkskolan.

J. Vr.

13.

Ett hos oss ur bruk kommet kulturmedel.

Allt timligt är underkastadt förgängelsens lag. Detta gäller således äfven de medel, som främja den mänskliga odlingen. »Tidens orm», säger Tegnér, »byter om skinn.» Åsikter i de viktigaste frågor lika väl som seder, bruk, klädedräkt, lefnadssätt, språk m. m. förändras med tiden. Allt flyter, kan man säga med en af forntidens vise. Denna gång vilja vi fästa våra läsares uppmärksamhet på ett kulturmedel, hvilket så godt som försvunnit från våra landamären utan att ersättas af något annat, som har bättre rätt att vara till. Det är de hos vårt folk förr så allmänt brukade badstubaden, vi mena. Under det insikten om betydelsen af bad såsom kurmedel varit i jämnt stigande, har hos oss allmänhetens intresse för bad såsom dietiskt medel eller ett moment i vår lefnadsordning, närmare bestämdt såsom ett medel att upprätthålla den kroppsliga kraften, stärka och hårda organismen samt förekomma sjukdomsfall, mer och mer gått tillbaka.

Forskar man efter, hvilken utsträckning användningen af bad haft hos forntidens kulturfolk, skall man finna, att man med fog kan tala om *folkbad* hos flera af dessa. Bruket af bad sträcker sig längre tillbaka än historien når. Folkens mytiska berättelser visa oss detta. En religiös uppfattning af badets betydelse synes hafva varit allmän. Af forntidens

egyptier betraktades badet såsom en religiös handling. Forn-tidens folk förknippade ofta med hvarandra föreställningarna om kroppslig och andlig renhet. Ren till kropp och själ skulle människan te sig vid hvarje handling, medelst hvilken hon tjänade sin Gud, eller genom hvilken hon med denna kom i omedelbar beröring. Vi se detta tydligt af den mosaiska lagstiftningen. Oriktigt uppfattar man afsikten med de bad och reningar, Moses föreskrifver Israels folk för mångfaldiga situationer i lifvet, om man däri endast eller företrädesvis ser ett bemödande hos lagstiftaren att värna folket för sjukdomar, åstadkomna genom smitta eller orenlighet; för dessa föreskrifter lågo utan tvifvel i första rummet ofvan antydda religiösa åskådningssätt till grund. Sedan Israels folk kommit till ro i löftets land och en nämnvärd materiell odling spirat fram, finna vi i Palestina icke blott privata badanstalter i rika och förnåma personers boningar utan äfven offentliga badhus. Särskildt må erinras därom, att i civiliserade delar af österlandet förr, liksom fallet är ännu i dag, förekommo bassänger i privata trädgårdar (t. ex. hos Bathseba och Susanna).

Vänder man blicken mot västerlandet, tilldrager sig äfven i detta hänseende Grekland först vår uppmärksamhet. Redan i de dikter, som bära Homeros' namn (från omkring år 1,000 f. Kr.) vederkvicka sig hjältarne med sjöbad eller varma karbad. I den tionde sången af Odysséen berättar Odyssevs för feaker-nas konung, huru det gick till, då han badades af Circes tjänarinnor i hennes palats.¹ De gamla spartanerna badade

¹ — — — vatten igen inbar den fjärde (tärnan) och under den stora kitteln tände en flammande eld, att vattnet blef uppvärmt. Dock när vattnet uti den blänkande kopparn hon sjudit, förde hon mig i ett kar och tvog mig om hufvud och axlar, medan hon varmt imängde utur den mäktiga kitteln, tills den tärnande mattheten bort ur kroppen hon tagit. Men då numer hon tvätt och besmört mig med glänsande olja och i prydelig mantel mig höljt och en kostelig lifrock, förde hon mig till en stol med silfverstift för att sitta, konstrikt, pryddlig, inunder en pall för föttrarna var framsatt. Vatten en tjänande tärna därpå bar in i en kanna, gyllene, pryddlig, och göt det öfver ett bäcken af silfver, tvagningsvattnet, och lyftade fram det bonade bordet. Bröd därefter för mig den ärbare skafferskan satte, fogande rätter i mängd därtill, ej nidsk på förrådet.

(v. 358—372.)

(Efter J. Fr. Johanssons öfversättning.)

dagligen i Eurotas, försmående andra badformer än kalla bad och (torra) svettbad. Äfven i Aten voro varma bad föga brukliga före perserkrigens tid. Men sedan blefvo snart sådana bad alltmer allmänna, ja, de utgjorde till och med en afdelning af gymnasierna, dessa storartade offentliga anstalter för den manliga ungdomens fysiska och sedermera äfven intellektuella utbildning. Nästan hvarje stad i Grekland ägde en sådan anstalt, och Aten ägde tre sådana. De voro anlagda efter en mycket stor måttstock, praktfulla, försedda med allt, som var för ändamålet tjänligt: täckta och öppna rum, pelargångar, skuggrika alléer, bad och andra inrättningar till fromma så väl för den ungdom, som deltog i idrottsöfningarna, som ock för dem, som infunnit sig för att åse lekarna eller för att deltaga i lärda samtal och andra intellektuella sysselsättningar.

Efter mönstret af grekernas gymnasier anlades i Rom under kejsartiden de för sin kolossala storlek och yppiga prakt världsberömda termerna eller varmbad-anstalterna. I äldsta tider var Tibern romarens enda badställe, men, sedan staden genom vattenledningar — den första byggdes af censorn Appius Claudius omkring år 312 f. Kr. — erhölet rik vattentillgång, uppfördes en stor mängd enskilda och offentliga badhus; i förstone mera med hänsyn till nyttan än till nöjet. Det var först under Augustus, som badhusen började att erhålla ett praktfullt utseende och blefvo kallade termer, egentligen varmbad, ehuru man där äfven erhölet kalla bad. En otrolig mängd sådana termer uppbyggdes öfverallt i den stora världsstaden. Författare uppgifva antalet däraf till öfver 800. De förnämsta voro Agrippas, Neros, Titus', Domitianus', Caracallas, Antoninus' och Diocletianus'; af några bland dessa kvarstå ännu präktiga ruiner. För att gifva en föreställning om storleken af dessa anstalter må nämnas, att Caracallas termer — anstalten uppförd 210 e. Kr. — gaf plats för 1,600 badande. Både af de betydande rester, som finnas af vissa termer, och af forntida författares beskrifningar har man vunnit en ganska noggrann kännedom om inredningen af dessa jätteanstalter. Här är icke stället att ingå i några detaljer. Blott må nämnas, att särskilda salar funnos för afklädning, för kalla bassängbad, för ljumma och heta bad,

för varmluftsbad, för kroppens behandling med badskrapan och välluktande oljor, för studier och föreläsningar, platser för atletiska lekar och bollspel, för promenader m. m. Alla dessa olika rum, pelargångar, alléer, täflingsbanor o. s. v. följde på hvarandra i en utsträckning, som gaf anledning till att man kallade en sådan anstalt för en *provins*, och det hela kräfde en anläggningskostnad, hvilken förutsatte de oerhörda skatter, som det världsbehärskande Rom uppbar af en underkufvad värld. Badanstalterna, som hade särskilda afdelningar för män och för kvinnor, voro tillgängliga för allmänheten till en början för ett litet kopparmynt (quadrans), motsvarande ungefär ett halft öre. Fältherren Agrippa testamenterade sina trädgårdar och bad åt romerska folket och anslog särskilda gods för deras underhåll, så att allmänheten skulle få begagna dem kostnadsfritt. Den ståtliga byggnad, som nu är känd under namn af Panteon, tjänade som vestibul till dessa bad. Längre fram betjänades de badande kostnadsfritt äfven med välluktande salvor; troligen var detta fallet i alla de kejsrerliga badanstalterna. Vi se således, att här kan man tala om *folkbad* i ordets fulla bemärkelse.

Allmänheten besökte termerna i regeln vid samma tid på dagen, då den, som ägde badanstalt i sin bostad, plägade gå i badet hemma. Detta var i allmänhet från kl. 2 e. m. till skymningen, då man åt dagens hufvudmåltid. Men, när badlusten öfvergått till passion, förslog ej längre denna tid af dagen, utan de bestämda timmarna öfverskredos. Lagstiftaren måste ingripa. Så t. ex. utfärdade kejsar Hadrianus ett förbud för alla, som ej voro sjuka, att bada före kl. 2 e. m. Men omkring hundra år senare tillät ej allenast den dåvarande kejsaren Alexander Severus, att termerna öppnades före dagbräckningen, utan anslog äfven medel till inköp af olja till lamporna för att upplysa baden. Från den tiden fortfor romarnes till ursinne stegrade begär efter badets njutning, ända till dess riksstyrelsens säte förlagts till Konstantinopel, hvarefter termerna först började förfalla, sedan blefvo till sitt ändamål oanvändbara, i det att de många, dyrbara vattenledningarna blefvo skadade eller på långa sträckor förstörda vid de barbariska nationernas täta anfall på Rom. Innan dessa härliga anstalter upphört att vara i verksamhet, hade

tyvärr njutningslystnad och sedeslöshet så innästlat sig där, att de förtjänat sitt öde.

Roms besegrare, som med svärdets rätt tillägnade sig det materiella och andliga bytet, så långt i deras förmåga stod, visade ej någon lust att tillgodogöra sig romarnes folkbad. Kristendomen, den nya lifsåskådning, som alltmer genomsytrade det mänskliga lifvets alla förhållanden efter den grekisk-romerska bildningens förfall och undergång, hade tidigt upptagit gamla österländska föreställningar om det ondas säte i lekamligheten och den gudfruktiges plikt att genom kroppens späkning bekämpa själa fienden, och den erbjöd alltså i sitt kraf på asketism¹ ett värn emot de urartade romerska badens vällust men gjorde äfven på samma gång människorna alltför ligkiltiga för kroppens vård, för att verkliga folkbad skulle kunna komma till stånd hos de för den nya läran vunna germaniska folken.

Vill man finna något slags motstykke under medeltiden till den grekisk-romerska världens badanstalter, måste man söka det hos Islams bekännare. Det arabiska folkkynnets förmåga att i sig upptaga och omforma allehanda bildningselement tager sig äfven ett uttryck i deras badanstalter. Religionen föreskref mohammedanen liksom juden ett noggrant iakttagande af kroppslig renhet. Flitiga tvagningar och bad voro medlen. I följd häraf inrättade rika personer praktfulla badanstalter i sina hus och trädgårdar, och för allmänheten byggdes badhus i hvarje stad, där en moské fanns. I Cordova, hufvudstaden i det västerländska kalifatet med samma namn, skall det under den utmärkte kalifen Abdarrahan III:s regeringstid hafva funnits (912—961) mera än 900 offentliga praktfulla badanstalter. Staden, som då stod på höjdpunkten af sin blomstring, hade omkring en million invånare.

De medeltida arabiska baden anses hafva i vår tid en trogen afbild i turkarnes offentliga bad. Anordningen därvid är enligt en tysk författare följande. Badhusen, som äro af sten, innehålla badrum med golf af marmor, hvilka uppvärmas nerifrån, och med väggar, som äro genomdragna med rör, hvilka leda värmen åt alla håll. Sedan man afklädt sig

¹ I Europ. kulturhistoria af G. Bang läses om eremiterna, som kunna betraktas såsom stamfäder för munkväsendet inom katolska kyrkan, häft. 3 sid. 1 och 2: *Renlighet* var en olämplig eftergift åt kroppen o. s. v.

och svept in sig i en yllefilt, påtager man sig tofflor af trä för att skydda fötterna mot golfvets hetta samt beger sig så utrustad in i badrummet. Snart kommer här den badande i stark svettning; han tvättas därpå med kallt vatten; sedan rifves kroppen med ylledukar och bestrykes med tvål eller salfva. Vanligen förenas härmed knådning. Badbetjanten låter den badande sträcka ut sig på en skifva och begynner därpå att med beundransvärd skicklighet trycka och uttänja hela kroppen, hvars leder härigenom blifva utsträckta och rätade, och, så snart han är färdig med den ena sidan, tager han itu med den andra. Än ligger han på knä på den badande, än griper han denne om skuldrorna, än får han ryggraden att knaka, i det han skakar kotorna, än utdelar han lätta slag på de köttigaste och mest muskulösa delarna af kroppen. Härpå tar han en hård duk och rifver därmed hela kroppen, rifver bort med pimpsten den hårda huden på fötterna, gnider in den badande med välluktande tvål och slutar proceduren med att klippa hår och skägg. Denna behandling varar ungefär $\frac{3}{4}$ timme, och man känner sig därpå som kroppsligen pånyttfödd. En känsla af obeskrifligt välbehag genomtränger hela organismen och öfvergår snart till en ljuf sömn. Efter badet hvilar man nämligen utsträckt på bädden i ett rum med frisk temperatur, och, sedan man uppvaknat, låter man servera sig kaffe, sorbet eller annan lemonad.

Men, innan vi lämna medeltiden helt och hållet bakom oss, torde det vara skäl att nämna, att, sedan folken i Tyskland, Frankrike och England länge saknat offentliga badhus, en förändring i detta hänseende inträdde genom västerlandets beröring med orienten under korstågen. Västra Europas folk gjorde bekantskap med österlandets badanstalter, och, då utom andra hudsjukdomar spetälskan trängde in i västerlandet och där blef endemisk, vardt bristen på badanstalter högst kännbar. Till en början sökte man hejda sjukdomen genom anläggande af hospital (spetälska=hospitalsjuka), men, när dessa icke längre förslogo,¹ uppstodo badstugor, hvilka med tiden utvecklade sig till offentliga badanstalter.

¹ Redan något in i 13:e århundradet kunde en engelsk historieskrifvare beräkna antalet hospital för spetälska uti Europa till 19,000. (G. Bang i ofvannämnda arbete.)

I Ryssland hafva bad gamla anor. I form af badstubad eller ångbad omnämnas de redan af Rysslands äldste historieskrifvare, Nestor, som lefde i senare hälften af 11:e och början af 12 århundradet. Ångbaden äro ännu ett folkbehof i Ryssland, och man finner dem där i hvarje by. Om badförhållandena i Finland har nyligen offentliggjorts en liten skrift, »Om hudens vård samt folkbad», af Nils Englund, provinsialläkare. Den utgör tilläggshäfte till »Läsning för folket». Med understöd af anslag från stiftelsen »Lars Hjertas minne» och af allmänna medel gjorde d:r Englund förra året en resa till Finland för att taga kännedom om de finska badstubadens användning. Den reseberättelse, som d:r E. afgifvit till medicinalstyrelsen, har stått införd i tidskrifterna »Eira» och »Hälsövännen». Då vi varmt intressera oss för den tanke, som d:r E. arbetar för, vilja vi bringa till våra läsares kännedom de resultat, hvartill d:r E. kommit genom sina studier af badförhållandena i Finland, i hopp att folkskolans lärare och vänner skola känna sig tilltalade af den fosterländska tanken och vilja främja dess förverkligande.

Men först en fråga: Huru har det förhållit sig i Sverige under äldre tider i ifrågavarande hänseende? Att badstugor voro allmänna i vårt land redan under den äldre medeltiden finner man däraf, att badstugorna äro fridlysta i de gamla landskapslagarna; för förhållandet under 1500-talet lämnar Olaus Magnus, broder till Sveriges siste katolske ärkebiskop, Johannes Magnus, oss besked. Han utgaf i Rom 1555 sin på latin författade kulturhistoria om Norden (*Historia de rebus septentrionalibus*). Han berättar där, att i Norden funnos på hans tid både privata och offentliga bad, förträffligt inrättade och väl försedda med alla nödiga redskap. Man må dock ej här tänka sig någon högre grad af bekvämlighet, ännu mindre någon lyx vid inredningen af baden, ty Olaus Magnus hade gjort till sin uppgift att framställa sitt fosterlands förhållanden i så ljus dager som möjligt för de sydliga ländernas invånare, hvilkas uppfattning om vårt lands kultur naturligtvis då var ännu bristfälligare och för oss ofördelaktigare än nu. Men vi hafva äfven uppgifter af utlänningar, som besökt vårt land under 1600-talet. Dessa lämna i sina reseskildringar

beskrifning på de hos oss då i allmänt bruk varande badstugorna. Att sådana ännu under en del af 1700-talet användts till sitt egentliga ändamål, är äfvenledes tillräckligt intygadt. Frågan, hvarför den goda seden att ofta taga varma bad eller ångbad ej fortlefvat hos vårt folk intill våra dagar, är ej lätt att besvara. Måhända har brännvinet, vor det en nationaldryck först genom kronans monopol och sedan ännu mera genom den s. k. husbehofsbränningen, småningom undanträngt smaken för den naturliga och oskyldiga njutningen af vederkvickande bad; visst är, att de badstugor, som förr ansågos såsom oumbärliga vid landtgårdarna, i allmänhet fått förfalla eller blifvit använda till helt andra ändamål än sitt ursprungliga.

Sedan vi härmed uppvisat, att hos många af världens förnämsta kulturfolk samt desslikes äfven hos oss bad förekommit i en sådan utsträckning, att man är berättigad att om dem använda uttrycket *folkbad*, vilja vi nu tillse, hvad vi hafva att inhämta af dr Englands reseberättelse. Han sammanfattar själf resultatet af sina studier öfver badstubadet eller, som det i Finland oftast kallas, »imbadet», i följande sex punkter:

1) Folket i Finland badar året om minst en gång i veckan, vissa tider oftare.

2) För att tillfredsställa detta allmänna behof af bad finnas badinrättningar (badstugor), ej blott och i stort antal i hvarje stad, utan jämväl å landet vid hvarje liten gård, vid minsta torp och backstuga. Statens järnvägar hafva ock sörgt för sin personals behof i detta afseende, i det att badstugor uppförts för densamma vid stationerna så väl som vid banvaktstugorna. Äfven de industriella inrättningarna bereda sin personal tillfälle till bad. Badstugor finnas vid arbets- och fattiggårdarna.

3) Denna badstubadens allmänlighet förutsätter helt naturligt, att de måste vara enkla och billiga så väl att uppföra som att använda. Hvar och en, som är van att hålla i yxan, kan ock uppföra sin lilla badstu, och för att uppföra muren kräfves ingen stor yrkesskicklighet. Litet klappersten kan till och med ett barn plocka upp. Inredningen, som kräfves, är ytterst enkel, och eldningen i en badstuugn och

i en köksspisel äro ju enahanda. Kommer så härtill endast en vattenså, en gryta, några stäfvor och björklöfskvastar. Af alla i bruk varande badformer ställa sig, enligt mitt förmenande, badstubaden billigast och enklast. Jag undantager därvid ej ens de i Tyskland f. n. så lifligt förordade »dusch-baden», hvilka egentliga icke kunna anses som bad utan som tvättanstalter. Såsom folkbad så väl i städerna som på landet äro badstubaden i afseende på enkelhet och billighet utan gensägelse den lämpligaste badformen.

4) Badstubaden äro en angenäm, för känslan tilltalande badform; äfven af det skälet lämpa de sig synnerligen väl som folkbad. Ej heller i det hänseendet äga de någon farlig medtäflare i andra badformer. Föreställningen, att dessa bad »söka», utmatta och slappa, är ett misstag. Att baden ej matta ut, kan man ju lätt inse däraf, att finnarne bada oftast de tider, då deras arbete är brådest och mest ansträngande, t. ex. skördetiden o. s. v. Då finnen är trött, badar han, ej för att bli än mattare utan just för att bli trötthetskänslan kvitt.

Till denna direkta njutning, som badet erbjuder, kommer dessutom en annan, närbesläktad omständighet, hvilken bidrager till att badstugorna hållas uppe:

5) Finnen vet af instinkt och erfarenhet, att badet är hälsobringande. »Ellei sauna ja viina auta om huolemaks», säger ett ordspråk — det betyder: »Hjälper ej badstuga och brännvin, så är det döden» — och »Sauna miestä, terva punta mätänemästä» — det är: Badstun hindrar mannen, tjäran trädet att ruttna». Hemkommer finnen frusen och ledbruten, strax värmer han sig med ett badstubad. Är han uttröttad och utsläpad, så kryper han in i badstun och känner sig däraf vederkvickt. Det är en äfven utanför Finland känd erfarenhet, att intet medel så väl fördrifver trötthetskänslan som ett varmt bad. Till badstun skall finnen, äfven om han känner döden i faggorna.

6) Såsom reningsbad stå badstubaden utan tvifvel främst: i dem blir hudytan grundligt rengjord, och, hvad mer är, den ymniga svettningen spolar körtelkanalerna rena inifrån utåt. Härtill kommer en ytterligare omständighet: badningen föranleder ett tätare ombyte af linne. Man vill icke på

den badade kroppen påtaga sitt nedsolkade linne. Vid hvarje badning ombytes linne.

På de finska badstugorna och deras inredning och användning lämnar d:r E. följande beskrifning, som vi likaledes hämtat ur ofvannämnda reseberättelse.

I korthet uttryckt består badstugan af ett litet hus eller rum, större eller mindre, alltefter antalet badande, som den afser att rymma, merendels stort som ett medelstort boningsrum. Badsturummet uppvärms af en ugn, bestående af en eldstad, hvaröfver slagits hvalfbågar af tegel eller ock ett galler af järnskenor och på hvilka staplats barnhufvudstora till knytnäfstora täta klapperstenar. Detta stenröse är ommuradt med tegelväggar, 6—12 tum tjocka, hvilka i de utrökande ugnarna öfvergå till en kåpa och afslutas med en skorsten. I kåpan ofvan stenröset finnes en eller två luckor, genom hvilka stenarna ombytas, vattnet inkastas och ångan får utströmma i badstugan. Då ugnen eldas, slår lågan igenom gallret och stenröset, hvilket sålunda uppvärms.

Till inredningen hör antingen en uppe vid ena väggen uppförd lafve af bräder eller träribbor, till hvilken en trappa leder, eller flera dylika lafvar, trapplikt lagda ofvan hvarandra. Vidare en tre alnar lång, ungefär 1 aln bred bänk af bräder (marmor eller cement), tjänande till tvättbänk, en vattenså och några stäfvor. Där man har råd, förses badstun med duschinrättning för modererad dusch.

För att badstun skall kunna anses bekväm, bör invid badrummet finnas ett litet afklädningsrum, försedt med en hvilbänk eller soffa, hvarå man efter badet kan få hvila och, om man så önskar, insvept i filter svettas. Afklädningsrummet bör hafva eldstad samt stå i förbindelse med så väl förstugan som badrummet. Till dess inventarier hör utom hvilbänken en och annan stol, en kommod och klädhängare.

Förfarandet vid badningen är följande. Ugnen uppeldas, tills man får stenarna i röset heta. Under eldningen hålles naturligtvis den öfre ugnsluckan stängd. Efter afslutad eldning stänges spjället, öfre ugnsluckan öppnas, och man slår med korta mellanrum en och annan skopa vatten — *helst varmt* — på stenröset. Badningen kan nu börja, men bäst är att

vänta ungefär $\frac{1}{2}$ timme. Omedelbart efter eldningen och första ångbildningen kännes nämligen luften i rummet stikande. Detta försvinner efter en stund. Förmodligen är luften i rummet i början bemängd med förbränningspartiklar. Sedan man slagit vatten på röset och därigenom fått ånga i rummet, förtätas denna omkring de små sotpartiklarna, hvilka sålunda sjunka till golfvet, och luften blir ren. — Värmen i rummet bör vid badandet vara 38 à 40 högst 45 grader. — Under badningen slår man tid efter annan in litet varmt vatten öfver röset, allt eftersom man önskar värme till. Ju mera ånga man får i rummet, dess varmare blir och kännes det. (Den torra luften kännes ej så het som den med ånga mätade.) — Har man sålunda sin badstu uppvärmd och i ordning, klifver man upp på lafven och piskar sig öfver hela kroppen med sin björklöfskvast, hvilken man uppmjukat och blött i stäfvan med varmt vatten. Genom den lindriga retning på huden, som piskningen förorsakar, påskyndas svettningen. (Piskningen med löfkvasten förorsakar ingalunda någon smärta, hvilket man möjligen på grund af med uttrycket förenade barndomsminnen skulle tro.)

Sedan man kringpiskats med löfkvasten, intvålar man den senare och gnider sig med densamma öfver hela kroppen, så att det löddrar sig. Löddret afsköljes sedan med några stäfvor ljumt vatten. Därefter kommer gnidning med i varmt vatten blötta träfibrer eller bast samt tvål. Till sist öfversköljning eller dusch med först ljumt och sedan allt svalare vatten. Har man tillgång till en bassäng eller till öppet vatten, afslutas badningen lämpligast genom en kortare sväng där. — Vistelsen i badstugan räcker i medeltal en halftimme. Har man särskild anledning — t. ex. behöfver grundligt svettas ut —, kan man ju stanna längre. Efter badet går man in i afklädningsrummet, aftorkar sig grundligt och kläder sig. Badar man för att bli kvitt svår trötthet, reumatism o. s. v. eller har särskild anledning att förlänga svettningen, så virar man om sig ett par filter och lägger sig i afklädningsrummet för att svettas ut ytterligare där. Sedan förnyad aftorkning samt påklädning.

Badstubadet kännes behagligt, äfven om afkylningen (öfversköljningen, duschen) göres med ljumt vatten, 25—30

grader; men känslan af välbefinnande blir ofantligt mycket större, därest man afslutar afkylningen med vatten, som är svalare, t. ex. 20 ned till 17 å 15 grader. Har man ett badkar i badstugan, är det särdeles lämpligt att avsluta badstubadet, sedan löddret bortsköljts, med ett kort karbad om 34—32 å 30 grader och därpå en svalare afsköljning eller dusch. Badsättet är naturligtvis detsamma, vare sig man har utrökande eller inrökande ugn. — I senare fallet måste röken först utsläppas ur badstun och ångan få litet längre tid att rena luften, innan man börjar bada.

Som vi sett, behöfves det litet varmt vatten vid badstubaden. Vid badstugor, som äro afsedda för ett lifligare bruk och ett större antal badande, förskaffar man sig varmvatten till sköljningar och duschar, halfbad o. s. v. bäst medelst en särskild varmvattenkamin — förutsatt att ej ångpanna finnes. För smärre badstugor, t. ex. vid hemmen och så vidare, är det enklast att för vattenuppvärmningen ha en nedmurad gryta i förstugan eller — ännu bättre — bredvid ugnen i själfva badstugan. För att undgå obehag af den från grytan utvecklade vattenångan, bör grytan förses med ett tätt slutande trälöck och genom detta ett afledningsrör för ångan. Praktiskt är att låta detta ångrör gå in och mynna i kallvattenbehållaren (karet, vattensån), så får man vattnet där kylslaget utan någon som helst extra kostnad.¹ — Så långt d:r E.

¹ För uppförande af badstugor har d:r E. i ofvannämnda tilläggshäfte till Läsning för folket årg. 1897 lämnat åtskilliga kostnadsförslag, lämpade efter olika anspråk och storlekar. Såsom af särskildt intresse för vår läsekrets må här meddelas kostnadsförslag till *badstubyggnad* med ugn jämte nedmurad gryta, uppförd vid *folkskolan i Junsele*, Västernorrlands län, 1897.

Byggnadens längd 26 fot, bredd 16 fot, höjd till takfoten 10 fot; med förstuga, afklädningsrum och badrum samt vind för förvaring af badkvastar o. d. Utvändigt rödmålad, invändigt boaserad allestädes, med oljade väggar och lafvar, oljemålade dörrar och fönsterkar, cementgolf med trätrall ofvanpå i badrummet. Lafvar af plank.

	Kr.	öre.	Kr.	öre.
2,060 längdfot timmer	103	—		
5,5 tolt bräder	33	—		
1,5 » plank	18	—		
2 » »	30	—		
Transport	184	—		

Men är då, torde någon fråga, fördelarna af folkbad så stora, att man kan sätta i fråga ökad själfbeskattning af våra landtkommuner eller anslag af riksdagen för anordnandet af skolbad? Ja, det äro de i sanning. Försmående att nu påpeka fördelarna hvar för sig vilja vi här endast framhålla den oberäkneligt stora betydelsen af folkbad för hela folkets fysiska utveckling. Välordnade idrottsöfningar och bad hafva i alla tider visat sig vara mäktiga häfstänger att höja den fysiska kraftnivån hos ett folk, och de komma också att förblifva det, så länge människonaturen fortfar att vara sig lik. Faran är blott, att de förra, fylkande sig kring fåfångans baner, urarta till ensidighet, onatur och flärd, och att de senare, folkbaden, under en alltjämt stigande utveckling i lyx hos samhällena, nedsjunka till redskap för njutningslystnad och vällust. Men, hvad nu folkbadens särskildt vidkommer, visar Finlands exempel, att ett folk kan bruka denna förmån

	Kr.	öre.	Kr.	öre.
Transport	184	—		
7 st. mindre spiror	1	75		
14 aln. takspån jämte framforsling	16	80		
10 toltter boaseringsbräder, 20 fots längd, 6,5 tums bredd	60	—		
1,500 st. vanliga tegel, för ugn, pannmur, mellanvägg	105	—		
1 st. bryggpanna, 40 k:rs	14	50		
4 st. ugnsluckor för ugn och pannmur, rostlar och spjäll	22	90		
5,45 kilo jutedref	2	45		
2 tunnor cement (å 9: 75) jämte frakt	25	05		
10,520 st. spik (spån = 6,000 st. samt 500 st. 2", 3,250 st. 3", 575 st. 4", 195 st. 5—7")	16	70		
Smide (fönsterbeslag, lås, gångjärn, handtag, skruvar, klädhängare o. s. v.)	11	50		
10 st. glasrutor	5	50		
10 säckar sågspån	2	—	466	15
<i>Arbetskostnader:</i>				
För stenfot	30	—		
» upptimring, bilning och taktäckning	100	—		
» murning	43	25		
» cementläggning (häri ingår för knacksten, sand o. d.)	30	—		
» inredning, dörrar och fönster o. s. v.	95	—		
» målning	28	50		
» tillsyn öfver arbetet	15	—	341	75
Summa	—	—	807	90

utan att missbruka den. Där har liksom i andra land under detta århundrade den materiella kulturen tagit jättesteg framåt, men de nationella badanstalterna förete där ännu, såsom vi sett, en sund och hedrande enkelhet. Då förhållandena i vårt land ännu äro i så många hänseende analoga med Finlands, är det nog ej alltför sangviniskt att hoppas, att, hvad som lyckats där, äfven bör kunna lyckas på denna sidan om Östersjön. Små nationer — vi mena till folkmängden underlägsna — måste på alla områden utmärka sig, om de skola kunna ingifva de stora folken den respekt, som kräfvades för att ej blifva kränkt i sin rätt. Den omsorgsfullaste utbildning af individens moraliska, intellektuella och fysiska krafter är helt enkelt en bjudande nödvändighet för en liten nation, som vill försvara sin rätt att lefva. Och här äro vi inne på skolans, enkannerligen folkskolans område. Det är dennas uppgift att lägga en sådan grund för det unga släktets framtida förkofran i andligt och kroppsligt hänseende, att vi med Guds hjälp må kunna segerrikt genomkämpa de faror och strider, för hvilka vårt folk, lika litet som andra nationer, i längden kan blifva förskonadt. Om nu folkbad vore — låt vara endast ett underordnad — medel att rusta Sveriges folk för framtidens kraf, är det ju dock i sanning en hög uppgift för alla framsynta fosterlandsvänner och särskildt för dem, som lägga hand vid de ungas fostran, att, hvar och en i sin stad och efter måttet af sina krafter, söka främja sträfvandet att hos oss återinföra de såsom folkbad ur bruk komna badstubaden. När det gäller att vinna mark för en god och nyttig sed, måste skolan gå i spetsen. Alltså före folkbad skolbad. I våra större städer finnas redan sådana, och det resultat af dessas verksamhet, man trott sig redan kunna konstatera, är ökadt intresse för snygghet hos barnen och — deras mödrar. Är det verkligen så — och vi hafva intet skäl att tro motsatsen —, finna vi häruti ett nytt bevis för den gamla sanningen, att föräldrarne och barnen inverka på hvarandra ömsesidigt uppfostrande. Om således läraren genom att klargöra för barnen vikten af hudens vård och badens betydelse därvid lyckas att intressera de små för saken, föra dessa vidare intresset med sig till hemmen och kunna där inverka på föräldrarnes uppfattning af

frågan. Läraren har ju äfven många direkta tillfällen att vända sig till barnens föräldrar och söka att inverka på dessa med den lefvande öfvertygelsens kraft. Det borde ej vara omöjligt, synes det oss, att öfvertyga våra kloka, om ock väl mycket konservativa dannemän om den stora fördelen att kunna hemma i hvardagslag utan någon nämnvärd kostnad vårda huden och därigenom förekomma eller häfva den i kalla klimat så allmänna reumatismen. Är det icke bättre att hafva hemma och för billigt pris tillgång till ett hjälpmedel än att nödgas resa bort och depensera mycket och kanske vinna mindre? Våra badanstalter för hälsans återställande äro i regeln tillgängliga endast under sommarmånaderna, men mot envisa sjukdomar måste man kämpa året om, om man skall kunna hoppas en varaktigare förbättring eller fullt återställd hälsa. Finge man till en början här och där se en liten badstuga vid folkskolan, skulle detta i hög grad vara ägnadt att bereda jordmännen för återupplifvandet af den gamla goda badseden hos vårt folk, i det att exemplets makt snart började att göra sig gällande i allt vidare kretsar, och så finge man glädja sig åt gryningen af den dag, då svenska folket åter införlifvat med sin kultur välsignelsen af enkla, praktiska, hälsobringande, kraftuppammande folkbad. Ej blott i minskad sjuklighet och ökad arbetskraft med där af beroende tillväxt i nationalvälmågan tager sig välsignelsen här af uttryck, utan äfven i moraliskt hänseende medföra folkbadens beaktansvärda verkningar. Med lifvandet af renlighetskänslan väckes hos mången också lusten att beflita sig om en *inre* motsvarighet, att man ej må befinnas vara, såsom den store hjärterannsakaren säger om sin tids renlighetsiffrare, en hvitmenad grift, innantill full med dödas ben och all orenlighet. Härmed hafva vi dock ej velat säga, att det ej behöfvades något annat än flitigt badande för att få till stånd hos ett folk ett godt sedligt tillstånd — så enkelt och lättlost är ej det problemet; men vi våga påstå, att ändamålsenligt anordnade bad, med kärlek omfattade af ett folk i dess helhet, äro *en* af den allmänna kulturens häfstänger, så mycket värdefullare, som de föra in i lifvet en ren och oskyldig njutningsart, i hög grad ägnad att vara en god bundsförvant för dem, som kämpa för det människovänliga målet att tappa

till de usla brunnar, de där intet vatten gifva, endast näring åt orena lustar och begär.

Vi lefva midt inne i föreningarnas tid. Den enskildes stämman förklingar i regeln såsom en ropandes röst i öknen, men kraft ligger i de uttalanden, bakom hvilka står en förning af många intelligenta och viljekraftiga medlemmar. Vi tillåta oss därför, innan vi nedlagt pennan, ställa till vårt lands lärareföreningar en vördsam uppmaning att behjerta saken och upptaga på sitt program öfver berättigade önskingar äfven *skol- och folkbad*.

T. K—r.

14.

Utdrag ur en fransk generalinspektörs anteckningar.

Meddeladt af V. O—r.

För två år sedan lästes i denna tidskrift en utförlig redogörelse för folkundervisningsväsendet i Frankrike, hvilken intressanta skildring torde ha gjort tidskriftens läsare förtrogna med franska folkskoleförhållanden. Hänvisande till sagda artikel, vill jag framför allt påminna om att folkskolan i Frankrike är en ny institution, en ung telning, af hvars framtida utveckling fosterlandsvännerna vänta sig rika frukter.

Bland de män, som i främsta rummet haft ett mäktigt inflytande på folkundervisningens ordnande, märkes herr *Felix Pécaut*. Denne fint bildade man har som föreståndare för och lärare vid den stora normalskolan för utbildande af seminarielärarinnor i Fontenay vid Paris meddelat sina originella pedagogiska åsikter åt många generationer af unga kvinnor, som sedan gått att sprida dem till alla delar af Frankrike. Tillika har han som en af de tio generalinspektörerna för undervisningsväsendet haft tillfälle att komma i beröring med lärarne vid de olika slagen af seminarier och folkskolor

samt genom sina råd och anmärkningar, hvilkas kärnpunkt alltid varit framhållandet af skolans moraliska och fosterländska betydelse, sökt att höja lärarekårens uppfattning af sitt kall.

I hopp att kunna intressera äfven svenska lärare för den varmhjärtade franske pedagogens sträfvanden skall jag här meddela några utdrag ur herr Pécauts inspektionsberättelse af år 1894.

»Jag skulle vilja i några anteckningar samla de observationer, jag gjort under min sista resa. Det är icke min mening att gifva en sammanhängande och ännu mindre en fullständig redogörelse för folkundervisningen i Frankrike. Jag skall i stället inskränka mig till att beröra en del i ögonen fallande förhållanden, som ådragit sig min uppmärksamhet dels vid seminarierna och dels vid de olika arterna af folkskolor.

Seminarierna.

Den första iakttagelsen är den, att likheten mellan seminarierna sinsemellan och folkskolorna sinsemellan alltför ofta urartar till enformighet och brist på originalitet. Samma kurser — det är själfklart —, samma läsordning och samma läroböcker; vidare samma förfaringssätt vid föredrag, examination och rättande af skripta!

Allt detta är till stor del oundvikligt samt är ju i somliga fall rent af obligatoriskt, och däraf vinnas utan tvifvel stora fördelar. Men man måste förundra sig öfver att bland seminarierna med deras mera bildade lärare det ena så mycket liknar det andra och att man hvarken i deras ande eller på undervisningen i de olika ämnena kan märka en själfständig sträfvande mot ett bättre.

Om än medelnivån, som blir en följd af de officiella stadgandena, är tillfredsställande, så har man, som sagdt, svårt att urskilja ett läroverks särskilda fysionomi. Man måste mången gång undra, i hvad mån dessa bildningsanstalter, som funktionera så korrekt och regelbundet, kunna betraktas

som lefvande organismer och räknas bland de oberoende aktiva krafter, som i vanliga fall hindra ett land från att förfalla, och som i kritiska tider borde medverka till att rädda det från dödliga skador.

Man ville, med ett ord, gärna vara säker, att bland denna stora skara undervisande män och kvinnor, som alla äro så lärda, så plikttrogna och så hederliga, finnes många personer, som vore i stånd att tänka själfva och realisera sin tanke, som hade förmåga att taga ett initiativ i fråga om det, som faller inom deras eget verksamhetsområde, och som kunde trycka en varaktig stämpel på sinnen och karaktärer. Hvilken *decentralisation* skulle väl ha en sådan betydelse för vårt folks dagliga lif och för dess räddning i nödens stund? Ty sådana personer skulle uppväcka andra, som vore besjälade af samma ande, och som skulle utså lif öfver allt.

— — — — —
— — — — —

Hvad skulle man då ytterligare önska att finna hos våra så aktningvärda lärare och lärarinnor? Jag tvekar att säga det, då jag väl vet, hur strängt upptagen deras tid är. Men önskningsmålet vore: mera frihet och rörlighet på det intellektuella området och mera själfstudier, som kunde uppfryska vetandet och arbetslusten, och som motverkade den enformighet, som eljest blir en oundviklig följd af samma kursers genomgående år efter år. Fastän dylika grundliga studier kunna tyckas öfverflödiga, äro de likväl ett godt medel att intill lärarebanans slut föryngra både läraren och hans undervisning.

Jag skall icke uppehålla mig vid beskrifningen af redan gjorda framsteg, ty det är snarare på de svaga punkterna, som man bör fästa uppmärksamheten. Det är i synnerhet två eller tre tomrum eller snarare brister, som återfinnas nästan öfver allt.

Den första bristen förefinnes uti ett så viktigt moment af undervisningen som *frågandet* och består i det alltför ringa antalet af väl valda och väl skötta förstånds- eller reflexionsfrågor. Dylika frågor äro särskildt afsedda att göra intryck på sinnet och rycka upp det ur dess tröghet. De äro dessutom ägnade att befria det från de abstrakta begreppen och

lärobokens generella formler, på samma gång de öfva, leda och stärka själens krafter. — Det är i synnerhet vid undervisningen i de humanistiska ämnena, som nu ifrågavarande fel är märkbart. Man glömmar, tyckes det, att åtminstone i våra skolor en god lärare framför allt är en god frågare, och att ingen sida af hans konst erbjuder så mycket intresse och så många svårigheter eller har så stor betydelse som denna.

Men de frågor, jag nu åsyftar, låta ej improvisera sig, och mycket vore därför vunnet, om läraren till hvarje lektion beredde sig på och sedan skickligt fullföljde två eller tre frågor, som direkt gällde lektionens föremål. Vare detta emellertid sagdt utan att förringa nyttan af de vanliga frågorna för att kontrollera elevernas arbete! Dessa förståndsfrågor kunde gifvas antingen under föredragets gång eller efteråt; stundom i förväg för att bringa eleverna att mera grundligt studera handböckerna. Än kunde de besvaras muntligen, och än borde läraren begära, att svaren skrefves koncist och korrekt på några rader. En del svar kunde då högt uppläsas inför klassen för att bli rättade och kompletterade.

Till denna anmärkning sluter sig helt naturligt en annan, som icke är mindre viktig. Om nu, så att säga, intelligensens uppfostran lider genom frågandets medelmåttiga beskaffenhet, så lider människans och särskildt medborgarens uppfostran därigenom, att frågorna ej riktas på nutidens förhållanden och kraf.

Visserligen vinnlägga sig lärarne i de naturvetenskapliga ämnena mera än fordom om att göra tillämpningar på jordbruket, industrien och hygien, men stundom hängifva de sig alltför mycket åt vidlyftiga teoretiska demonstrationer. Men i fråga om de humanistiska ämnena besinnar man kanske ej nog, i hvilken tid och i hvilket land vi lefva. Ej heller tycks man komma i håg, i hvilken belägenhet i moraliskt och socialt hänseende vi i Frankrike befinna oss, eller hvilka politiska förhållanden som alstras genom vårt styrelsesätts demokratiska karaktär. Man tycks äfven förgäta, för hvilka fruktansvärda möjligheter eller yttre faror vi äro utsatta. Det är en mängd nya, allvarliga, viktiga omständigheter, som *nationella* lärare, folkets lärare och särskildt lärare i de

humanistiska ämnena omöjligt kunna förlora ur sikte utan fara att göra sig ovärdiga sitt kall.

De offentliga myndigheterna vänta af dessa lärare, att de skola undervisa icke endast af kärlek till konst och vetenskap — hvilket ju visserligen har sitt värde för sig — utan äfven af kärlek till vårt land, detta Frankrike, som ännu är mäktigt och rikt både på män och hjälpkällor, men som nyligen fått två af sina lemmar amputerade och inom kort hotas af en ännu värre stympning. Vårt Frankrike är ju ännu rikt på intelligenta, kloka och redliga människor, som ha de goda vanorna att arbeta och spara. Men de bearbetas genom motsatta läror, som farligt angripa folkets tänkesätt. Det är för en dylik belägenhet, som vi hvar och en i sin stad böra förbereda de unga generationerna. I synnerhet är det genom att låta de framställda frågorna kasta ljus öfver de närvarande förhållandena, som våra skolor kunna förverkliga sina stiftares afsikter.

Hvilken stor uppgift är det icke att vänja våra elever vid besinning och eftertanke, att lära dem att icke tala, förrän de tänkt, och att gifva dem tid till båda delarna! Eller hvilket bättre mål för en lärare än att leda dem genom de generella satserna, som för dem äro tomma på verkligt innehåll, till fakta af alla slag (både psykologiska, moraliska, politiska etc.), hvilka fakta ju dessa abstrakta begrepp innefatta i sammandragen form? Hvilken ädlare användning af sitt vetande och sin pedagogiska konst kunde väl våra seminarielärare göra än att gifva ungdomen en klar syn på de verkliga ting, som ingå i samtidens lif?

Den fulla betydelsen af dessa anmärkningar framgår, om man besinnar, att efter seminariernas föredöme våra folkskolor af alla slag utan tvifvel skola göra sig skyldiga till försummande af intelligensens uppfostran eller af undervisningens lämpande efter det närvarandes kraf i fråga om läsning, historia, sedelära etc. Och dessa skolor nå ju med sina grenar nästan hela den unga nationen!

Huru skulle man väl kunna lösa de politiska problemen i det inre och i det yttre, om man icke lyfte vårt folks anda till jämnhöjd med de svårigheter, som upptorna sig kring det, eller, med andra ord, om man ej sökte inverka på de allmänna

sederna? Ingen tror väl, att vår lycka eller vår räddning betingas af ett ökad vetande i fråga om aritmetik, naturkunnighet eller historia m. m., om icke dessa studier ledas med bestämd afsikt att bilda allmänhetens förstånd och moralitet.

Korteligen, hvad man skulle önska att finna hos seminarielärarne utom de kunskaper och den plikttrohet, som de redan äga, det vore en upphöjd och klar pedagogisk plan med moraliskt och nationellt syfte, som uppenbarade sig vid alla undervisningsämnen, som förenade dessa sinsemellan och gäfv lif åt undervisningen. Den skulle då lyfta de unga lärarnes själar och bevara dem i jämnhöjd med de plikter, som framtiden har i beredskap åt dem.

Om alla seminarielärare med vaken blick fullföljde en sådan plan att kraftigt uppfostra sinnen och karaktärer med afseende på nutidens kraf och denna plan sedan från dem öfverflyttades på deras elever, skulle den småningom blifva den dolda själen i hela vår folkundervisning. Den skulle få en uppfostrande kraft samt ett inflytande på sederna och det allmänna tänkesättet, hvartill man hittills icke sett något motstycke. Det är först på detta sätt, som, enligt min åsikt, den ringe skolmästaren från i går skulle kunna förtjäna det vackra namnet *uppfostrare*, som man vill gifva honom. Och, om den stora lärarekår, som arbetar på folkets undervisning, sammanhöles af denna klara tanke, skulle den, som jag ofvan sade, blifva en af de förnämsta bland de lefvande krafter, hvarigenom en nation oafbrutet vidmakthålles och förnyas.

Man måste emellertid medgifva, att det vid våra seminarier finnes mycket svåra hinder för en uppfostrande verksamhet, som hade till mål att kraftigt inverka på de unga lärarnes intelligens och ande. Dessa hinder bestå i trycket af examen för diplomets vinnande och den därmed förbundna fruktan för en mängd frågor af alltför speciell art. Dessutom lider man särskildt vid de manliga seminarierna af det alltför stora hopandet af arbete under dagens lopp, hvarigenom de välgörande och upplifvande intrycken af ett visst ämnes studium genast fördrifvas af nya sådana. Det jäktade sinnet har icke tid att dröja vid någonting, och djupgående studier

äro under sådana förhållanden omöjliga att företaga. Själftva fristunderna måste användas till arbete, och följaktligen kan den inre kraften i brist på nödig hvila hvarken förnyas eller frigöra sig.

Jag hörde nyligen en stor engelsk industriidkare, som är en afgjord anhängare till yrkandet på 8 timmars arbetsdag, utveckla, hvilka fördelar han skulle vinna genom en dylik minskning af arbetstiden, som ju vid första ögonkastet synes så föga förmånlig för arbetsgifvaren. Han menade, att *glädtheten*, som är en frukt af ett måttligt arbete, skulle fördubbla arbetarnes produktionsförmåga.

Man vore verkligen frestad att tillämpa detta experiment på våra seminarier, där man måste erkänna, att den goda viljan är höjd öfver allt tvifvel, men där den alltför långt drifna ansträngningen icke medför en sådan lifskraft eller spänstighet, som kunde gynna utvecklingen af de intellektuella krafterna. Eleverna ha ingen tid till att fatta smak för de olika ämnena, ej heller till att i ro tänka öfver hvad de inhämtat, därför att sinnet hålles i ständig spänning. Följden blir helt naturligt den, att de unga lärarne och lärarinnorna under ferierna eller efter afgang från seminariet, i stället för att med lif och lust ägna sig åt ett mera lugnt studium på egen hand af vissa ämnen, öfverlämna sig åt nöjet att icke behöfva göra något mera än det, som är obligatoriskt.

Det är oföränderligen samma svar, som folkskoleinspektörerna gifvit mig detta år, som de föregående: »Högst få lärare *läsa* något för nöjets eller nyttans skull.» — Hur skall man kunna förklara en så förvånande brist på läslust hos bildade unga män och kvinnor, som, så att säga, ägnat sig åt de andliga intressena, och som verkligen ha tid att läsa? Jag fruktar, att detta beror på bristande impuls eller initiativ från deras lärares sida, att lärarne ej gifvit sina elever ett exempel genom att kursivt tillsamman med dem och under utbytande af reflexioner och omdömen genomläsa delar af den nyare litteraturen, revyer, politiska tal, skaldeverk etc.

— — — — —

Jag har endast något litet att säga särskildt om de kvinnliga seminarierna. Kanske jag misstager mig, men jag

fruktar, att vi icke ha förstått att vid dessa läroverk (som i allmänhet synas mig vara en prydnad för undervisningsväsendet genom deras lärarinnors kunskaper, förmåga att undervisa och moraliska hållning) meddela en uppfostran, lämpad efter elevernas kön och framtida villkor i lifvet.

De flesta af dessa unga flickor, som utgått ur folkets led, skola åter tillbringa sitt lif bland folket. Många af dem skola redan från början, d. v. s. medan de ännu äro helt unga, kallas till aflägsna platser, där de måste lefva ensamma, långt från sin familj. Tvungna att iakttaga en ytterlig försiktighet i sitt görande och låtande och nästan utan tillgång till råd eller hjälp, äro de på samma gång utsatta för alla ledsnadens och isoleringens faror.

Måhända ha vi icke nog tänkt på att förbereda dem för allt detta. Jag talar nu icke endast om de moraliska och intellektuella skyddsmedel, som vi böra gifva dem med på vägen. Framför allt vill jag icke hafva sagt, att med en sådan framtid för ögonen det vore orätt att ge dem en omfattande bildning — tvärt om! Jag anser i stället, att, ju mera de löpa risk att en gång blifva isolerade och utan andra resurser än dem, de finna hos sig själfva, dess viktigare är det att utrusta dem fullständigt och att odla deras sinnen djupt i alla riktningar. Nej, jag är endast bekymrad för att vi icke gifva våra unga lärarinnor den praktiska utbildning, som längre fram kunde hjälpa dem att reda sig på egen hand, äfvensom att göra sig nyttiga både för sina små lärjungar och dessas föräldrar samt att sålunda skapa sig en bättre lott äfven i de mest aflägsna och otacksamma bygder.

Få de väl vid sidan af den så godt som onödiga geometrisk konstruktionsritningen och ornamentsteckningen lära sig att afteckna landskap, en sysselsättning, hvarmed de skulle kunna nöjsamt utfylla lediga stunder? Kunna de sy alla sina kläder själfva, och kunna de i dylikt afseende ge råd åt sina grannkvinnor? Känna de männe säkert och icke blott sväfvande, hvad som bör göras före läkarens ankomst vid de vanligaste sjukdomsfall? Väcka vi hos dem håg för och en viss vana vid husliga göromål? Jag tänker på hus-

manskost och tillredningen af några viktiga födoämnen. Kunna de litet trädgårdsskötsel först och främst till nytta och nöje för dem själfva men äfven till andras gagn? Få de så mycken vana vid botaniska exkursioner, att de sedermera fortsätta därmed på egen hand? Förstå de att tyda några sidor, ja, endast några rader i geologiens stora bok, som alltid ligger uppslagen framför dem? O, huru många hälso-samma gallringar skulle icke kunna företagas med våra kurser i naturalhistoria, kemi etc.!

När jag nu nedskrifver de sista raderna, erfar jag en samvetsförebärrelse, som jag icke vill förtiga.

Har jag måhända varit alltför sträng vid mitt bedömande af alla dessa ansträngningar och deras resultat? Har jag månne satt måttstocken för mina omdömen alltför högt? Och, om vi alla skulle vägas på denna våg: generalinspektörer, föreståndare och lärare vid högre seminarier så väl som folkskoleinspektörer, föreståndare och lärare vid lägre seminarier samt folkskolelärare, skulle vi icke alla löpa samma risk att befinnas för lätta?

Jo, utan tvifvel.

Men, om vi alla hafva ett lika stort behof att bli bedömda med öfverseende och mera efter vår goda vilja än efter den framgång, som vi rönt, så tänker jag, att vi hafva ett icke mindre stort behof att ständigt kallas tillbaka från den formella slentrianen till anden, till uppfostrandets ande, samt till fosterlandets högre, på samma gång aktuella och viktiga intressen.»

15.

Litteratur.

Bilder ur svenska folkundervisningens historia af d:r C. O. Arcadius, seminarierector, två häften. Stockholm, P. A. Norstedt & Söners förlag 1897 och 1898. Tills. inb. 2 kr.

I och med dessa bilder har författaren skänkt den pedagogiskt intresserade allmänheten en lärorik framställning af den svenska folkundervisningens allmänna utveckling och knutit den vid teckningen af vissa personer, vid hvilkas verksamhet den i synnerhet varit fästad. Den lilla bildserien omfattar nämligen ärkebiskopen Laurentius Paulinus Gothus, biskopen Joh. Rudbeckius i Västerås, biskopen Joh. Gezelius d. ä. i Åbo, skolföreståndaren, sedermera kontraktsprosten P. R. Svensson, grefve Th. Rudenschöld och statsrådet Fr. Ferd. Carlson. Särskildt för våra folkskollärareseminarier torde arbetet få värde såsom en tjänlig läsebok i den svenska folkbildningens historia, och det kan betraktas såsom ett motstycke till den serie »Lifsbilder ur pedagogikens historia», som blifvit utarbetad af V. Nörlén och C. V. Kastman. Dock råder mellan dessa bägge arbeten den skillnaden att, medan det senare bildar en samling fristående teckningar af vissa betydande pedagogers verksamhet i utlandet, lämnar det förra en sammanhängande öfversikt af utvecklingens gång inom vårt land i fråga om folkundervisningen med de nämnda lifsbilderna såsom taflans hufvudföremål. Denna anordning har bidragit att gifva framställningen lif. Det val, som författaren anställt bland de män, som nedom tronen kraftigast och följdrikast bidragit till undervisningsväsendets förkofran bland menige man, är utan tvifvel riktigt träffadt. Dock skulle man måhända väntat, att författaren något mera dröjt vid vissa ganska viktiga bipersoner. Vi tänka t. ex. i fråga om reformationstidehvarvet på bröderna Petri, eftersom deras inflytande på religionsundervisningen länge var märkbart. För den långa period, som med tillämpningen af

Karl den XI:s kyrkolag tog sin begynnelse, och som kan anses sträcka sig framåt ända till den tid, för hvilken P. R. Svensson nämnes såsom representant, angifvas blott i förbigående några minnesvärda namn. Då likväl »Frihetstiden» utmärkes af ett lifligt intresse för folkbildningen, kunde framställningen af tidens pedagogiska sträfvanen grupperats kring någon representativ person. Måhända skulle författaren hafva kunnat finna en sådan i biskop Serenius, hvars nitälskan för religionsundervisningens förkofran ju är anmärkningsvärd. — Beträffande bildningssträfvandena under Sveriges storhetstid har författaren i teckningen af de tre namngifna biskoparne haft godtt tillfälle att skildra folkundervisningens framsteg och på samma gång ådagalägga, huru nära dessa voro beroende af stiftschefernas personlighet och intresse därför. Skildringen af växelundervisningsperiodens allmänna karaktär ansluter sig helt naturligt till framställningen af P. R. Svenssons banbrytande verksamhet för lankaster-systemets införande. Och i fråga om den tid, då växelundervisningsmetodens svagheter allmänt erkändes, framställles med rätta Th. Rudenschöld såsom den man, som mer än andra verkade för en reform till det bättre, och som dessutom genom sin hängifvenhet för folkbildningens sak var framför andra värd att ihågkommas. Hans verksamhet bildade ock liksom en öfvergångsbrygga till den senaste perioden, på hvilken statsrådet F. F. Carlson tryckt sin stämpel. Som författaren kritiskt använt ett större antal källor, har hans arbete vunnit trovärdighet och fyllighet, viktiga förutsättningar för dess värde. G. W.

Till hvad här ofvan sagts om arbetet i dess helhet vilja vi för vår del tillägga, rörande andra häftet, att mot teckningen af den sista bilden, F. F. Carlsons, den anmärkningen torde med fog kunna göras, att det rikhaltiga materialet af fakta, inneslutet i en nog trång form — hela skildringen upptager ej mera än 44 sidor —, ej lämnat författaren tillfälle att i lika grad objektivera denna som de föregående bilderna.

Läsning för folket, utgifven af Sällskapet för nyttiga kunskapers spridande. Häft. 4. Innehåll: Några tankar

om svenskt konungadöme. Naturskildringar och folklifsbilder från Finland. De olika tiderna i en kristens lif. Ur växtvärlden. Ett gammaldags prästhus. Om vänlighet och välvilja. Ett besök i Tyrolen.

Årgång 1898. Häft. 1. Innehåll: Bilder ur medeltidens lif. Söndagshvila och folklif. En svensk almanacka för tre hundra år sedan. Naturskildringar och folklifsbilder från Finland. (Slut från föreg. häfte). Ur växtvärlden. — Samma förlag. Stockholm. Pris för hvarje häfte 30 öre.

Handledning vid bibelläsning i skolan af *Fredrik Lundgren*, seminarierektor. Samma förlag. Stockholm 1898. Pris 65 öre.

Det lilla häftet (64 sid.), som behandlar bibelläsningen i småskolan, innehåller utom förord af kanslirådet Kastman I. Metodiska anvisningar. II. Valda bibelord. III. Lektionsutkast. IV. Bönen i småskolan.

Utrymmet tillåter oss endast att omnämna och hos vederbörande lärarinnor och lärare rekommendera boken. Vi föreställa oss, att ännu ett häfte med likartadt innehåll skulle blifva välkommet.

Hufvudräkningskurs för folkskolan af *A. G. Wihlander*, lärare vid Stockholms folkskolor. Häft. IX & X. Bråk och fortsatt öfning af hela tal. Samma förlag. Stockholm 1898. Pris 25 öre.

Text till åttio sånger ur sångbok för skolan, första delen, jämte psalmverser, utg. af *O. L. Svensson*. Samma förlag. Stockholm 1898. Pris 25 öre.

Om hudens vård samt om folkbad af *Nils Englund*, provinsialläkare. Samma förlag. Stockholm 1898. Pris 90 öre.

Svensk språklära för de allm. läroverken af *Erik Brate*, lektor vid Södermalms h. allm. läroverk i Stockholm. Samma förlag. Stockholm 1898. Pris. (bunden i godt tygband): 2 kr.

Denna lärobok innehåller åtskilligt, som är nytt för våra läroverks alumner. Om värdet af det nya — från pedagogisk synpunkt sedt — hafva vi ännu ej hunnit fullt stadga vårt omdöme. Vi skola snart återkomma till denna onekligen mycket intresseväckande företeelse inom vår skollitteratur.

Nya folkskolestadgan m. m., utgifven af *S. Nordström*. Samma förlag. Stockholm 1898. Pris 1 kr. 25 öre.

Berättelse om Malmö stads folkskoleväsen under år 1897 af stadens folkskoleinspektör. Malmö, Förlags-aktiebolagets boktryckeri 1898. Berättelsen innehåller äfven program för Malmö folkskolelärarekårs jubileumsfest den 20 sept 1897 samt högtidstalet därvid af stadens folkskoleinspektör, dr A. O. Stenkula, hvilket tal äfven är särskildt utgifvet (pris 15 öre).

Sjette allmänna flickskolemötet i Sundsvall den 12, 14 och 15 juni 1897. — Berättelse, utgifven af Hj. Boström och Th. Sjöstrand, mötets sekreterare. Sundsvall, Boktryckeri-aktiebolaget 1898.

Redogörelse för Uppsala enskilda läroverks fackskola för huslig ekonomi, 1897, af styrelsen. Uppsala 1898.

Hindrade af brist både på tid och utrymme att i en särskild uppsats och med den fullständighet, saken väl kunde förtjäna, redogöra för ifrågavarande fackskola och dess betydelsefulla verksamhet, måste vi åtnöja oss med att här endast i några punkter sammanfatta hufvudinnehållet i den af styrelsen afgifna redogörelsen. Af denna framgår, att fackskolans verksamhet under år 1897 blifvit i olika riktningar väsentligen utvidgad, på samma gång den i ny lokal vunnit större utrymme; att skolans hufvuduppgift är *utbildning af lärarinnor i huslig ekonomi* för högre och lägre skolor; att anstalten under år 1897 uppburit af statsmedel ett understöd af 2,200 kronor, samt att motsvarande anslag beviljats för år 1898; att efterfrågan på vid anstalten utbildade lärarinnor hittills varit större än tillgången på sådana; att anstalten lämnar undervisning icke blott åt *Enskilda läroverkets* flickor, för hvilka skolköket ursprungligen inrättats, utan äfven åt ett stort antal af folkskolans flickor, hvarigenom lärarinne-eleverna få rikligt tillfälle att se, åhöra och själfva lägga hand vid undervisning af skolbarn; att Uppsala stadsfullmäktige på vissa villkor beviljat fackskolan ett årsanslag å 500 kr. för hvartera af åren 1897, 1898 och 1899; att styrelsen i följd af detta anslag sett sig i stånd att från och med hösten 1897 inrätta dels en *husmoderskurs* för sådana flickor, som slutat sin skolgång utan att under skoltiden ha åtnjutit någon undervisning i huslig ekonomi, dels en *fortsättningskurs* för sådana flickor, som förut genomgått den 1-åriga folkskolekursen i ämnet; att den senare kursen är uteslutande afsedd för barn från Uppsala, och att husmoderskursen redan under sitt första år haft flera elever från andra äfven aflägsnare trakter af landet, samt slutligen att under den tid, som redogörelsen omfattar, undervisning meddelats i följande olika kurser:

- A) för utbildning af lärarinnor i huslig ekonomi för folkskolor och högre flickskolor;
- B) för flickor, som slutat sin skolgång och — utan att vilja utbilda sig till lärarinnor — önska grundlig teoretisk och praktisk utbildning i sådana ämnen, som för en daglig husmoder äro af vikt (husmoderskurs);
- C) fortsättningskurs för flickor, som förut genomgått den ettåriga folkskolekursen;
- D) för lärjungar i Enskilda läroverkets mellanskola (kl. IV—VI);
- E) för folkskolans lärjungar (kl. IV—V).

Af *Väggtafflor till Nya Testamentet* af *H. Hofmann*, professor vid konstakademien i Dresden, har en svensk upplaga, bestående af två serier, hvarje om fem taflor, nu utkommit på C. W. K. Gleerups förlag. En tredje serie, äfven innehållande fem taflor, är under arbete. Lund 1898. Nettopris för skolor, taflorna ouppfodrade 12 kr., uppfodrade 15 kr. pr serie.

T. K—r.

16.

Sommarkurserna i Lund 1898.

Liksom åren 1894 och 1896 anordnas i år vid *Lunds universitet* för en större allmänhet afsedda *vetenskapliga föreläsningar* i olika ämnen.

Till deltagande i dessa 1898 års sommarkurser *inbjudas* härmed lärare och lärarinnor vid allmänna läroverk, seminarier, flickskolor, folkhögskolor och folkskolor samt för öfrigt enhvar, som vill draga fördel af föreläsningarna.

Föreläsningarna, som hållas å *universitetets lärosalar och institutioner*, börja måndagen den 15 augusti kl. 12 och sluta lördagen den 27 augusti kl. 2 e. m.

Föreläsningar komma att hållas af herr prof. *O. Ahnfelt*: Kyrkohistoria.

- » docent *N. Beckman*: Barnspråket och modersmålsundervisningen.
- » prof. *D. Bergendal*: Zoologi (om utveckling med metamorfos och generationsväxel).
- » » *P. la Cour* (från Danmark): Om lufthafvet.
- » » *N. Flensburg*: Kulturbilder från Indien.
- » » *C. Fürst*: Våra inälfvor.
- » docent *A. Herrlin*: Psykologi med särskildt afseende på viljelifvet.
- » » *T. Hjelmqvist*: Dekorerede personnamn i nysvenskan.
- » prof. *F. A. Johansson*: Religionen och bibeln.

herr docent *B. Jönsson*: Några drag ur växtens lif.

» » *H. Löndahl*: Praktiska öfningar i kemi.

» prof. *S. Ribbing*: Tuberkulosen och skolans hygien.

» docent *E. Rodhe*: Praktiska uttalsöfningar i engelska språket.

densamme: Bilder ur Englands litteraturhistoria.

» prof. friherre *H. H. von Schwerin*: Kongostaten.

» docent *N. G. Wimarsson*: Unionstidens historia, och

» » *E. Wrangel*: Fänrik Ståls sägner.

Därjämte ha professorerna *A. Qvennerstedt*, *F. V. Areschoug*, *M. Weibull* och *P. Eklund* förklarar sig villiga att, därest ej hinder för dem uppstå, medverka.

Till deltagare komma för en del af föreläsningarna *tryckta grundlinier* att utdelas.

För betäckande af organisationskostnaderna erlägger hvarje deltagare vid anmälningen *en afgift* af tio (10) kronor. Man och hustru erlägga tillsamman *en afgift*. För dessa afgifter erhållas inträdeskort, som gälla till alla föreläsningar och öfningar utom dem i kemi, för hvilka en särskild afgift, motsvarande kostnader för kemikalier, som förbrukas, erlägges. Till öfningarna i kemi kan endast ett begränsadt antal personer mottagas.

Meddelande om beviljade förmåner åt deltagarne från järnvägarnas sida kommer framdeles att lämnas.

Anmälningar, åtföljda af afgifter och med uppgift om hvilka föreläsningar deltagare väljer, torde insändas efter den 1 juli under adress *Sommarkursernas byrå i Lund*, som meddelar nödiga upplysningar om kurserna och anskaffar på deltagares vid anmälan framställda önskan rum, lämnar anvisning på spisställen m. m.

Lund den 9 maj 1898.

Å föreläsarnes vägnar:

Seved Ribbing.

Nils Lundahl.

17.

Joannes Ludovicus Vives.

Den, som kommit att läsa de djupa tankar, som Joannes Ludovicus Vives uttalat rörande undervisning och uppfostran, lär väl näppeligen kunna annat än högligen förvåna sig däröfver, att en man, hvilken utöfvat ett så betydande inflytande på teorierna för uppfostringskonsten, är jämförelsevis så litet känd äfven af pedagoger. Orsaken härtill torde vara, att man vid affattningen af pedagogikens historia hufvudsakligen hämtat innehållet från samma källor, som man använt vid framställningen af kyrkans historia, af den allmänna kultur- och litteraturhistorien eller af språkvetenskapens historia o. d. Nu hafva emellertid forskare gått till Vives och andra pedagogers egna skrifter och därigenom kommit till den övertygelsen, att Vives utöfvat stort inflytande på 1600- och 1700-talets pedagogiska författare. Själfve Amos Comenius torde hafva gått i skola hos honom.

Vives föddes år 1492 uti staden Valencia i Spanien. Fadern, Ludovicus Vives, tillhörde en yngre, mindre bemedlad gren af en ansedd spansk adelsfamilj; modern var Blanca March. Hon härstammade från en släkt, ur hvilken flera framstående män och bland dem några skalder hade utgått. Vives talar i sina skrifter om modern med stor högaktning. Hon skall också hafva haft en ovanligt kraftig karaktär samt i hög grad inverkat på sonens andliga utveckling. Som bevis på hennes själsstyrka berättar Vives, att han, då han ännu var gosse, hade varit frånvarande från hemmet tre till fyra dagar, utan att modern visste, hvar han var. Af sorg hade hon varit nära att falla i en svår sjukdom, men, då gossen sedan kom tillbaka, hade hon behärskat sig så, att sonen ej hade märkt något af hennes längtan efter honom. En tysk biograf anmärker vid anförandet af denna berättelse: »Detta drag kan kallas nästan gammalromerskt.» Detta må vara sant, men oss tilltalar det icke. Det vittnar ej om den vär-

mande innerlighet, om det uppriktiga deltagande, som enligt vårt förmenande bör präglä förhållandet mellan mor och son.

Den uppfostran, Vives åtnjöt i hemmet, var, såsom en af hans biografer säger, »äkta spansk, adlig och katolsk, sannolikt med en blandning af asketisk stränghet». Därför har ock Vives, blifven man, alltid framställt hustruns obetingade lydnad och vördnad gent emot mannen samt barnens obetingade lydnad och vördnad gent emot modern som de första grundpelarna för kristligt familjelif.

Vid gymnasiet eller, som andra säga, akademien i Valencia rådde under Vives gossår den skolastiska formalismen oförsvagad. Dock begynte den humanistiska rörelse, som uppstått i Italien, sprida sig äfven hit. En kamp utbröt mellan skolastiker och humanister. I denna deltog ock Vives, hvilken var en af gymnasiets mest begåfvade lärjungar. Han kämpade först på skolastikernas sida, men snart insåg han sin förvillelse och omfattade de nya idéerna.

Vid denna tid brukade spanska ynglingar, som ägnade sig åt studier, begifva sig till Paris för att förvärfva sig högre lärdom. Äfven Vives ställde vid sjutton års ålder sina steg till det berömda universitetet därstädes. Här studerade han flitigt den skolastiska filosofien, men på samma gång idkade han med mycken hängifvenhet humanistiska studier.

Tre år därefter, 1512, flyttade Vives till Brügge, hvilken stad han sedan ansåg som sitt andra fosterland. Det, som synnerligen fästade honom vid denna stad, var »dess republikanska styrelsesätt, dess invånares hyfsning, dess hos alla folk beprisade trygghet och rättvisa».

Efter några år finna vi Vives i Löwen som lärare för Vilhelm de Croy, hvilken redan vid 18 års ålder var biskop i Cambray och vid en ålder af 19 år kardinal och ärkebiskop i Toledo, Spaniens primas. Den unge kardinalen fortsatte emellertid sina studier, och Vives var hans lärare.

I Löwen skall Vives därjämte ha hållit föreläsningar samt enskildt handledt vid deras studier flera ynglingar, hvilka varit hos honom inackorderade.

Under den tid, Vives uppehöll sig i Löwen, kom han i nära beröring med Erasmus Rotterdams och andra lärda, som med ifver omfattat de humanistiska åsikterna. Sanno-

likt är, att Erasmus starkt inverkat på Vives. Han blef alltmär hängifven humanismen. Härtill bidrog ock det friska, rörliga lifvet i Nederländerna. »Genom sin frihetsanda, sitt välstånd och sin kultur öfverträffade dessa provinser alla andra land i Europa. Den vidsträckta handelsrörelsen och förbindelsen med främmande land hade där för länge sedan väckt behovet af andra kunskaper, än dem kyrkan och dess lärare hittills hade erbjudit. Nya skolor hade inrättats, ofta under skarpa strider mot prästerskapet, på hvars privilegium exclusivum att hålla skola man sålunda gjorde intrång, och undervisningen i de här stiftade stadsskolorna fick tidigare än annorstädes en för samhällslifvets praktiska behof lämpad riktning.»

Under medeltiden uppstodo flera föreningar för välgörande ändamål. En sådan förening bildade i Nederländerna de så kallade begharderna. Utan att aflägga klosterlöfte förpliktade de sig till andaktsöfningar, sjukvård och barnuppfostran. En annan sådan förening, som äfvenledes ledde sitt ursprung från Nederländerna, var hieronymianernas eller det gemensamma lifvets bröder. Båda dessa föreningar anlade skolor för ungdomens undervisning och uppfostran. Det utmärkande för dessa skolor var, att de gjort till sin uppgift dels att bibringa barnen en religiöst sedlig uppfostran, dels att meddela dem, hvad som vore i samhällslifvet direkt nyttigt. Därtill kom, att det gemensamma lifvets bröder anslöto sig till den humanistiska rörelsen samt varmt nitälskade för folkbildningen och i samband därmed mycket intresserade sig för modersmålet.

Det kan ej betvivlas, att de åsikter, som omfattades af dessa föreningar, utöfvat stort inflytande på Vives andliga utveckling. Säkert är åtminstone, att alla de grundsatser, som dessa skolors anhängare uttalat, återfinnas hos Vives.

Under sin vistelse i Brügge och Löwen utgaf Vives flera skrifter, som visserligen gjorde hans namn känt i vida kretsar, men som ej befriade honom från bekymmer för sitt uppehälle. Då uppdrog Erasmus Rotterdams åt honom att utgifva Augustini ryktbara arbete »De civitate Dei». Vives försåg boken med förklaringar, hvilka vittnade om grundliga insikter uti den klassiska litteraturen, den antika mytologien

och den gamla tidens historia. Vives kommentar till ifrågasvarande arbete uppväckte å ena sidan mycket bifall af dem, som hyllade de humanistiska åsikterna, men å den andra mycket missnöje hos dem, som ensidigt fasthöllo vid de åskådningar, som voro förhärskande inom katolska kyrkan under medeltiden. Sin bok dedicerade Vives till konung Henrik VIII i England, hvaraf man dragit den slutsatsen, att Vives redan nu beslutat att flytta öfver till detta land.

Öfverflyttningen ägde rum år 1523. Konung Henrik VIII och hans gemål Katarina af Aragonien skola hafva gifvit honom uppdraget att leda deras dotters, prinsessan Marias, studier. I slutet af nämnda år promoverades Vives till juris doktor vid universitetet i Oxford. Nu hade han erhållit en ställning, som befriade honom från näringsomsorger. Under denna tid besökte han dock årligen Brügge, hvilken stad han fortfarande ansåg »som sitt egentliga hem».

År 1528 blef en vändpunkt i Vives lif. Henrik VIII beslutade att skilja sig från sin gemål. Vives tog drottningens parti. Han sökte genom förnuftsgrunder förmå konungen att fasthålla vid det en gång gifna löftet, men han kunde ej inverka på den passionerade fursten. Om sitt deltagande i tvisten mellan de kungliga makarne berättar han på följande sätt i ett bref: »I mina engelska förhållanden har inträffat en stor förändring. Om konungens och drottningens söndring har du hört, ty historien är känd öfver hela världen, såsom han (konungen) uttrycker sig. För min del har jag slutit mig till drottningen, som synes mig hafva en bättre sak, och jag har efter förmåga bistått henne både i tal och skrift. Häröfver vredgades konungen, så att han befallde, att jag skulle hållas i civilarrest under sex veckor. Ur arresten utsläpptes jag blott på det villkor, att jag ej skulle besöka hofvet. Därför ansåg jag, sedan jag blifvit fri, rådligast att återvända hem (till Brügge), och därtill rådde mig äfven drottningen genom i hemlighet afsända bref. Några månader därefter sändes kardinal Compeggio (från Rom) till England som domare i målen.»

»Med synnerlig brådska uppdrog konungen åt drottningen att söka sig advokater, hvilka skulle biträda vid försvaret inför samme Compeggio och kardinalen af England (Wolsey).

Drottningen kallade mig till sitt bistånd. Jag uttalade min mening, att det ej vore till gagn för henne att öfver hufvud försvaras af någon. Det vore bättre, att hon dömdes oförsvarad än efter ett försvar, som medgafs henne blott för skenets skull. För konungen gällde det blott att inför sitt folk finna en förevändning, på det att drottningen ej skulle synas hafva blifvit fälld ohörd. Det öfriga bekymrade honom föga. Äfven drottningen blef nu vred på mig, emedan jag ej genast hellre lydte hennes vilja än min egen öfvertygelse; men för mig betyder denna lika mycket som alla furstar! Följden blef, att både konungen och drottningen främtogo mig mitt årliga underhåll. Den förre, emedan han ansåg mig som sin fiende; den senare, emedan hon höll mig för olydig och gensträfvig. Och själf förundrar jag mig, huru jag dessa tre år kunnat uppehålla mig. Jag har dock lärt mig inse, huru mycket mer det är, som Gud i tysthet räcker oss, än det, som vi med mycket väsen vinna af människorna.»

Från England återvände Vives till Brügge och bodde där till sin död den 6 maj 1540.

Vives åsikter rörande undervisning och uppfostran framställas tydligast och fullständigast uti hans arbete: »De Disciplinis». Detta arbete sönderfaller i två delar. Den första af dessa handlar om orsakerna till vetenskapernas förfall; den andra innehåller en sammanfattning af Vives pedagogiska system.

Den första orsaken till vetenskapernas förfall finner Vives hos deras idkare. Somliga ägna sig nämligen åt vetenskapliga studier utan att grundligt pröfva, om de hafva erforderlig begåfning för detta slag af verksamhet. En af anledningarna härtill är åter, att det finnes föräldrar, som af en eller annan anledning, snart sagdt, tvinga sönerna att ägna sig åt sådana studier, för hvilka de ej hafva anlag. En annan är, att lärare, som undervisa mot betalning, icke endast mottaga lärjungar utan urval utan ock söka på allt sätt skaffa sig så många lärjungar som möjligt. Det betyder för dem ej mycket, hurudana lärjungarne äro, blott de hafva penningar att betala sina lärare för deras arbete.

En annan anledning är, att många af dem, som ägna sig åt vetenskapen, drifvas därtill af falska bevekelsegrunder,

t. ex. af högmod, begär efter penningar, anseende eller njutningar.

Vetenskaperna ledo därjämte afbräck under de krig, som fördes mot de barbariska folk, som inträngde i romerska riket och slutligen förstörde det. Dessa folk hvarken kunde eller ville begagna sig af det romerska språket. Detta kom att efterträdas af ett språk, som var en blandning af romarnes och ett främmande folks språk. Härigenom föllo de gamla klassiska författarne i glömska.

Många af de gamla författarne voro för öfrigt svåra att förstå, emedan de framställt sina läror dels ofullständigt och dels med en viss dunkelhet, hvartill kom, att åtskilliga af dem, som ägnade sig åt vetenskapliga studier, ej hade kännedom om en riktig forskningsmetod.

Bland andra skäl till vetenskapernas förfall, som Vives framställt, vilja vi slutligen fästa uppmärksamheten på det urartade disputerandet och lärareståndets låga anseende. Disputerandet hade under tidens lopp så urartat, att det satte som sitt ändamål ej att utbreda sanningen utan att tillfredsställa fåfången. »Det var en tvekamp på arenan, i hvilken segervinnaren blott afsåg att vinna allmänhetens pris» — säger en af Vives biografer. Det låga anseende, som lärarnes stånd ägde, bidrog äfvenledes enligt Vives förmenande till vetenskapernas förfall. De gamle greker uppdrogo i allmänhet sina barns undervisning åt slafvar eller frigifna. Detta var en af orsakerna därtill, att lärdom och själfva undervisningsarbetet betraktades med förakt. Lärjungen ansågs af allmänheten förnämligare än läraren. En handtverkare eller kusk höll en ung man, som ägnade sig åt lärarekallet, sämre än sin son. En följd af detta blef, att personer, som ägde högre begåfning och lärdom, ej togo befattningar vid skolan, hvilka i stället kommo att innehafvas af sådana, hvilka ej hade erforderliga kunskaper, och som för öfrigt ej voro oförvitliga i sedligt hänseende.

Sedan Vives framställt sina åsikter rörande orsakerna till vetenskapernas förfall, öfvergår han till en redogörelse för de grundsatser, som enligt hans förmenande böra följas vid det uppväxande släktets undervisning och uppfostran. Vi meddela här nedan åtskilliga af dessa för att därigenom

visa, att vi med allt skäl uttryckt vår förvåning däröfver, att man vid behandlingen af pedagogikens historia fäst så ringa uppmärksamhet vid Vives.

Religionen är, enligt Vives uppfattning, slutmålet och utgångspunkten för all bildning. Vid undervisningen i kristendoms-kunskap skall man först meddela de enklaste grundbegreppen om Gud och om Kristus, vår återlösare. Därefter skall man bibringa en djupare och mera omfattande kunskap med ledning af den heliga skrift. Denna elementära kunskap om Gud och om hvad han gjort för vår frälsning bör fordras af hvar man. En högre grad af kunskap i dessa ting böra de hafva, som höja sig till en högre grad af kärlek, och som äro kallade till herdar öfver en hjord.

Vetandet i och för sig är ej fientligt mot tron. Vetandets föremål är nämligen tingen, hvilka äro af Gud skapade och därför goda. Däremot förhåller det sig så, att vetandet för till Gud; den naturliga vägen till vetande är nämligen, att man går från verkningarna till orsakerna. På den vägen måste man komma till Gud, ty Gud är den högsta orsaken. Själf tillräcklig okunnighet är fientligare mot kunskapen om Gud än en med blygsamhet förenad kunskap. Vetenskaperna äro alla i och för sig goda men likväl icke alltid goda för oss. Så kunna t. ex. studier skada, om de bedrifvas så ensidigt, att fromheten därigenom lider. Allt studerande är för öfrigt förkastligt, om det företages i afsikt att skada andra.

Vives gifver sina läsare teckningen af en skola, sådan han tänkt sig den. Därvid begynner han med att beskrifva platsen. Skolan bör, enligt hans förmenande, läggas på en sund plats, på det att lärjungarne ej måtte skrämmas bort af fruktan för smittosamma sjukdomar; men platsen bör ej vara så täck och angenäm, att lärjungarne därigenom alltför ofta lockas till utflykter i det fria. Det bör finnas god tillgång på billiga lifsmedel, på det ej åtskilliga ynglingar med goda hufvud måtte af brist på medel tvingas att afstå från att studera. Det förhåller sig nämligen så, att ynglingar, som hafva lust för studier, oftare befinna sig i måttliga än i lysande förmögenhetsvillkor. Å ena sidan bör skolan ej ligga i en trakt, där mycken industriell verksamhet äger

rum, enär bullret från verkstäderna och dylikt inverkar alltför störande; men å den andra bör skolans omgifning ej vara alltför folktom, ty skolungdomens lif bör kontrolleras af allmänheten. Befolkningen i den skolan omgifvande trakten bör vara känd för allvar och redbarhet. Bäst är, om skolan ligger utanför staden, helst om denna är en sjö- eller handelsstad; men läroanstalten bör ej förläggas till en sådan plats, som stadens invånare uppsöka för att där förlusta sig, ej heller vid allmänna landsvägen, på det icke nyfikenheten måtte hindra studerandet. Vid bestämmande af plats för en skola bör man jämväl undvika gränstrakter, enär sådana ofta oroas af krig mellan nabofolken. Slutligen, säger Vives, må man icke undra däröfver, att man med så mycken sorgfällighet bör välja plats för en skola, hvarest vishet bör uppstå och tillväxa, då man använder så mycken omsorg på den riktiga uppställningen af bikupor, i hvilka endast honung skall frambringas.

Lärarne böra hafva icke endast nödiga kunskaper utan ock erforderlig undervisningsskicklighet. Deras seder böra vara oförvitliga. Af största vikt är, att de icke säga eller göra något, som kan blifva ett dåligt exempel för lärjungen, eller som han icke utan fara kan säga eller göra efter. Hafva lärarne dåliga vanor, böra de först och främst söka aflägga dessa eller åtminstone, hvilket dock är sämre, afhålla sig från dem i lärjungarnes närvaro, ty dessa skola bilda sig efter lärarnes föredömen. Oförvitlighet i seder bör vara parad med kloket, då så väl vid undervisningen som vid uppmaningar till och bestraffningar af ungdomen utomordentligt mycket kommer an därpå, att man iakttagert det rätta måttet samt utför, hvad man skall göra, på rätt ort och i rätt tid. Allt, som göres i otid, har ingen verkan. Vidare bör läraren vara en frimodig man, som har varmt intresse för vetenskaperna, på det han må kunna undervisa med glädje till egen öfning och till fördel för andra. Emot eleverna skall läraren vara faderligt sinnad och icke se på hur mycket undervisningen inbringar åt honom. Två fel böra hållas så långt som möjligt aflägsna från all uppfostran: vinnings- och ärelystnad. De icke endast fördärfva sederna, utan de medföra ock, att idkare af vetenskaperna och studerandet själfv råka i förakt.

Hur skall den kunna styra sina elever, som hoppas att genom dem förvärfva både beröm och penningar. Fördenskull bör man ur skolorna utrota hvarje tillfälle till penningeförvärf och åt lärarne bestämma ett visst lönebelopp, hvilket bör utgå af statsmedel, och som bör vara så stort, som en redlig man kan önska sig, men som en dålig man försmår. Är lönen för riklig, skola okunniga och dåliga personer, drifna af vinningslystnad, förstå att förskaffa sig befattningar vid skolan, under det däremot redliga lärda, hvilka ej förstå sig på konsten att ställa sig in eller ej vilja använda den, skola blifva utestängda. Af lärjungarne böra lärarne ej mottaga något, på det de senare ej må blifva utsatta för frestelsen att söka de förras bevågenhet eller att behandla dem alltför undfallande. De, som anmäla sig till erhållande af lärarebefattningar, böra bedömas icke endast på grund af sin lärdom utan ock på grund af sina seder. Lärarne skola nämligen kunna vara andra till föresyn i lärdom, i seder och lefnadsvishet. De skola ihågkomma, att de äro »jordens salt och världens ljus».

När en far anmäler sin son till intagning i skolan, bör faderns uppmärksamhet fästas därpå, att man ej bör sträfvat efter vetenskaplig bildning som ett medel till att vinna ett makligt lif. Det skulle vara en ovärdig lön för ett så ädelt arbete. Lärarnes verkliga hållning måste stämma öfverens med denna utsaga. Hvad för en förhoppning om sin sons vishet och förträfflighet skall fadern kunna erhålla, om han ser, att läraren, sonens förebild, är dåraktig eller dålig? Det bör förklaras för fadern, att ändamålet med studierna är, att ynglingen skall blifva visare och därigenom bättre. En till två månader skall gossen stanna i uppfostringsanstalten, på det hans anlag må kunna utforskas. Fyra gånger om året böra lärarne komma tillsamman för att rådslå rörande sina lärjungars anlag. Därefter böra de hänvisa hvar och en till det studium, som passar för honom. Den, som ej har anlag för studier, bör i tid visas bort från läroverket, på det han ej må förslösa sina penningar och af sitt studium endast skörda skam. Om detta allt iakttages, skola de olärda vörda de lärda som från himmeln nedstigna gudar, och lärosätena skola betraktas som heliga orter. »Huru ovärdigt är det icke»,

säger Vives, »att vi (de lärda) för vårt uppförande och våra dårskaper hånas af de olärda och föraktas! Det värsta är, att sådant icke sker med orätt. Det borde ju icke vara så, att bönder, skomakare och annat folk, som tillhör de lägsta folksklasserna, behärska sig bättre än de lärda.» Till en sådan skola, som här ofvan skildrats, skola ej endast gossar föras, utan äfven gubbar skola draga sig dit liksom till en lugn hamn, sedan de blifvit kastade hit och dit af de stormar, som okunnigheten och ondskan mot dem uppbesvurit. Lärarne skola genom den vördnad och den auktoritet, de ingifva, draga alla till sig. De skola hos sina lärjungar uträtta mer genom detta förtroende och den aktning de ingifva än genom hotelser och slag. Beundran för lärarnes talanger och goda karaktär skola vara den kraftigaste sporre till flit och lydnad mot dem. Sådan är den sanna akademien, nämligen en samling af lärda och redbara män, hvilka hafva förordat sig att göra dem, som kommit till dem för att uppfostras, likadana. Det är icke nog därmed, att den ene eller andre läraren är god, om många äro dåliga. Genom sitt antal, sin sammanhållning och sin hänsynslöshet skola de dåliga öfverflygla de goda. Lärjungarne skola ock vända sig till den, som visar dem största undseende.

Vives förutsätter, att i den läroanstalt (akademi), som han tecknat, lärjungen skall mottagas redan som gosse, och att han skall kvarstanna där, till dess han uppnått mognad ålder. På den tid åter, Vives lefde, var det vanligt, att högskolorna besöktes både af gossar, ynglingar och män. Med hänsyn till förefintliga förhållanden är det, som Vives anställer undersökning om, huru undervisning och uppfostran bäst främjas.

»Man har», säger Vives, »uppkastat den frågan, om gossar bäst uppfostras i hemmet eller utanför detsamma. Om det funnes en sådan akademi, som jag tecknat den, vore det bäst, att gossen uppfostrades i denna till och med från första början, på det han så fort möjligt måtte insupa goda seder, och på det dåliga seder måtte blifva för honom främmande och afskyvärda. Men sådana som akademierna nu äro, är frågan mycket svår att besvara.»

Vid sitt försök att utreda saken, fäste Vives uppmärksamhet därpå, att det höfdes fadern att hafva synnerlig om-

sorg om sonens uppfostran. Gud skulle af föräldrarne kräfva räksenskap för uppfostran af deras barn. Fördens skull borde fadern noga rannsaka sig själf och hela sitt hus. Funne han där någon, som utöfvade ett fördärfligt inflytande på sonen, måste fadern på lämpligt sätt aflägsna en sådan. Kunde han icke detta, borde han låta uppfostra sonen utom hemmet. Hos de gamla romarne öfvertogo gärna förnäma och vördnadsvärda gubbar en sådan uppgift för fosterlandets skull. En sådan känsla vore främmande för Vives samtida. Hvar och en lefde endast för sig själf, och så försmädde man med orätt uppfostrarens viktiga kall. Fadern borde till uppfostrare för sin son välja en man med oförvitlig karaktär. Af denne skulle sonen undervisas, dock icke ensam, ty då skulle han, såsom Qvintilianus visat, göra mindre framsteg. Kunde fadern ej själf undervisa sonen, eller kunde han ej skaffa någon lämplig lärare eller någon kamrat, borde han sända sonen till en offentlig skola. Men han borde ej låta honom bo i skolan, emedan kosten där ej vore så hälsosam och uppfostran ej så fin som i ett hem, om nämligen föräldrarne ej vore lägsinnade eller förde ett lastbart lif.

Kraftigt varnade Vives mot att sätta söner i läroanstalter, som blifvit anordnade af enskilda för att förtjäna penningar. Dylika anstalter skildrade han som fördärfbringande ställen.

I hemmet, sade Vives, vore allt bättre än i allmänhet i skolan. Den utbildade kroppen erhöles i hemmet sundare näring; uppfostran vore anständigare under gamla och förståndiga mäns ledning; kostnaderna blefve mindre. Genom det dagliga umgänget med föräldrarne bibehölles sig det barnsliga sinnet lefvande, och fadern skulle lätt kunna bibehålla sonens vördnad, om denne dagligen såge honom, och om fadern i kraft af sin faderliga myndighet dagligen befallde sonen något. Äfven kärleken skulle växa, om sonen hade goda anlag, eller om han hos sin fader iakttog rättskaffenhet och vishet. Äfven fromhet fortplantade sig från föräldrarne på dem, hvilka vore förbundna med dem genom blodets band. Vore sonens anlag dåliga och behöfdes det för deras bättrande fruktan, vore den för föräldrar och anförvanter, som hade blifvit insupen med mjölken och befastad med den till-

tagande åldern, den starkaste. Vore däremot anlagen goda, så att sonen kunde ledas med kärlek, så vore den till föräldrar och anförvanter den starkaste. Många människor hade blifvit förda till det goda endast genom hänsynen till föräldrarna, och erinringen om dessa vore ofta verksam äfven på det största afstånd. Anförvanter kunde ock bäst iakttaga, hvaråt gossens anlag vore riktade, så att det blefve möjligt att tidigt vända honom åt det håll, som för honom vore lämpligast. Det uppspirande onda kunde tidigt motas och den böjliga anden ledas till det goda. Jämnåriga hade mindre makt att förföra, ty öfverallt stötte de på en, som bekymrade sig om den, som de ville locka till det onda. Men, om han skulle falla, skulle dessas kärlek fatta honom med mild hand; vore detta ej nog, skulle vördnad och fruktan komma till hjälp. Så skulle fruktans ris beständigt sväfva för gossens ögon och om hans rygg, hvilket för denna ålder vore synnerligen hälsosamt.

I hvarje stad borde en skola inrättas. Vid denna borde som lärare anställas män af bepröfvad lärdom, sedlighet och klokhet. Lärarna borde aflönas af allmänna medel. Gossar och ynglingar skulle af lärarna få inhämta det, som de med hänsyn till ålder och anlag kunde fatta. Vinsten af undervisningen skulle vara icke lysande äreställen eller materiell vinning utan själens odling. Genom den sanna lärdomen skulle den unge förkofra sig i dygd.

Ynglingens anlag skulle man pröfva genom att låta honom räkna. Förståndets skärpa visade sig nämligen genom att kunna räkna snabbt och säkert. Af minnet kunde man ock sluta till graden af begåfning. Förmågan att uppfatta lätt antydde skärpa i förståndet; förmågan att troget bevara åter omfattande rikedom i intelligensen. Leken vore ett tredje medel att pröfva gossens anlag. I denna röjde sig tankeskarpan och de naturliga anlagen i öfrigt, helst om jämnåriga och likar lekte med hvarandra, ty då förekomme ingen förställning, utan individualiteten finge göra sig gällande.

Man borde ej fästa afseende vid huru talrikt en skola besöktes. Sant vore visserligen, att en talare inspirerades af en talrik åhörarskara; men att tala och att undervisa vore

ej detsamma. Läraren borde älska lärjungen så, som en fader älskade sina barn. Lärarens kärlek borde endast vara mindre blind. Hade en gosse tvifvelaktig begåfning, ja, syntes han vara till och med klenk utrustad, borde man dock icke genast misströsta; ej heller borde man alltför mycket lita på goda anlag. På förändring i anlag och seder funnes många exempel.

Med hänsyn till den metod, som Vives anser böra följas vid undervisningen, fästa vi uppmärksamheten på följande framställning, som vi hämtat från en akademisk afhandling om Joannes Ludovicus Vives, som utarbetats af docenten vid Helsingfors universitet Emil Böök. »Det metodiska förfarande, Vives rekommenderar för undervisningen, är ett analytiskt-induktivt. Vid undervisningen samla vi, säger han, många erfarenheter och observera olika bruk, på det vi af dem må bilda allmänna regler. Om några af de enskilda fallen icke öfverensstämman med den (hypotetiskt) uppställda regeln, bör orsaken antecknas, hvarför så förhåller sig; om den är obekant och de afvikande fallen äro få, så böra dessa antecknas (som undantag); om de äro flera eller lika många som de öfverensstämmande, bör en lärosats i det föreliggande ämnet icke uppställas utan detsamma öfverlämnas åt kommande forskares uppmärksamhet, så att af förundran en vetenskaplig öfvertygelse (filosofia) må födas. Och för att gifva ett stöd åt hvad han yttrat angående det induktiva förfarandet fortsätter Vives: Alla vetenskaper, som hafva handlingen till föremål, hämtas fullkomligast ur deras verk, hvilka i följd af sin begåfning, sin flit och sin erfarenhet varit de bäst utrustade, ty sådana män, hvilka handlat utan teori men med understöd af nyss nämnda egenskaper, äro att anses som upphofsmän till vetenskaperna. Så framställas retorikens regler på grund af bruket hos Cicero och Demostenes, skaldekonstens med stöd af Homerus och Vergilius.»

Sin framställning af undervisningens allmänna metod afslutar Vives med följande beaktansvärda satser. »Den, som söker intränga i en vetenskap och fastställa dess lagar, må ofta vända sin blick från erfarenheten och bruket (så vidt de nämligen äro en frukt af andras iakttagelser) till själfva naturen, så att han må lära det mest exakta hellre än det

häfdvunna. Ty i naturen finnes den fullkomligaste förebild, hvilken enhvar återger i samma mån, han äger snille och studier (eg. sorgfällighet).»

»Vid undervisningen i vetenskaperna är en logisk ordning (ordo) det mest verksamma; lärjungarne både uppfatta och behålla på det sättet lättare det meddelade. De ledas nämligen af det sålunda ordnade materialet, och, då det följande synes likasom framgå ur det föregående, inses vissheten i det hela.»

»Läraren bör, emedan fromheten är målet för undervisningen, ihågkomma, hvad helst han än framställer, att han är en kristen, så att han afvänder uppmärksamheten från det, som strider mot känslan för det goda, och i stället anför något, som kan gagna den goda seden. Han bör fördenskull till en viss grad göra sig förtrogen med de heliga skrifterna. I deras användande skall han visa omdöme, så att han ej anför sådant, som föga hänför sig till saken, eller sådant, som går utöfver den uppfattning, man hos lärjungar af denna ålder kan förutsätta.»

»Ehuru vid meddelandet af en vetenskap det fullkomligaste alltid bör framställas, bör likväl vid undervisningen det af vetenskapen meddelas åhörarne, som passar för deras andliga ståndpunkt. Ty en mästare i vetenskapen bör afse det högsta och bringa det under regler; enhvar må sedan söka följa honom, så godt han förmår. Men läraren i en skola bör lämpa sig efter sitt auditorium, icke så som om han borde afvika från vetenskapen eller lära falskt i stället för sant, utan så att han gifver det, som lämpar sig för åhörarnes uppfattningsförmåga. Att den gudomlige mästaren och läraren gjort till fyllest så väl i det förra som i det senare afseendet, därom vittnar den heliga historien.»

Vidare säger Vives, att läraren borde vid undervisningen väl skilja det väsentliga från det oväsentliga; att hans föredrag borde vara lätt och klart; att, då ett enskildt ords betydelse skulle förklaras, läraren borde anföra ett yttrande ur en godkänd författare, hvilket både tydligt förklarade ordet och tillika innehölle något, som vore värdt att veta; att i nödfall läraren själf kunde bilda exempel i form af en sentens, berättelse eller dylikt; att en berättelse, som för

detta ändamål föredroges, ej behöfde anföras fullständigt utan endast så mycket därpå, som för en riktig uppfattning af det ifrågavarande stället vore nog. Understundom kunde man dock göra en för både lärare och lärjungar angenäm afvikelse från ämnet, så att en berättelse eller dikt för att bereda vederkvickelse framställdes utförligare, än för det ifrågavarande ordets förklaring vore nödvändigt. Bättre vore, att läraren i det hänseendet gjorde för mycket, än att han vore alltför kort och torr. Läraren borde minnas, hvad Quintilianus sade om intelligensen i gossåldern, nämligen att den vore som kärl med trång mynning, hvilka gäfvade vätskan tillbaka, om man fyllde dem för häftigt, men som sväljde den, om den småningom ingötes. Därför skulle i början endast få och lättfattliga saker vara föremål för undervisning, och där-efter skulle lärjungen vänja sig vid flera, svårare och grundligare. Under föredraget borde läraren ofta anställa frågor och begära redogörelse för det föredragna af sina åhörare, ty detta bidroge i hög grad att i minnet befästa det föredragna. I början kunde ett ordagrant återgifvande af det hörda vara nog; längre fram kunde ett friare fordras.

Täflan mellan lärjungarne borde man befordra genom beröm och belöningar eller tadel och genom jämförelse med dem, som lyckats bättre. Denna täflan borde dock icke få urarta till hat och bittra strider. Man kunde hoppas, att med tiden täflingslusten skulle öfvergå till ett ömsesidigt intresse hos lärjungarne att följa med hvarandras arbeten. På längden vore nämligen täflan icke ett godt medel, ty det vore rådligare, att ynglingarne veta ingenting, än att de blifva slafvar under äregirigheten och högmodet. En klok lärare borde erinra sig, hur stor skillnad det vore mellan en nybörjare, en mera försigkommen och en, som afslutat sin bildningskurs. Af den förstnämnde finge man ej fordra det-samma, som af den i vetande och sedlig utbildning redan längre komne ynglingen. I sin kritik borde läraren vara måttfull; han borde icke med bittra ord nedslå lärjungarnes mod eller förvirra dem genom sin stränghet.

Beträffande tukten i skolan säger Vives bland annat, att den mänskliga naturen vore så benägen till det onda, att ofta allvarligt tadel och i nödfall kroppslig aga måste an-

vändas, på det den kroppsliga smärtan, likasom fallet vore med djuren, måtte hejda den, som icke hade tillräckligt förnuft. En sådan tuktan finge dock ej vara hård eller förnedrande, utom då det gällde sådana naturer, hvilka likasom slafvar måste genom slag påminnas om sin plikt. Läraren borde vara allvarlig men ej hård; mild men utan svaghet. Han borde aldrig hota, om det ej vore alldeles nödvändigt; men på hotelserna borde slag följa, om gossen ej lyssnade till varningarna. Läraren borde ej använda smådeord, men han skulle vänja lärjungarne att ej förakta hans hotelser och hans tadel. Med straff borde han vara sparsam och iakttaga rätta tillfället, hvilket gifver allting värde och kraft. De större gossarne skulle endast sällan erhålla kroppslig aga, dock någon gång. De borde ledas af fruktan och vördnad för läraren och de allvarliga män i skolan, hvilka likasom vittnen vore åskådare af deras dygder och fel, och slutligen af hänsyn för fader och anförvanter.

Man borde bibringa lärjungarne en lefvande föreställning om den höga och varaktiga njutning, med hvilken det vetenskapliga studiet är förbundet. De moraliska lärorna borde så gifvas, att de ej mottoges på ett yttre sätt såsom en berättelse utan som en hälsosam näring för själen, hvilken näring skulle smältas och öfvergå till kött och blod. Man borde äfven ofta erinra lärjungarne om Guds dom och om dödens närhet.

Vives har åtskilligt att säga äfven om kroppens vård. Han ansåg, att flitiga kroppsöfningar borde förekomma redan i gossåldern, ty denna vore i behof af hvarje tillskott i kraft. Man borde ej tvinga de unga till för mycket arbete, på det man ej måtte väcka deras hat till studier. Den mänskliga anden hade en märkvärdig frihetskärlek; han läte visserligen pålägga sig ansträngningar, men han läte icke tvinga sig. Lekarna, bland hvilka bollspel och kapplöpning vore att förordas, borde på en gång tjäna till kroppens stärkande och själens vederkvickelse. Då tillfälle ej funnes för kroppens öfvande, kunde angenäma samtal öfver passande ämnen tjäna till förströelse. En portik eller rymliga salar borde finnas, där ungdomen vid dåligt väder kunde erhålla nödig vederkvickelse. För kroppens vård finge man dock ej glömma

själens daning. För både det och det andra vore yttre renlighet af synnerligen stor vikt.

Med hänsyn till kosten säger Vives, att man borde iakttaga måttlighet och de lämpliga tiderna samt afpassa den efter hvars och ens kropps-konstitution.

Härmed stanna vi för denna gång. Vi hafva haft för afsikt endast att fästa uppmärksamhet på en af pedagogikens stormän, hvilken enligt vårt förmenande i allmänhet alltför mycket förbises vid behandlingen af uppfostringskonstens historia. Joannes Ludovicus Vives har dock utöfvat ett stort inflytande på skolans utveckling så väl i Tyskland som i vårt land.

Carl K—n.

18.

Borgarskolorna i Greifswald.

Greifswald är en stad, som offrar mycket för undervisningsväsendet. Enligt hvad jag hörde uppgifvas, betalar staden, som har 23,000 invånare, årligen 230,000 mark till underhåll af sina skolor. Men så äro också både gymnasium och seminarium, högre flickskolor och borgarskolor stadens och ej statens läroverk.

Då borgarskolorna väl för många svenskar äro något tämligen obekant, har jag tänkt att tala något om dem.

De s. k. borgarskolorna skilja sig från folkskolorna hufvudsakligen därigenom, att barnen i borgarskolan måste betala skolafgift. Denna utgör 20—36 mark årligen, beroende på i hvilken klass eleven är.

Man skulle ju nu kunna tro, att de flesta föräldrar skulle skicka sina barn till folkskolorna, där undervisningen är fri. Men så är det ej. Och orsaken är den mänskliga fåfängan. Det skulle ju vara en stor skam att ej kunna bekosta sina barns undervisning, och därför skrapar man ihop sina sista

medel och kanske pantsätter kläderna hellre än att skicka barnen i folkskolan. Således är det endast den allra fattigaste befolkningens barn, som komma till denna.

Utom folkskolans vanliga ämnen läses i borgarskolan äfven franska. Dessutom äro kurserna i vissa ämnen större. Barnen intagas i skolan det läsår, under hvilket de fylla 6 år. Läsåret börjar vid påsk, och ferierna äro ungefär 10 veckor, nämligen 2 veckor vid påsk, 4 veckor i juli, 2 veckor i oktober och resten vid jul och pingst. Åtta klasser finnas, af hvilka den 1:a är den högsta och den 8:e den lägsta. På grund af det stora elevantalet är hvarje klass delad på minst 2 afdelningar, och likväl finnas nära femtio barn i hvarje afdelning.

Både goss- och flickskolor finnas. I goss-skolan var inredningen gammalmodig och utrymmet begränsadt. På frimuterna fingo t. ex. ej alla barnen gå ut, ty skolgården var så liten, att ej alla på en gång kunde rymmas där. De, som gingo ut, ordnades på gården af en lärare i jämna led och fingo sedan traska rundt omkring där.

Läsningen börjar kl. 8 f. m. och fortgår till kl. 12, endast afbruten af 10 min. rast mellan hvarje timme utom kl. 10, då 20 min:s fristund lämnas. Onsdags- och lördagseftermiddagar läses ej men de öfriga dagarna 2—3 timmar på eftermiddagen.

Hvarje måndag hålles gemensam bön. Däri deltaga lärarekollegiet, lärjungarne i kl. I och II samt 12 representanter för hvarje af klasserna III—VIII. Alla lärjungarne rymmas nämligen ej på en gång i aulan.

Bönen består af sång samt uppläsning af ett stycke ur den heliga skrift, t. ex. söndagens evangelium eller epistel. Någon af lärarne utlägger denna på ett enkelt, uppbyggligt sätt. Andakten avslutas med en bön, Fader vår och välsignelsen.

De öfriga dagarna i veckan förrättas ej gemensam bön, utan hvarje klasslärare gör bön med sin klass. I de lägre klasserna består morgonandakten i afsjungandet af en bekant psalmvers och i framsägandet af en bön gemensamt af lärare och barn. Detta gemensamma framsägande af bönen gör ett synnerligen godt intryck, och nog följa barnen bättre med, än då läraren föreläser en bön, såsom vanligt är hos oss.

I de mellersta och högsta klasserna är det ungefär på samma sätt, dock så, att här antingen läraren framsäger en bön fritt eller också lärjungarne få gemensamt uppläsa en bön, såsom Luthers morgonbön eller dylik. Dessutom uppläses äfven vid bönen veckospråket. Vissa bibelspråk äro föreskrifna för hvarje klass. De äro bestämda af världslig och kyrklig myndighet i förening.

I klasserna III och IV uppläses under den sista kristendomstimmen hvarje vecka nästa söndags evangelium, och hufvudtankarna i detsamma framtagas och läggas lärjungarne på hjärtat. I klasserna II och I sker detsamma med nästa söndags epistel.

Då det möjligen kan vara af intresse för svenska lärare att se, hur man vid dessa skolor går till väga vid behandlingen af de särskilda läroämnena, vill jag nu redogöra för de metodiska grundsatser, som följas vid undervisningen i kristendom, modersmålet och historia—geografi, dels efter de lektioner, jag åhörde, dels efter de af rektor Graul, inspektorn för stadens samtliga borgar- och folkskolor, utarbetade anvisningarna för lärarne.

Religionsundervisningen.

I. Biblisk historia.

De bibliska berättelsernas fördelning på skolåret rättar sig, så vidt möjligt är, efter kyrkoåret. Från påsk till pingst genomgås berättelserna om huru den uppståndne uppenbarar sig, fram till grundandet af den kristna kyrkan, från pingst till advent de gammaltestamentliga och därifrån till påsk de nytestamentliga berättelserna.

Vid behandlingen af de bibliska berättelserna går man i allmänhet till väga på följande sätt:

Läraren berättar först fritt i anslutning till bibelordet eller, om särskild lärobok finnes införd, i anslutning till denna. Dock är det i allmänhet så, att barnen ej behöfva använda några läroböcker, de lära sig berättelserna i skolan.

Första gången läraren berättar, lämnar han sakliga upplysningar och mera utförliga förklaringar, ämnade att lef-

vande framställa viktiga situationer och drag i historien. I synnerhet söker han redan vid berättandet leda uppmärksamheten på själfva kärnpunkten, lifsnerven, i berättelsen, på det att ej själfva hufvudändamålet, nämligen att höja och befrukta det religiösa lifvet, må gå om intet för blott sakligt vetande och yttre intresse.

Andra gången närmar sig berättelsen den knappa bibliska formen. Det, som ordagrant skall återgifvas, berättas naturligtvis alltid med samma ord. Till berättandet sluter sig indelningen, förbunden med nödiga ord- och sakförklaringar. Detta sker under form af ett samtal, där lärarens frågor efter berättelsens innehåll utgöra ledtråden. På lämpliga ställen få barnen sammanfatta, hvad som sagts, och på sådant sätt visa, hvad de hafva i behållning däraf. Berättelsens läroinnehåll sammanfattas i ett språk, en psalmvers eller ett stycke ur katekesen.

Sedermera återgifves berättelsen fritt af barnen. Stor vikt lägges vid att barnen *fritt* återgifva den, emedan de därigenom hafva större uppbyggelse af densamma, samt emedan det då tydligare visar sig, om de riktigt hafva förstått innehållet. Hafva de uppfattat innehållet, ihågkomma de äfven lättare berättelsen. All tanklös utanläsning undvikes naturligtvis härigenom.

Tillvägagångssättet är dock naturligtvis något olika inom olika klasser.

II. Katekes.

Undervisningen utgår från katekestexten (i Luthers lilla katekes), framställer dess indelning, klargör ordens betydelse och inför lärjungarne i sakinnehållet. Bibliska berättelser, psalmverser, bibelspråk, exempel ur historien, i synnerhet kyrkohistorien, erfarenheter ur lifvet m. m. äro medel för att bringa lärjungen den rätta förståelsen däraf.

Bibelspråken skola bekräfta katekesens läror såsom skrift-enliga. De behandlas så, att barnen först lära att uppfatta språket i och för sig, därpå i sammanhang med det ställe af katekesen, som behandlas.

Såsom exempel på tillvägagångssättet vid katekesundervisningen vill jag återgifva en lektion, hållen af rektor Graul själf.

Ämnet var en afdelning af andra artikeln. Först förhördes det, som under föregående lektion genomgåts. Svaren afgifvas fort och riktigt, och, då lärarens fråga alltid upprepas, låter det, som om svaren vore inlärdas efter bok och upplästes utantill. Så är det dock ej, ty den enda lärobok, som användes, är Luthers lilla katekes.

Efter förhöret vidtog preparation af ny läxa. Det, som skulle genomgå, var den del af Luthers förklaring till andra artikeln, som lyder: »hvilken förlossat, förvärfvat och vunnit mig» etc. På tyska: erlöst, erworben und gewonnen.

Läraren: »Huru är verbet erlösen bildadt?» Svar: »Genom afledning.» L. »Hvad heter stamverket?» Sv. »Lösen.» L. »Hvad betyder lösen?» Sv. »Att göra någon lös eller fri.» L. »Hur är det med den, som behöfver lösas?» Sv. »Han är bunden.» L. »Under hvem ligger människan bunden?» Sv. »Under synd, död och djäfvul.» L. »Sammanfatta nu, hvad vi här sagt om erlöst!» Sv. »Erlösen är ett afledt verb, kommer af lösen, som betyder göra lös; det, som vi enligt katekesen varit bundna under, är synd, död och djäfvul.»

Därpå förklaras erworben.

L. »På hvilka olika sätt kan jag komma i besittning af ett föremål?» Sv. »Genom gåfva och genom att själf skaffa mig det.» Läraren till en gosse: »Hur har du kommit i besittning af din rock?» Sv. »Jag har fått den af mina föräldrar.» L. »Har du då *förvärfvat* den?» Sv. »Nej.» L. »Hvad betyder då erworben (*förvärfvat*)?» Ingen kan säga det. L. »*Jag* har förvärfvat *min* rock.» En gosse: »Förvärfva betyder förtjäna.» L. »Det händer ibland, att man hör någon säga om något, som han äger: 'Det har jag surt förvärfvat.'» Nu vilja många svara. Sv. »Förvärfva är att med arbete och möda göra något till sin egendom.» Detta är det riktiga svaret och upprepas. L. »Kristus har med möda och arbete gjort oss till sin egendom. Hur antydes det i artikelns text-ord?» Sv. »Pinad under Pontius Pilatus, korsfäst, död och begravnen.» L. »Huru i Luthers förklaring?» Sv. »Icke med guld eller silfver utan med sitt heliga och dyra blod.»

Därpå få lärjungarne angifva några drag ur Kristi lidandes historia, som bekräfta detta, t. ex. Jesu ord: »Jag är bedröfvad intill döden» m. m.

På liknande sätt fortsättes sedan med ordet vunnit (gewonnen), men det anförda torde vara nog för att åskådliggöra tillvägagångssättet.

Modersmålet.

I. Läsning.¹

För hvar och en af klasserna VI—I hafva utvalts vissa »mönsterstycken», d. v. s. sådana stycken, som särskildt utmärka sig genom värdefullt innehåll och fulländad form, och som därför böra utförligare behandlas och göras till barnens andliga egendom. De flesta äro i bunden form, dock förekomma äfven prosastycken.

Vi skola nu se, huru man behandlar ett sådant mönsterstycke.

Först kommer då *förberedelsen* eller *inledningen*, som afser att hos barnet väcka till lif de föreställningar, som det förut vunnit, och som hafva något sammanhang med det stycke, som skall behandlas, och därigenom kunna underlätta upptagandet af det nya och förbinda detta med det redan förut i medvetandet befintliga.

Därpå föreläser läraren stycket.

Efter lärarens läsning följer förklaring af detsamma, hvilket sker under samtal mellan lärare och barn. Härigenom skola lärjungarne bringas att grundligt förstå stycket. Stor vikt lägges vid att de själfständigt och sammanhängande kunna återgifva, hvad som genomgåtts, ty endast då anses det hafva något värde för deras bildning. Därför sammanfattas och inpräglas afdelningsvis alltid det, som utvecklats.

Då nu lärjungarne förstå stycket, få de i sammanhang återgifva tankegången i detsamma.

Nu först anses barnet i stånd att läsa stycket med riktig betoning och uttrycksfullt. Således gäller här grundsatsen: »Först förstå, sedan läsa.»

Är nu denna metod den riktiga? Eller skola vi gifva företrädet åt den hos oss vanliga, nämligen att efter lärarens

¹ Den läsebok, som användes, är utgifven af Ferdinand Hirt.

läsning barnen själfva få läsa och att först då nödiga ord- och sakförklaringar gifvas?

Är välläsning, d. ä. den mekaniska färdigheten att läsa, hufvudändamål, då anser jag det vid borgarskolan använda förfaringssättet vara synnerligen fördelaktigt. Men läsningen bör väl ej vara ändamål utan endast medel för vinnande af bildning, och då ställer sig saken annorlunda. Hufvudändamålet är väl, att barnen skola lära sig att *under läsningen* själfva uppfatta innehållet, att deras uppfattnings- och tankeförmåga skärpes och utvecklas. Men det sker ej, om de få innehållet sig gifvet, innan de själfva få läsa. De få ej heller intryck af att det är genom *läsningen* de få något utbytte, och följaktligen bry de sig ej heller om att uppmärksamt följa med vid densamma.

De stycken, som behandlats så, som ofvan angifvits, voro s. k. mönsterstycken. Men läseboken innehåller ju äfven andra, och dessa genomgås kursoriskt, så vidt möjligt är. Beträffande fördelningen på skolåret af dessa, iakttages: 1) I förbindelse med mönsterstyckena läsas andra prosaiska och poetiska stycken, som stå i något sammanhang med dessa eller kunna tjäna till deras förtydligande. 2) Stycken, som kunna sättas i samband med undervisningen i realämnen, läsas, då så ske kan. 3) Stycken, som hafva afseende på årstider, högtider, fosterländska minnesdagar o. s. v., läsas vid lämpliga tillfällen. 4) Stycken af sedligt-religiöst innehåll läsas om möjligt i samband med religionsundervisningen.

Äfven få barnen till hemuppgift att högt genomläsa vissa af dem.

II. Språklära.

Undervisningen utgår alltid från exempel. De satser, ur hvilka regler och lagar skola härledas, utväljas sorgfälligt. De uppskrifvas på svarta taflan, och de satsdelar, som redan äro bekanta, uttagas först. Därpå leder läraren barnens uppmärksamhet på det nya, som skall inläras, och låter dem ur exemplen härleda regeln.

Det inlärdas inöfvas sedan muntligt och skriftligt med tillhjälp af det stoff, som finns i öfningsbok och läsebok. Öf-

ningsboken användes dock först, sedan barnen lärt sig förstå saken grundligt.

III. Uppsatsöfningar.

Det förut omtalade behandlingssättet af mönsterstyckena skall tjäna som förberedelse och grundval för uppsatsskrifningen. De skriftliga arbetena äro företrädesvis af reproduktiv art, i det att man anser, att författandet af själfständiga uppsatser förutsätter en så hög grad af andlig bildning, att lärjungar i folkskolan ej kunna besitta en sådan. Därför anses en klar och tydlig reproduktion vara nog.

Ämnen för uppsatsöfningar tagas

1) från skolans hela kunskapsområde, i synnerhet ur läseboken och från de reala ämnena;

2) från det åskådnings- och tankeområde, som ligger barnet nära, och som det därför kan genomtränga med sitt tänkande.

Hvarje uppsats förberedes. Förberedelsen består däri, att läraren låter lärjungarne

1) söka och samla material, 2) ordna detsamma, 3) finna de språkliga uttrycken för detsamma.

Därvid söker läraren endast att väcka barnens intresse för saken samt leda dem men arbetar ej för dem. De måste alltid uttrycka sina tankar på ett enkelt och klart språk.

Naturligtvis är preparationen af uppsatser graduellt olika inom olika klasser. I de nedre klasserna går den ända in i enskildheter, men med den växande förmågan hos lärjungarne ställas så småningom större uppgifter för deras själfverksamhet, och läraren träder mer och mer tillbaka.

»Öfning gör mästaren.» Denna sats söker man tillämpa så mycket som möjligt, ty barnen få hvarje dag ett skriftligt hemarbete, naturligtvis af växlande art, men dock alltid en öfning för handen, ögat och tanken.

Uppsatsböckerna hållas mycket snygga utan och innan, och på vacker stil hålles strängt.

De i böckerna inskrifna arbetena rättas af läraren hemma med färgadt bläck, förses med hans namn samt datum för återlämnandet. Fel, som lärjungen kunnat undvika, under-

strykas endast, andra rättas däremot. Vid återlämnandet af uppsatserna genomgås omväxlande de sämsta, medelmåttiga och bästa noggrannare. Stilistiska, ortografiska och grammatiska fel, som förekomma hos flera lärjungar, upptagas i synnerhet till behandling. Lärjungarne måste själfva säga, hvori felet består. Ord, som de af oaktsamhet skrivit oriktigt, få de skriva om några gånger. Alldeles misslyckade eller illa inskrifna arbeten måste omskrivas.

Vi hafva sålunda funnit, att förfarandet vid uppsatsskrifning här är ungefär detsamma som i våra folkskolor, och att de skriftliga arbetena äro och måste vara af företrädesvis reproduktiv art. Och detta gäller naturligtvis i synnerhet om det stadium, där uppsatsskrifningen börjar. Men nu är frågan, om icke det oakadt för svåra uppgifter gifvas på detta stadium. Visserligen söker man genom den noggranna behandlingen af läseboksstycken förbereda och lägga grund till uppsatsen, och de första uppsatserna äro ju också i allmänhet omskrifningar af läseboksstycken. Men det är ingen lätt sak att återgifva ett vanligt prosastycke i förändrad form, och ännu svårare är naturligtvis att förvandla ett poetiskt till vanligt språk. Genom dessa ombildningar och efterbildningar, sammandragningar och utvidgningar m. m. vill man naturligtvis öfva barnen i att själfva bilda meningar och finna nya uttryck för sina tankar. Men: »Hur kan man plocka rosor, där inga rosor gro?» Och hur kan man fordra, att barnet med sitt begränsade ordförråd skall kunna finna egna ord för tankar, som det möjligen har. Det lär väl blifva tämligen otympliga försök, och läraren torde väl i de flesta fall ändå få gifva den rätta formen åt språket.

Historia.

Den läroform, som användes, är den berättande. Berättelsen sker fritt och flytande, enkelt, klart och tydligt, men framför allt lägges vikt vid att den är åskådlig.

På lärarens föredrag följer utfrågning af det meddelade. Denna skall dels förbereda det sammanhängande återberättandet af det, som föredragits, dels sätta lärjungarne in i

berättelsen, så att de kunna förstå det inre sammanhanget mellan händelserna.

På utfrågningen följer lärjungarnes sammanhängande återberättande.

Väggkartor och planscher användas flitigt.

För att lifva och utfylla lektionen läsas äfven dikter eller läseboksstycken, som kunna passa.

Repetitioner företagas ofta. Därvid utfrågas endast hufvuddragen af det genomgångna.

Geografi.

Undervisningen börjar med det närmast liggande, med hembygden, ty genom att studera denna inhämtar lärjungen de allmännaste geografiska grundbegreppen på åskådningens väg och därigenom lägges den nödvändiga grundvalen för att kunna klart föreställa sig det, som ligger längre bort.

När åskådningen af verkligheten upphör, börjar man använda kartor. På alla stadier öfvas lärjungarne flitigt och ändamålsenligt i kartläsning, för att de skola lära sig att förstå kartan väl.

Alla tecken, färger och linjer få de lära sig att riktigt tyda. De tillhållas att efter kartan själfva bestämma ett lands gränser och form, flodernas riktning, berg, kanaler, järnvägar etc., bedöma hög- och lågland så väl som lands och städers ungefärliga storleksförhållanden.

Vidare ledas de att efter ett lands ytförhållanden och geografiska läge sluta sig till djur- och växtvärld, till invånarnes lefnadssätt och hufvudnäringar eller öfver hufvud taget att själfva framtaga, hvad som är möjligt.

Det öfriga föredrages af läraren på ett klart och åskådligt sätt under jämn hänvisning till kartan.

I förbindelse med kartläsningen står tecknandet af kartskisser.¹ Härigenom skola lärjungarne reproducera den erhållna åskådningen.

¹ Förträfflig handledning för utarbetandet af kartskisser gifva Seidlitz i sin *Schülergeographie* och O. Bismark i *Kartenskizzen* samt Kerkhoff i »Ein Beitrag zur Förderung des geographischen Unterrichts» von T. Kerkhoff, Leer in Ostfriesland. Selbstverlag des Verfassers.

Planscher och modeller användas flitigt för att åskådliggöra geografiska föremål.

Vid behandlingen af ett lands geografi lägges hufvudvikten vid det fysiska såsom det bestående. Dock försummas naturligtvis icke det politiska.

Efter behandlingen af enskilda delar företages en jämförande sammanställning af de viktigaste bergen, floderna, landskapen och städerna i förhållande till höjd, längd, storlek, invånarantal m. m.

Läseboksstycken af geografiskt innehåll, som hafva afseende på det senast behandlade, läsas på modersmålstimmar.

Dessutom anslutas uppsatser till den geografiska undervisningen.

Liksom vid undervisningen inom alla andra ämnen är äfven vid den geografiska undervisningen fri, själfständig språklig framställning af ämnet det sista och högsta målet.

Enligt det föregående blir dispositionen vid behandlingen af ett lands geografi ungefär följande:

- | | | |
|---------------------------|---|--|
| 1. Läge | } | Kartläsning är här hufvudsaken. |
| 2. Form | | |
| 3. Gränser | | |
| 4. Storlek | | |
| 5. Ytbildning | | |
| 6. Floder | } | Detta böra barnen till största delen kunna sluta sig till. |
| 7. Jordmån | | |
| 8. Klimat | | |
| 9. Produkter och näringar | } | Gifves hufvudsakligen af läraren. |
| 10. Politiskt | | |

Före lektionen uppskrifvas på svarta taflan de namn, som förekomma i den uppgift, hvilken skall prepareras.

För att gifva en bild af undervisningen äfven på lägsta stadiet vill jag återgifva en lektion i åskådningsöfning med sång, hållen i den lägsta eller åttonde klassen. Åskådningsmaterieell var en väggtäfla från förlaget Winkelmann und Söhne, Berlin.

Läraren: »Hvad föreställer bilden?» Svar: »Bilden föreställer en landtgård.» L. »Hvad se vi till höger?» Sv. »Till höger se vi ett stort boningshus.» L. »Hvad se vi till vänster om boningshuset?» Sv. »Till vänster om boningshuset se vi ett växthus.» L. »Sammanfatta, hvad vi nu sagt!» Sv. »Bilden föreställer en landtgård. Till höger se vi ett boningshus och till vänster därom ett växthus.» L. »Hvar ligga dessa hus?» Sv. »Dessa hus ligga i en trädgård.» L. »Hvad är det som skiljer trädgården från det, som synes framtill på planschen?» Sv. »Ett staket skiljer trädgården därifrån.» L. »Hvad kalla vi det, som vi se framför staketet?» Sv. »Vi kalla det en gårdsplan.» L. »Sammanfatta!» Sv. »De båda husen ligga i en trädgård. Ett staket skiljer trädgården från gårdsplanen.» L. »Hvad se vi till höger om gårdsplanen?» Sv. »Vi se en ladugård till höger.» L. »Hvilka komma därifrån?» Sv. »Två vackra kor komma därifrån.» L. »Hvart ämna de sig?» Sv. »De ämna sig till brunnen.» L. »Hvarför gå de till brunnen?» Sv. »De gå till brunnen för att dricka.» L. »Sammanfatta!» Sv. »Till höger om gårdsplanen står en ladugård. Därifrån komma två vackra kor, som gå till brunnen för att dricka.» L. »Hvem står framme på gården?» Sv. »Framme på gården står herden.» L. »Hvad har han på armen?» Sv. »Herden har ett lamm på armen.» L. »Hvem står framför herden?» Sv. »Framför herden står hans dotter.» L. »Sammanfatta!» Sv. »Herden står på gården och har ett lamm på armen. Framför honom står hans dotter.» L. »Hvad har hon i handen?» Sv. »Hon har gräs i handen.» L. »Hvad vill hon göra därmed?» Sv. »Hon vill gifva det åt lammet.» L. »Kan lammet äta det?» Sv. »Nej.» L. »Hvarför icke?» Sv. »Lammet har ännu inga tänder.» L. »Hvem vill i stället äta gräset?» Sv. »Det stora fåret vill i stället äta gräset.» L. »Sammanfatta!» Sv. »Herdens dotter har gräs i handen och vill gifva det åt lammet, men lammet kan ej äta det, ty det har inga tänder. I stället vill det stora fåret äta gräset.»

Därpå tog läraren fram sin fiol och angaf tonen till en sång, som handlade om ett lamm. Barnen fingo sjunga, först ett och ett, därpå alla tillsammans.

Här vill jag begagna tillfället att nämna, att de tyska folkskollärarne måste kunna spela fiol jämte piano och orgel.

En fiol kan läraren alltid hafva till hands, men orgel eller piano är det ju ej så lätt att anskaffa.

Denna del af lektionen var förut genomgången. Därpå gick man öfver till nytt. Detta handlade om bihuset och bina. En särskild plansch öfver bina framtogs nu och genomgicks noga. Därpå fingo barnen lära sig en visa om biet, hvilket tillgick så, att, sedan barnen fått lära sig orden, läraren spelade melodien på fiolen. Därpå sjöng han versen, och sedan fingo barnen sjunga.

Såsom af det föregående på flera ställen framgått, och såsom jag särskildt vid afdelningen »Geografi» påpekade, lägger man mycken vikt vid att barnen öfvas i att själfständigt och fritt uttrycka sina tankar. Under alla lektioner i alla klasser hör man oupphörligen maningen: »Sammanfatta, hvad vi nu sagt!» Och onekligen är det viktigt, att detta tillvägagångssätt redan från början användes, icke minst för uppsatsskrifningen. Alla läxor förhöras därför på det sätt, att barnen själfva få berätta, hvad de veta. Man skulle då möjligen kunna tro, att utanläsning skulle blifva en följd af denna metod. Men den faran afvärjes därigenom, att läxorna så noga prepareras i skolan, att barnen redan då kunna fritt framställa det behandlade, till följd hvaraf de också ej behöfva använda läroböcker på annat sätt än såsom stöd för minnet. Härigenom får naturligtvis läraren ett mycket ansträngande arbete, ty det kräfves af honom, att han skall ge barnen allt. Men de lärare och lärarinnor, hvilkas lektioner jag åhörde, tycktes vara fullt vuxna sin uppgift.

Dock skulle jag för min del ej haft något emot att se litet mera frihet vid undervisningen, se läraren lägga fram litet mera af sin egen personlighet, ty alla gå i samma raka fåra, inga afvikelser till höger eller vänster, alla äro som stöpta i en form.

G. E. Arcadius.

19.

Det 12:e allmänna svenska folkskolläraremötet och uppsatsskrifningen i folkskolan.

Med Cederschiöld och Olanders 1896 utkomna handbok i »Svensk uppsatsskrifning på skolans lägre och mellersta stadiet» inträdde ett nytt skede i den viktiga gren af undervisningen i modersmålet, hvilken afser att bibringa lärjungarne öfning i konsten att skriftligen behandla ett ämne. De tankar, som ligga till grund för det förträffliga arbetet, hvilket äfven i yttre måtto haft en välförtjänt framgång — inom loppet af två år hafva tre upplagor utkommit —, äro följande. Uppsatsskrifningar böra idkas långt *tidigare*, än dittills varit fallet; de böra dessutom förekomma *oftare* än förut; de böra vara så afpassade efter lärjungarnes intellektuella ståndpunkt, att de icke förefalla dessa såsom en börda, lagd till den redan i sig själf för det unga sinnet ej alltid så tilltalande undervisningen i modersmålets lagar och former, utan i stället väcka hos lärjungen en liflig lust att öfva sig i uppsatsskrifningens konst såsom i en *ädel idrottslek*, hvars stora nytta för framtiden de unga lätt kunna inse, om öfningarna ordnas äfven från en synpunkt, som låter det *praktiska lifvets kraf* komma till sin fulla rätt.

Om dessa tankar också ej voro helt och hållet nya för vår skolvärld, hafva de dock aldrig tillförne framlagts med en sådan öfvertygelsens värme, med en sådan fast och säker blick på målet för öfningarna, ej heller med en sådan rikedom på med god urskillning valdt och med pedagogisk takt ordnad undervisningsmaterial. Också blef intresset för frågan om uppsatsskrifning, särskildt i folkskolan, liksom med ett slag väckt till ett så kraftigt lif, att det manifesterat sig i ett betydande antal resolutioner vid kretsmöten. Äfven vid det sjette allmänna flickskolemötet i Sundsvall den 12, 14 och 15 juni 1897 förekom frågan om svensk uppsatsskrifning och inleddes af fröken Valborg Olander, Falun, den ena

af förf. till ofvannämnda handbok. Vid detta tillfälle kom dock ej något bestämdt formuleradt resolutionsförslag under debatt.¹ Tidpunkten var då ännu icke inne för ett afgörande. Men knappt hade ett år förgått, förrän åsikterna hunnit stadga sig till och med inom en korporation så rik på medlemmar som vår folkskolas lärare- och lärarinnekår. Vid 12:e allmänna svenska folkskolläraremötet i Norrköping uti augusti innevarande år antogs efter en kortare diskussion ett af frågans inledare framlagdt resolutionsförslag. Eftersom det då fattade beslutet måste anses hafva fört fram den viktiga frågan i ett nytt utvecklingsskede, där det gäller att i handling omsätta de jämförelsevis nya och såsom sanna erkända grundtankarna, vilja vi gå mötesberättelsen i förväg, i det vi, under förhoppning att därmed gagna den goda saken, redan nu meddela tidskriftens läsare så väl det vid tillfället hållna inledningsföredraget som ock den resolution, i hvilken diskussionen utmynnade.

Om uppsatsskrifningen i folkskolan.

Under benämningen *uppsatsskrifning* sammanfattar jag nu åtskilliga slag af skriftliga öfningar, genom hvilka lärjungen vänjes att på ett ordnad sätt och i en någorlunda korrekt form fixera sina förnimmelser, känslor och viljeyttringar.

Hit hör då, utom beskrifningar, återberättelser, läxreferat och enklare s. k. krior, äfven öfningen att skriftligen besvara någon till läxan hörande viktigare och mera omfattande fråga samt formulerandet af annonser, uppsättandet af räkningar, utfärdandet af kvitton m. m. dylikt. Att jag äfven upptagit sådana öfningar som formulerandet af annonser o. s. v. beror på min öfvertygelse, att folkskolan bör, så vidt dess ändamål det medgifver, äfven taga direkt hänsyn till det praktiska lifvets kraf. Däremot har jag sökt att med denna definition utesluta andra i skolan förekommande slag af skriftliga öfningar, såsom välskrifning och rättskrifning.

Först några ord till besvarandet af frågan. I hvilken af folkskolans klasser må uppsatsskrifningen taga sin början?

¹ Se mötesberättelsen, sid. 108.

Tager man i betraktande den stora *nytta*, barnen kunna i framtiden få af färdigheten att skriftligen uttrycka sig, en färdighet, som äfven återverkar på förmågan att muntligen yttra sig, måste man ansluta sig till deras åsikt, som yrka, att så stort utrymme som möjligt må inom folkskolan beredas åt ifrågavarande öfningar. Tager man vidare i betraktande nödvändigheten att sätta pennan i handen på barnet, innan dettas själfkritik verkat hämmande på lusten att producera, torde man vilja vara med om att börja dessa öfningar redan i folkskolans 1:a klass.

Men äro då icke 9- och 10-åringar alltför utvecklade för sådan verksamhet? Visserligen, om fordringarna på deras prestationer ställas högt; men nöjer man sig med en liten beskrifning af något lämpligt föremål eller en bild, som barnet har för ögonen, eller med ett barnsligt återgifvande af en enkel saga eller berättelse, borde man kunna med fördel börja uppsatsskrifningen i skolans 1:a klass.

Vi öfvergå nu till frågan: Hvilka af folkskolans läroämnen kunna lämpligen läggas till grund för uppsatsskrifning?

Svaret härpå sammanhänger med frågan om arten och värdet af öfningen att skriftligen besvara någon till läxan hörande viktigare och mera omfattande fråga. Om vi ock känna oss något tveksamma, huruvida en så beskaffad skriftlig öfning med full rätt kan kallas uppsatsskrifning, äro vi så mycket mera fasta i vår öfvertygelse, att lärjungen kan hafva en betydande nytta af en sådan tidt och ofta förekommande öfning. Denna öfning är nämligen synnerligt ägnad att mana lärjungen till eftertanke, att nödga honom att till ett litet helt sammanfatta några samhöriga moment, att vänja honom att så till sägandes taga fasta på och smälta sina kunskaper. Oss synes det högst önskvärdt, att undervisningen så mycket som möjligt främjar barnens intellektuella utveckling i allmänhet och ej sätter såsom sitt förnämsta mål att bibringa dem så stort kvantum kunskaper som möjligt i de särskilda ämnena. Gillar man denna uppfattning af undervisningens främsta mål, skall man helt visst snart finna, att ifrågavarande art af skriftliga öfningar rekommenderar sig själf genom sin verkan samt dessutom be-

reder läraren en välbehöflig paus då och då för att samla sin kraft till framställande af nya *förståndsutvecklande* frågor till muntligt besvarande. Från undervisningens synpunkt sedt är en lektion jämnt upp så mycket värd, som den innehåller frågor af sådan beskaffenhet. Vill man nu vara med om att låta barnen skriftligen besvara läxfrågor samt ej ryggas tillbaka för att hänföra en sådan öfning till uppsatsskrifningens område, bör den framställda frågan kunna besvaras så, att alla skolans undervisningsämnen, åtminstone de teoretiska, kunna läggas till grund för uppsatsskrifningen.

Men huru bör då uppsatsskrifningen i folkskolan ordnas?

Då den allmänna bildningsnivån hos barnen i skolåldern är så märkbart olika icke blott inom olika utan till och med inom samma slag af folkskolor i vårt vidsträckta land, kunna svårligen några i detalj gående metodiska anvisningar af mera allmängiltigt värde framställas, helst som härtill kommer, att hela saken ännu befinner sig så godt som på försöksstadiet, men så mycket är väl själfklart, att man bör gå från lättare till mindre lätta former af uppsatsskrifning, i det man ser till, att utvecklingen fortskrider psykologiskt riktigt, d. v. s. så, att uppgifterna till en början företrädesvis taga i anspråk barnens iakttagelseförmåga, sedan deras minne och slutligen deras föreställnings- och tankeförmåga; att man vidare bör bemöda sig om att väcka och underhålla lärjungarnes intresse för öfningen, i det man väljer uppgifter, som tilltala barnasinnets, på samma gång som de ej kännas för svåra; samt att man slutligen på skolans högre stadium anordnar äfven sådana öfningar, som direkt främja lärjungarnes utbildning för det praktiska lifvet, såsom öfning i brefskrifning, i uppsättande af räkningar m. m. dylikt.

Att lämpligen afpassa måttet af den *hjälp*, som barnen vid de skriftliga öfningarna kunna behöfva af läraren, är något, som väsentligen beror af dennes pedagogiska takt och erfarenhet. Så mycket torde dock kunna sägas: hjälpen erbjuder sig i den bästa möjliga form, när lärjungarne knappast märka, att de erhålla hjälp af läraren och genom honom af hvarandra; den må vidare vid öfvandet af ett och samma slag af uppsatsskrifning småningom minskas, till dess den

kan helt och hållet undvaras, ty dess yttersta mål är naturligtvis att göra sig själf obehöfelig.

Hvad nu beträffar *rättandet* af de många uppsatserna af allahanda slag, måste härvid så förfaras, att lärarens tid och krafter ej alltför mycket tagas i anspråk. Det slag af uppsatsskrifning, som består i skriftligt besvarande af någon läxfråga, kan rättas så, att, sedan en lärjunge fått uppläsa sitt svar, kamraterna få framställa sina anmärkningar, hvar efter läraren muntligen rättar de fel, som möjligen lämnats oanmärkt. Härvidlag böra anmärkningar och rättelser företrädesvis röra saken och först på skolans högre stadium språkformen och dispositionen. Öfriga slag af uppsatsskrifning måste åtminstone i regeln rättas skriftligen af läraren, dock anse vi för vår del bättre, att månget skriflag rättas endast muntligen inför klassen, på sätt som rekommenderats rörande rättandet af skriftligen besvarade läxfrågor, än att öfningen blir otillräcklig i följd af lärarens oförmåga att medhinna rättandet af den städse å nyo framvältrande massan af skrifböcker, ty enligt vår åsikt ligger här hufvudvikten på barnens öfning och ej på korrigeringen.

Men huru skall tid vinnas för oftare förekommande öfningar i uppsatsskrifning å lärorummet? torde någon välvilligt fråga. Svaret blir: Genom att ordna de ortografiska öfningarna så, att tid sparas, utan att resultatet blir underhaltigt. *Nöjaktigt* synes mig resultatet vara, om de medelmåttigt begåfvade alumnerna vid slutet af folkskolekursen nått säkerhet i bokstafveringen af vanligt förekommande ord samt tillägnat sig god kännedom om hufvudgrunderna för vår nu gällande ortografi. Jag har i en uppsats uti »Tidskrift för folkundervisningen» angifvit, huru jag tänkt mig öfningarna i rättsskrifning ordnade, hvartill jag ber att nu få hänvisa.

Jämför man rättsskrifningen och uppsatsskrifningen sinsemellan såsom formella bildningsmedel och med hänsyn till hvarderas betydelse för det praktiska lifvet, borde ej någon meningsskiljaktighet kunna råda därom, att rättsskrifningen är i båda dessa hänseenden underlägsen uppsatsskrifningen, hvilken senare flitigt bedrifven dessutom i hög grad främjar den förra.

Med stöd af hvad jag nu haft äran yttra om uppsatsskrifningen i folkskolan vill jag framlägga följande resolutionsförslag:

1. Uppsatsskrifningen bör i någon form kunna idkas i hvar och en af folkskolans klasser.
2. Den kan begagna som underlag alla skolans (åtminstone teoretiska) undervisningsämnen.
3. Den må anordnas så, att den väcker lärjungarnes intresse, lifvar deras håg att göra anteckningar samt, så vidt möjligt är, tager hänsyn till det praktiska lifvets kraf.
4. Vid rättandet af lärjungarnes uppsatser må så förfaras, att lärarens tid och krafter ej alltför mycket tagas i anspråk.
5. I den mån uppsatsskrifningen utsträcket, må för besparing af tid öfningarna i rättsskrifning inskränkas, om dessa sistnämnda blifvit fast grundade på ljudenlighetsprincipen och dess begränsning, samhörighetslagen, samt ställda i samband med öfningarna i vällesning.

Under den diskussion, som sedan uppstod, yrkade en talare, att i momentet 5 orden: om dessa o. s. v. till meningens slut, borde utgå såsom strängt taget icke hörande till frågan. Sedan inledaren erkänt anmärkningens befogenhet från formell synpunkt och förklarat sig villig att låta det ifrågasvarande tillägget om ordnandet af rättsskrifningsöfningarna utgå och det sålunda i 5:e momentet något ändrade förslaget blifvit förordadt af några talare, gillades hela förslaget i öfrigt, hvadan detta är att anse såsom mötets beslut.

Mätte nu också det af så många enhälligt fattade beslutet få kraft att främja arbetet i folkskolan, så att detta föres framåt mot det mål för undervisningen i modersmålet, hvilket löftesrikt skimrar för dem, som verkat och verka för en riktig uppfattning af de skriftliga öfningarnas, särskildt uppsatsskrifningens värde både för skolan och, hvad mera är, för lifvet.

T. K—r.

20.

Koncentrering af undervisningen — en lifsfråga för seminariearbetet.

I.

Vår tid ställer — och detta med full rätt — allt större fordringar på folkbildningens målsmän, liksom den å andra sidan alltmera blir medveten om sitt ansvar gent emot denna folkbildning såsom en faktor af djupaste betydelse i och för folkets lifsutveckling. Såsom vittnesbörd härom måste vi betrakta de åtgärder, som under de senare åren i vårt eget land vidtagits i form af bl. a. en revision af förut gällande bestämmelser om folkundervisningen. Och den riktning, i hvilken denna revision gått, bär, såsom vår senaste folkskolestadga af den 10 dec. 1897 tydligt gifver för handen, hän mot ett utvidgande och fördjupande af folkundervisningen. Annorlunda kan väl ingen tyda stadgandena om eventuell högre afdelning af folkskolan och ersättningsskolor (§ 5: 1 jfr § 12: 3); om sammankomster mellan vederb. lärare för gemensamma öfverläggningar om undervisning m. m. (§ 8: 6); noggrannare fixerande af lärares kvalifikationer (§ 19: 6) o. s. v. I alla dessa bestämmelser måste en samvetsgrann lärare se ett fördjupande af de fordringar, hans lifsuppgift redan förut pålägger honom, lika visst, som han erkänner dessa såsom stående i organiskt samband med folkundervisningens närvarande utvecklingsståndpunkt och därför fullt berättigade.

Men dessa ökade fordringar på folkskolans lärarekrafter måste naturligen innebära stegrade fordringar äfven på de anstalter, där dessa utbildas till sitt ansvarsfulla arbete, d. v. s. seminarierna.

Och alla dessa fordringar torde kunna sammanfattas i ett allt starkare betonande af denna sats: *seminariearbetet måste för att kunna motsvara sitt ändamål konsekvent vara anlagdt på en i rätt mening koncentrerad undervisning.*

Att i någon mån klargöra detta är ändamålet med denna uppsats.

Fordran på en rätt koncentrerad seminarieundervisning är ingalunda ny. Den uttalas tvärt om tydligt nog i nu gällande stadga för seminarierna i riket (§ 6), då det om seminarieundervisningens uppgift heter: »Undervisningen vid seminarium åsyftar att bibringa eleverna dels de kunskaper och färdigheter, som de behöfva för sitt framtida kall, dels erforderlig undervisningsskicklighet i alla folkskolans läroämnen.»

Koncentrering måste här innebära det systematiska ordnandet af undervisningen kring ett bestämdt centrum, och det är just detta centrum, som i de ofvan anförda orden angifves såsom bibringandet af dels för elevens framtida lifsuppgift erforderliga kunskaper, dels nödig undervisningsskicklighet — eller, om vi på ett sammanfattande sätt söka uttrycka detta: *det grundläggande utdanandet af en lärarepersonlighet.*

Men, då, som vi redan antydt, krafven på dessa lärarepersonligheter blifva allt större, måste också seminariearbetet med allt större intensitet riktas mot centrum: det rätta dandandet af dessa lärarepersonligheter.

Fordras det af seminarieundervisningen, att den blifver rätt koncentrerad, så kan denna fordran tillgodoses endast därigenom, att densamma meddelas under verkligt *samarbete* mellan seminariets lärarekrafter.

Den ene lärarens arbete kan och får ej vara likgiltigt för den andre. Allas arbete hänför sig ju till samma mål, men, då detta är utbildandet af lärarepersonligheter, måste också det organiska samband, i hvilket ett rätt seminariearbete måste sträfvat att sätta de olika sidorna hos dessa personligheter, framträda äfven hos de utbildande i form af systematiskt ordnad, organisk samverkan mellan de olika lärofackens företrädare. Men beaktas väl alltid detta tillräckligt vid våra seminarier?

Det torde väl näppeligen vara att se saken alltför mörkt, om vi karakterisera den vanliga formen för seminariearbetet sålunda. Hvarje lärare arbetar nitiskt och samvetsgrant på det område, som vid läsårets början anförts åt

honom, men samarbetet inskränker sig vanligtvis till en och annan af behovet direkt framkallad fråga om någon enstaka elev. Men just häri måste vi se en hänvisning på det sätt, hvarpå samarbete *borde* åstadkommas.

Detta vore, mena vi, att söka däri, att seminariernas lärare mera, än hvad hittills pläгат vara fallet, samlades till gemensamma öfverläggningar om sitt arbete, vid hvilka hvar och en hade att meddela sina erfarenheter angående eleverna i så väl intellektuellt som etiskt hänseende för att åter å sin sida riktas genom de andras erfarenheter på samma område. Om, såsom vi redan flera gånger framhållit, seminariearbetets mål är utbildandet af lärarepersonligheter, huru viktigt måste det icke då vara, att de, som handhafva detta arbete, på ett så allsidigt sätt som möjligt komma åt och intränga i deras personliga anläggning, som anförtratts åt deras ledning!

Och det kan väl ej nekas, att härvidlag liksom eljest öfverallt »flera ögon se bättre än två». Äfven för det rent intellektuellt-pedagogiska målets uppnående skulle ett sådant samarbete verka till fromma. Ty huru ofta kan icke den ene lärarens erfarenhet af en elev korrigerande möta den andres och på samma gång för denne senare öppna blicken för ett just för hans lärjunges individuella anläggning mera passande och därför hela hans utbildning mera befordrande behandlingssätt?

Lika naturligt, som det är, att fader och moder samtala om sina barn, lika naturligt borde det vara, att lärarne vid ett seminarium, en fostrande och danande läroanstalt, samtalade om sina lärjungar. Men i begreppet samtala ligger just bibegreppet af ömsesidig upplysning och hjälp.

Och härvidlag är intet läroämne af så underordnad eller oväsentlig art, att icke dess målsmans uttalande är af vikt för det gemensamma målets uppnående — för ett rätt koncentreradt arbete. Äfven tecknings-, sång-, gymnastik- och slöjdläraren måste af sina elevers sätt att tillgodogöra sig undervisningen få ett personligt intryck och kunna konstatera befintligheten af eller bristen på det, som för att använda den hädangångne stormannen Chr. L. Anjous ord¹

¹ Anjou, Tal och uppsatser s. 202.

måste utgöra den rätte lärarens och därför också det rätta lärareämnets egenskap framför andra: att vara en trogen skaffare.

Ett steg i denna riktning har tagits, då det vid något af våra seminarier möjliggjorts för lärarne att äfven utom undervisningen och under samkvämet form umgås med eleverna. Men hur betydelsefullt detta än måste erkännas vara, kunna vi, om samarbete, den första förutsättningen för en rätt koncentrerad undervisning, felas, ej betrakta det såsom en tillräcklig garanti mot den ensidighet i bedömandet och därför också i utbildandet af en elevs personlighet för hans kall, hvilken, oftast alltför sent insedd, för en samvetsgrann lärare måste blifva en källa till bittra och nedslående erfarenheter.

II.

Men ett samarbete af ofvan antydda art skulle också bana vägen för ett allt bättre tillgodoseende af hvad som för seminarieundervisningens koncentreradhet är af den största vikt: *en rätt inbördes begränsning af de olika läroämnena*.

Att de för seminarieundervisningen gällande föreskrifterna äro affattade med tanke äfven på detta, synes osökt framgå af semin.-förf:s ord (§ 25 mom. 2): »seminarielärare vare pliktig att — — — undervisa i hvarje till seminariets kurs hörande kunskapsämne, som kan finnas behöfligt», — hvilket stadgande uppenbarligen innebär, att för seminarie-läraren läroanstaltens behof och icke anläggningen af hans egna specialstudier måste vara det normerande, om också i öfverensstämmelse med öfriga i den citerade §:en gifna föreskrifter billig hänsyn bör tagas äfven till dessa. Att äfven här koncentreradhet af undervisningen, särskildt då det gäller de nyintagna eleverna, är afsedd, tyckes otvetydigt framgå af föreskriften i ofvan anförda §, att, »så vidt lämpligen kan ske, en af adjunkterna öfvertager undervisningen i de flesta kunskapsämnena i seminariets första klass». Denna föreskrift kan ej gärna syfta på annat, än att just den grund-

läggande seminarieundervisningen bör vara så enhetlig eller med andra ord så koncentrerad som möjligt.

Att i hvarje särskildt fall konstatera läroanstaltens behof och i enlighet därmed bestämma om undervisningen tillkommer själfallet vederbörande rektor. Men för att undervisningens olika grenar skola komma i rätt ställning till hvarandra, kräfves därjämte äfven en med- och samverkan från samtliga lärares sida.

Klart är, att med hänsyn till lärarepersonlighetens utbildning intet läro- eller öfningsämne är af i egentlig mening periferisk natur utan äger och måste äga krafvet på att blifva tillgodosedt, lika väl som man med rätt af den i verksamhet varande folkskolläraren fordrar, att han med lika nit och intresse ägnar sig åt de olika sidorna af sin uppgift. Men å andra sidan kan ju icke bestridas, att de folkskolans läroämnen, på hvilka dennas arbete främst är riktadt, kristendoms-kunskap och modersmålet, äfven under lärarens utbildning måste intaga en i viss mån dominerande ställning. Hvad särskildt angår kristendoms-kunskap såsom läroämne, kan och får denna ej nöja sig med att räknas såsom ett läroämne bredvid de andra utan måste, såsom en nyare tysk pedagog¹ framhåller, i sin egenskap af att vara det i djupaste mening fostrande undervisningsämnet till de öfriga intaga en central ställning. Men häraf följer också, att dessa ämnen, liksom de å läsordningen få sig det största timantalet anvisadt, också måste framför de andra taga elevernas tid och arbetskraft i anspråk.

Detta kan ju synas vara alldeles oomtvistligt. Och likväl torde hvarje seminarielärares erfarenhet bekräfta, att omsättandet i praktiken af dessa principer icke alltid ställer sig så lätt.

Afvägarna härifrån äro två ganska klart markerade. Den ena ligger däri, att de centrala läroämnena »drifvas» med så stort nit och så dryga fordringar, att eleverna icke utan öfveransträngning kunna uppfylla äfven mycket moderata anspråk från lärarens sida i fråga om de öfriga läroämnena.

¹ Fr. Zauge, Didaktik u. Methodik des evangel. Religionsunterrichts S. 12 ff.

Men en sådan undervisning är icke rätt koncentrerad. Den sätter visserligen för sig ett centrum men icke det rätta. En möjligast solid underbyggnad i det ena eller båda hufvudämnena träder i stället för hela lärarepersonlighetens organiskt harmoniska utbildning.

Den andra afvägen har sin utgångspunkt i den hos hvarje nitisk lärare själfklara lusten att meddela sina lärjungar så mycket kunskap som möjligt i det ämne, han företräder. Här ligger då nära till hands frestelsen att vilja göra just detta ämne — oberoende af dess egen natur — till hufvudämne. Då timfördelningen icke medgifver detsamma en vidlyftigare behandling vid själfva undervisningen, måste alltmåra stegrade fordringar på lärjungarnes hemarbete och ett ständigt tillökande med egna specialuppgifter af det i den använda läroboken gifna materialet träda i stället. Följden häraf måste blifva antingen öfveransträngning eller också att lärjungarnes uppmärksamhet vändes från de till sin natur centrala läroämnena, och resultatet med afseende på hela seminariearbetet: decentration, splittring, i stället för koncentrerung, samling.

Att denna olägenhet verkligen försports, visar bäst den vid seminarielärare-mötet i Skara 1895 förda diskussionen öfver ämnet: Hvad är att göra för att förhindra, att ett eller flera ämnen drifvas på de andras bekostnad? (Förhandl. s. 45 f. jfr äfven s. 38—40!) Såsom botemedel föreslås bl. a. kollegiets inskridande, men detta kan för visso icke råda bot, om icke koncentrerung af undervisningen och därmed följande begränsning för hvarje seminarielärare blir en personlig och oafvislig plikt.

»Men», hör jag någon invända, »skall då ej vid seminarieundervisningen någon hänsyn tagas till elevernas olika individuella anlag; skall man icke hos dem söka väcka håg för förvärfvande af djupare insikter äfven i de mera periferiska områdena af deras kunskapsutrustning?»

Visserligen, men seminariets uppgift får icke vara någon annan än att utbilda lärarepersonligheter — icke specialister vare sig på det ena eller andra området. Seminariet har att efter den gamla gyllene regeln »non multa sed multum» meddela grundläggande och öfversiktlig men icke detaljerad

fackkunskap. Och detta behöfver det ej heller. Finnes hos den i lifvet utgående läraren verkliga anlag för och törst efter kunskap i det ena eller andra ämnet, bör han också på grundvalen af ett väl afvägdt och samvetsgrant inhämtadt seminariemensum kunna genom fortsatta själfstudier utvecklas till fackman. Bästa beviset härpå är den mängd af goda och gedigna läroböcker för folkskolan, som under de senare åren utkommit, och af hvilka många bära författarens namn tillhörande vår folkskollärarekår.

Men huru skola vi då komma till en sådan till verklig koncentrering ledande inbördes begränsning af de olika läroämnena?

Endast på en väg: genom verkligt samarbete; därigenom att vi seminarielärare hvar i sin stad först och sist rikta blicken på det centrala målet och för dess uppnående icke tveka att låta de egna tyckena träda tillbaka. På det sättet skola vi också göra vår insats i den koncentrering, som hela vår tid så väl behöfver: arbetet för de stora, allmänna lifsmålen i stället för de små, egna intressena.

III.

Men koncentreringen af seminarieundervisningen kräfver också afhjälpan af den brist, under hvilken våra seminarier hafva lidit och alltjämt lida — bristen på *för seminariearbetets behof afpassade och med hänsyn till dess mål uppställda läroböcker*.

Redan vid seminarieläraremötet 1880 förelåg frågan: »Hafva seminarierna tillgång på fullt lämpliga läroböcker?» Tiden medgaf visserligen ej denna frågas behandling vid detta tillfälle, men vid studiet af de följande semin.-läraremötenas förhandlingar — särskildt då det gäller det mycket omordade anteckningsskrifvandet — måste man märka, att denna fråga alltjämt är vid lif, och att det sanningsenliga svaret på densamma ej kan blifva annat än nekande.

Visserligen måste ju medgifvas, att särskildt i kristendoms-kunskap en hel del förtjänstfulla och för seminariets

ändamål afpassade läro- och handböcker under de senare åren utgifvits både på svenska och norska språken, ehuru väl äfven i detta ämne lärobokslitteraturen, såsom hvarje vid seminariet arbetande kristendomslärare torde kunna konstatera, visar ganska afsevärda luckor. Men så mycket sämre ställer sig saken med afseende på öfriga inom seminariets område liggande läroämnen — pedagogik och metodik undantagna.¹ I regeln måste man där draga sig fram med för de allmänna läroverken afsedda arbeten.

Men är detta en status rerum, sådan den borde vara?

Såsom i ett redan förut anfördt arbete² framhålles, är och måste seminariets hela undervisningsarbete till utgångspunkt, metod och mål vara skildt från de allmänna läroverkens. Ligger icke häri äfven skäl nog för den fordran, att seminariet erhåller hjälpmedel, som för det möjliggöra fyllandet af dess speciella uppgift — att meddela en koncentrerad, grundläggande och på samma gång personligheter utbildande undervisning?

Men härtill kunna icke de för de allmänna läroverkens behof afsedda läroböckerna vara till fyllest. Ty, afse dessa det s. k. nederstadiet, äro de alltför summariska för att kunna meddela annat än en skäligen rudimentär föreställning om ämnet i fråga. Och, då en sådan icke kan vara tillräcklig för en i folkskolearbetet utgående lärare — allra minst, då, såsom vi förut påpekat, alltmera stegrade fordringar ställas på denna —, är man nödsakad att gripa efter ett supplement.

Den ene finner detta i den lärobokens uppgifter kompletterande muntliga framställningen. Men till och med om vi bortse därifrån, att denna äfven hos en skicklig och nitisk lärare måste betraktas såsom en af lärarens tillfälliga disposition m. m. alltför mycket beroende och därför ingalunda

¹ Anm. Full tillfredsställelse råder ju icke med vår n. v. lärobok i pedagogik. Kap. 2 torde nu vara i det närmaste oanvändbart, pedagogiken står ej i det inre samband med psykologien, som önskligt vore, och arbetet i sin helhet är icke afpassadt efter n. v. kursfördelning, kan ej heller vara det. I metodik är nog omväxlingen större, men just i denna vill Red. se ett uttryck för känslan af otillfredsställelse med det, som finnes. Red.

² Anjou o. a. a. S. 196 ff. Jfr äfven J. Suter: das Seminar in seiner Eigenart. (Schweiz. Pädag. Ztschr. VII S. 226—242.)

tillräckligt konstant faktor i undervisningsarbetet, så medför dock detta sätt att åstadkomma en för seminariet lämplig lärokurs en annan olägenhet, som, ensamt den, väger tungt nog: det är i högsta grad tidsödande. Undervisningstiden inkräktas däraf i betydlig mån och elevernas hemarbets-tid ännu mera genom det däraf med nödvändighet följande anteckningsskrifvandet.

Söker man åter hjälpen på annat håll genom att gripa till för det högre skol- och förberedande universitetsstudiet afsedda läroböcker, kommer man i lika stor förlägenhet. Ty dessa läroböcker äro, huru förtjänstfulla de än må vara med afseende på *sin* uppgift, i regeln absolut olämpliga för seminarieundervisningen. De meddela visserligen en ganska omfattande kunskap men detta på ett föga öfverskådligt sätt. Att så är, följer helt naturligt däraf, att de icke så mycket afse att direkt införa lärjungen i ett ämne som fastmera att för honom klargöra och fördjupa, hvad han förut inhämtat endast till sina stora grunddrag. Därför utgå de också från andra förutsättningar än dem, med hvilka seminarieundervisningen får räkna.

Positivt måste vi då uttrycka saken så, att man på en lärobok för seminariet måste ställa den fordran, att den så väl meddelar tillräckligt kunskapsmaterial för den blifvande lärarens grundläggande utbildning, som också att den gör detta på ett så öfversiktligt och koncentreradt sätt, att den på samma gång lär eleven att själf på ett rätt sätt meddela kunskap. Då, såsom flera gånger framhållits, utdanandet af lärarepersonligheter är seminarieundervisningens mål och kärna, får intet, som står i samband därmed — äfven om det blott skulle vara en lärobok — anses rätt fylla sin uppgift, utan att det alltigenom är bestämdt af detta mål.¹

Men att endast klaga hjälper härvidlag icke. Här kräves handling. Och rätta männen hafva vi att söka bland dem, som gjort seminariearbetet till sin lifsuppgift. Liksom vi redan ur sådana mäns händer mottagit nästan allt, hvad seminarierna i närvarande stund äga af verkligt dugande läroboksmaterial, så är det också från dem vi hafva att vänta hjälpen för framtiden. —

¹ Jfr Suter o. a. a. s. 239.

Jag har vågat kalla den fråga, jag här något vidrört, »en lifsfråga för seminariearbetet». Och jag har gjort detta, därför att jag är viss, att hvarje seminarielärare måste så uppfatta den. Kunde dessa anspråkslösa rader om än aldrig så litet bidra till allt enigare samarbete vid seminarierna och inom hela Sveriges seminarielärarekår, samarbete för allt bättre fyllande af vår stora och sköna men djupt ansvarsfulla uppgift — utbildandet af lärare och fostrare åt vårt folks barn —, kunde ingen större uppmuntran gifvas mig.

Fr. Fln.

21.

Något om tysta öfningar i folkskolan.

I en liten förträfflig uppsats i junihäftet af denna tidskrift har framhållits de tysta öfningarnas betydelse i de skolor, där samundervisning af flera klasser är nödvändig. I hvad som där yttrades, instämmer jag, men jag skulle gärna vilja stryka under A. L—rs antagande, att, får man dessa öfningars betydelse och vikt klar för sig, släpper man dem ej gärna utan söker hellre utvidga deras område.

En dylik utvidgning kan enligt mitt förmenande ske på två sätt, nämligen dels så, att tysta öfningar användas, äfven då endast en klass undervisas, dels så, att tysta öfningar anordnas äfven i en del andra ämnen än modersmålet och matematik.

Det är sant, att de skolor, som äro ordnade efter normalplanens Litt. D till och med H äro illa ställda, och att goda resultat ej kunna vinnas utan ett mycket skickligt användande af tyst öfning, men äfven vid klassundervisning kan lärarens gärning vara i hög grad tung, slitande och fruktlös, om nämligen klassen är oproportionerligt stor. I allmänhet beräknar man, att i samma klass kunna undervisas 40 å 50

barn, men det är ej sällsynt, att ända till 80, ja, 100 packas in. (Jfr vårt grannland Norge, där 30 anses vara maximum.) Jag undrar, om ej de tysta öfningarna i dessa stora, svårskötta klasser skulle göra mycket gagn.

Det är i synnerhet i de stora industriella samhällena, klasserna äro så stora, men där är ock lärarens uppgift svårast. Barnaskaran i dessa samhällen är vanligen försummad eller vanvårdad, och på grund af arbetarnes alltmer tilltagande kringvandrande är omsättningen i klasserna mycket liflig.

Dessa små vagabonder äro ett lifligt och verksamt släkte. Deras förstånd är ofta starkt utveckladt, men hjärtat långt ifrån godt. Med deras moral är det vanligen mycket kient beställt. Om de ej ha sträng sysselsättning och behandlas med aldrig tröttnande allvar och vaksamhet, drifva dem deras ensidigt utvecklade förstånd och deras verksamhetsbegär till en täflan i odygd. Läraren kan lätt genom ett litet föredrag, genom demonstrering af en plansch eller ett föremål, utförandet af ett experiment taga hela klassens uppmärksamhet fången, men förhör samt undervisningen af de svaga i klassen äro i hög grad vanskliga uppgifter.

På grund af att folkskolan har ondt om tid, måste förhöret taga i anspråk en mycket kort stund af lektionen, för så vidt ej hela undervisningen skall gå ut på att som förr inplugga läroboken och intet vidare. Tar nu förhöret 10 å 15 minuter, är det omöjligt att pröfva alla lärjungars hemarbete. Sträcket förhöret ut till en half timme eller därutöfver, så framställer sig den svårigheten att dela ut på alltför många barn det lilla pensum, som är i fråga. I så fall måste samma läxa förhöras om flera gånger.

Den mycket dryftade frågan om minimiklasser har skarpt belyst svårigheten, ja, omöjligheten att hålla samman en så stor skara mycket olika utvecklade barn. Antingen måste man uppge hoppet att lära ett par dussin af den ens det allra enklaste, eller ock måste man tvinga ett par dussin andra att gå framåt med för dem olidligt små steg. I hvilket fall som helst är det mycket svårt att tygla barnens verksamhetsbegär. Att under nuvarande förhållanden folkskolans barn ej ledas i tillräckligt kraftigt arbete, är folk-

skolans akilleshäl. Det ligger en farlig sanning i det påståendet, att barnen lära lättja och odygd i skolan.

Mycket talas nu för tiden om *hvad* barnen skola lära i skolan. Säkert bör man i första rummet sätta, att de lära sig något, och att detta, som de lära sig, är något *godt*.

Viktigast är, att de lära sig arbeta flitigt, d. v. s. att de alltid ha full och god sysselsättning. Min tanke är, att läraren kunde vinna bättre resultat än nu, om han särskildt vid förhör och vid arbetet att öfva in de svagare i klassen, delade upp densamma i två eller tre afdelningar samt sysselsatte en eller ett par af dem med tyst öfning, medan han högt undervisade en af dem.

Detta är ett af de sätt, jag tänkt mig för utvidgande af de tysta öfningarnas område.

För att tydliggöra min mening med den andra föreslagna utvidgningen af deras användning hade jag ämnat komma med några förslag i form af lektionsbilder, men, som det ej gärna låter sig göra inom det utrymme en periodisk tidskrift kan bestå, skall jag endast tangera ett och annat af dessa områden samt antyda en och annan punkt med afseende å anordnandet af tysta öfningar.

I historien har jag ej använt andra tysta öfningar än läxreferat. Dessa äro i tal och skrift så anordnade, att jag ej behöfver ingå närmare på det ämnet.

I geografi kan förutom läxreferat gifvas kartritning. Barnen få på något genomskinligt fast papper afrita en karta eller ock på rutadt papper en karta, som man på förhand uppritat på en rutad svart tafla. I förra fallet bör man på svarta taflan anteckna, hvad som fordras, t. ex. Teckna Frankrikes gränser, floderna Seine, Loire, Garonne och Rhône, städerna Paris, Le Havre, Bordeaux, Marseille, Lyon, Lille! För mycket bör gifvetvis ej upptagas, enär det hufvudsakliga gagnet med uppgiften är att från kartbokens mångahanda särskilja det, som skall inpräglas i minnet.

Om kartan skall ritas efter en på svarta taflan tecknad, kan man t. ex. utrita gränser och floder samt begära, att städer m. m. och namn på floder, grannland o. d. utsättas.

Inom naturkunnighetens alla områden är läxreferatet på sin plats. Botaniken erbjuder tillfällen att låta barnen på

egen hand göra en växtbeskrifning antingen efter lefvande exemplar eller efter plansch. Man bör därtill välja någon växt, som står nära en nyss förut grundligt genomgången, men som dock erbjuder olikheter, som barnen kunna iakttaga. Så t. ex. kan hvitplistern tagas efter rödplistern, gökärten efter vanliga ärten, penninggräset efter rättikan.

Om skolträdgården ligger utanför skolrummets fönster, vore det säkert mycket lämpligt att låta barnen syssla med trädgårdsskötsel. En hel del sysslor i trädgården kunna de utföra på egen hand, t. ex. upplockning af lök, kupning af ärter, potatis. Arbetets teori bör göras klar på lärorummet lektionen förut, men utförandet behöfver ingen vidare öfvervakning, om läraren under rasten indelat skaran i grupper och gifvit hvar grupp arbete och arbetsområde.

Fysik och kemi erbjuda en rikedom af tysta öfningar. Experiment, kärl, apparater, maskiner och delar därpå kunna schematiskt aftecknas. Därigenom få barnen större intresse och observera skarpare. Man bör naturligtvis undvika att låta dem teckna detsamma, som de ha i läroboken, för så vidt det ej gäller att pröfva hemarbetet.

Intet ämne har jag funnit ge så stor mängd af tysta öfningar och serier af tysta öfningar som matematiken. Alla författare af läroböcker i detta ämne hafva tagit hänsyn till tysta öfningar och gifvit ledning för dem. Vill man gå utom boken, kan man med lätthet före lektionen uppskrifva så många uppgifter, som barnen medhinna under den tid, man anslagit däråt. T. ex.

$$\begin{array}{llll} 1) & 57 + 18 = x & x + 83 = 90 & 14 + x = 20 \\ & 45 + 13 = x & x + 45 = 60 & 16 + x = 30 \\ & 83 + 12 = x & x + 36 = 40 & 17 + x = 20 \\ & 64 + 16 = x & x + 36 = 50 & 17 + x = 30 \\ & 75 + 19 = x & x + 27 = 30 & 19 + x = 20 \\ & 55 + 15 = x & x + 27 = 40 & 19 + x = 40. \end{array}$$

2) Förläng $\frac{3}{4}$, $\frac{5}{6}$, $\frac{8}{9}$ med 3, tills du får en 5-siffrig täljare!

3) Utskrif en räkning till — — — — från handlande — — — — å 12 liter fotogen å 17 öre, 5 kg socker å 53 öre, 15 kg. hvetemjöl å 29 öre, jäst för 15 öre, $\frac{1}{2}$ kg mandel å 1,54 kr.! Rabattera efter 5 %!

Geometrien är ett ändå tacksammare fält, ty geometriska uppgifter intressera barnen mer, de skänka mer påtagliga och lättare bedömda resultat. Man kan t. ex. ge uppgifterna:

1) Teckna ytnätet af en kub med 9 cm. kant! Klipp ut figuren! Vik uteder alla linjer! Uträkna kubens ytnät och rymd! Klistra din kub (medelst smala pappersremсор, som vikts efter midten)! Teckna din kub!

2) Upprita en liksidig triangel med 8 cm. bas! Teckna på hvardera sidan en lika stor liksidig triangel! Klipp ut figuren, vik den, klistra den, mät dess ytnät och rymd, teckna den!

3) Teckna ytmätet till en 4-kantig pyramid med 5 cm. sida och 12 cm. sidohöjd! Tag triangelarnas gemensamma spets till medelpunkt för en cirkel med 3 cm. radie! Drag 4 kordor så, att de sammanbinda triangelarnas motstående sidor! Stryk ut radierna! Klipp ut figuren etc.

Dessa teckningar få naturligtvis ej göras på fri hand. I några få skolor använder man cirkelbestick, men detta lär nog aldrig skaffa sig terräng inom folkskolan. Det är för dyrt, för ömtåligt och blir alltför lätt defekt. Hvad barnen behöfva därtill, är en linjal, försedd med god skala, uppdelad i dm., cm. och mm., en vinkelhake i prop. 3: 4: 5 samt en gradskifva på omkr. 10 cm. radie. Dessa saker borde vara tillverkade af metall. Önskligt vore, att för prisets skull en massproduktion af sådana kunde åstadkommas.

I nödfall kan man skaffa linjal genom att låta barnen vika ett papper, en rät vinkel genom att låta dem vika ett papper i fyra delar samt en gradskifva af papp. Bågen får man genom att föra en tråd eller en pappersremsa ett halft hvarf omkring sin ena ändpunkt samt låta en blyertspenna, som fastbundits eller instuckits vid den andra, rita båglinjen.

Med dessa enkla instrument kan man åstadkomma många handa.

Att en hel del af dessa öfningar förutsätter ganska stor färdighet i teckning, är själfklart. Detta ämne är nu på många håll försummadt, men det vore godt, om det i en framtid blefve till sitt fulla värde uppskattadt. Framför

allt är det af vikt, att undervisningen vid seminarium göres så praktisk, att den verkligen förbereder för undervisning i folkskolan. Önskligt vore därför, att den redan på seminariet sattes i samband med de olika ämnen, i synnerhet geometri, geografi och naturkunnighet, som den kunde dels hjälpa, dels erhålla hjälp af. Dessutom vore godt, om den ej som nu sammankopplades med musik, hvarigenom klassundervisning så väl i ämnet som i dess metodik omöjliggöres eller åtminstone ofantligt försvåras.

Ett ämne, som jag gjort ganska yttlig bekantskap med, är slöjd, i synnerhet kvinnlig, men det förefaller mig, som om det kunde bättre än något annat erbjuda intresserande uppgifter för tyst öfning. Om t. ex. klassen gemensamt lärt sig sticka en vante, vore väl mycket lämpligt, att maken förfärdigades af barnen på tider, då lärarinnan ej kunde ägna dem all sin uppmärksamhet. Säkert skulle de göra sin flit, om de än skötte sig på egen hand.

Att folkskolans tysta öfningar ej alltid vinna vänner men ganska ofta förskaffa sig fiender, beror kanske därpå, att man af dem väntar samma resultat som af intensiv hög undervisning, samt att man ej med tillräcklig omsorg planlagt dem.

Om än deras hufvudsakliga gagn var att tillfredsställa barnets berättigade verksamhetsbegär, d. v. s. att hålla barnet i fullgod sysselsättning, kunde de försvara sin plats i skolan. Jag tror dock, man ej länge kan handskas med dem utan att i dem finna en god hjälp, när det gäller att pröfva barnets förstånd och dess hemarbete. De äro nämligen ett medel att individualisera undervisningen. Denna konst är mycket svår att öfva inom folkskolan på grund af disproportionen mellan lärarekrafternas och barnens antal. Genom den tysta öfningen kan man lära känna, hur hvarje barn förstått, hvad det lärt, och i hvad mån det äger andlig omsättningsförmåga. Men, skall den tysta öfningen göra detta gagn, kräver den mycken omsorg, varmt intresse och betydligt arbete af läraren.

Vid anordnandet af samundervisning är det i hög grad viktigt att anpassa hög och låg öfning efter hvarandra, så att den ena ej stör den andra. Historia, geografi och natur-

kunnighet äro ämnen, som intressera de flesta barn. Man bör därför undvika att anordna tyst öfning i räkning och uppsatsskrifning tillsammans med hög i något af dessa ämnen. Däremot är det mycket lämpligt att sammanföra tysta öfningar i ämnen, som i så hög grad kräfva uppmärksamhet och tanke som matematik och uppsatsskrifning, med hög undervisning i t. ex. kursivläsning, rättskrifning, räkning och geometri. De ämnen, som mest taga barnens uppmärksamhet i anspråk, böra däremot ledsagas af tyst öfning i t. ex. teckning, kvinnlig slöjd, välskrifning, afskrifning af hemuppgifter, som upptecknats på svarta taflan.

Den tysta öfningen bör vara så beredd, att den ej stör den öfriga undervisningen. Skall läraren oupphörligt lämna sin grupp för att hjälpa barn i den andra till rätta, blir undervisningen på båda håll ett styckeverk, som är oändligt inbjudande för allt slags odygdslusta. Om han däremot vant barnen vid flit och allvar, behöfver han ej ständigt gå omkring med manande tillrop, och, är uppgiften lämplig, behöfver han ej ständigt hjälpa.

Kontrolleringen af de tysta öfningarna kan blifva ett oerhördt tids- och kraftödande arbete. Man vinner ju visserligen snart nog en förvånande färdighet, om man kommer öfverens med sig själf att alltid drifva detta arbete intensivt, men just då måste man söka begränsa kvantiteten, och det gäller att finna genvägar. Man kan t. ex. låta barnen själfva efter gifna anvisningar granska sina egna eller hvarandras arbete. Det senare kan ske antingen så, att barnen byta böcker, eller så, att några af de pålitliga gå omkring och granska. Kanske vore det värdt ett försök att låta barnen i de högre klasserna granska sina yngre kamraters böcker. Hvad som tar tid, är ej genomläsandet af alla dessa skripta utan utförandet af rättelser. Barnen ha mycket godt af att få utföra dessa rättelser. Om deras skripta äro ganska lika, hvilket de ju gärna bli vid välskrifning, läxreferat, räkning, behöfver lärarens hand ej utföra annat arbete än att nedskrifva de fel, som förekomma, först i en anteckningsbok och sedan följande lektion det riktiga talet, ordet eller dylikt på svarta taflan.

Det har alltid förefallit mig som en ytterst vanskelig sak att vid tyst öfning låta barnen använda griffeltaflor. Mina farhågor hafva mycket ökats genom mina iakttagelser i skolorna. Däremot är det för barnet i hög grad uppfostrande att i en därtill afsedd skrifbok få samla alla uppgifter och utföra alla skriftliga. Denna bok blir ett ovärderligt medel att lära dem ordning och noggrannhet. De bli mer intresserade af att göra ett vackert arbete, när de se, hur verket skrider framåt, och slippa att undan för undan utplåna det, de lagt sin flit i. Matematik, välskrifning och teckning hafva naturligtvis sina särskilda böcker. Den bok, hvori alla de öfriga tysta öfningarna samlas till ett helt, blir ett slags skoldagbok, som har sitt stora intresse ej minst för läraren. Tack vare densamma kan man ock lära barnen den i lifvet gagneliga konsten att föra anteckningar.

För att kunna med verkligt godt resultat anordna tysta öfningar tror jag läraren måste känna sig betydligt mer fri i förhållande till schemat, än hvad nu är fallet. Måste man regelrätt följa schemat, händer så lätt, att man måste »hitta på» en öfning, och att denna blir mycket konstlad, då däremot en öfning i ett annat ämne än det, som står på schemat, vore själfgifven och skulle skänka långt bättre resultat. En dylik frihet är ju knappast farligt, då en och samme lärare svarar för alla ämnen. Långt viktigare än att taga hänsyn till läsordningen är enligt mitt förmenande att tillse, det öfningarna stå i organiskt sammanhang med den öfriga undervisningen, intressera barnen och äro möjliga att kontrollera, samt att göra dem omväxlande.

J. Vr.

22.

Litteratur.

Lärobok i Sveriges historia för folkskolan af Ola Bergström, folkskollärare. I hufvudsaklig öfverensstämmelse med folkskollärobokskommitténs grundsatser. Med 74 illustrationer och 1 karta. Stockholm. J. Beckmans förlag 1898. Pris: 60 öre (inbunden i kart.). Sidor 169.

Med denna lärobok i svensk historia har vår lärobokslitteratur för folkskolan fått en värdefull tillökning.

Den förhistoriska tidens förhållanden hafva behandlats med jämförelsevis stor utförlighet; också är detta kapitel med rätta synnerligen rikt illustrerad.

Ät framställningen af vårt folks inre utveckling är tillräckligt utrymme lämnadt. Stilen är i allmänhet enkel och klar, papper och tryck förträffliga och de många illustrationerna öka icke obetydligt bokens värde. Priset ovanligt billigt. På grund af dessa förtjänster skall, hoppas vi, boken få en vidsträckt användning inom våra folkskolor.

Formulärbok för skolor och själfstudium. Handledning vid uppsättandet af kvitton, reverser, växlar, borgensförbindelser m. m. m. m. Efter tillförlitliga källor utarbetad af *S. Dahlin*. Tredje upplagan, omarbetad och tillökt. Pris 45 öre (sid. 74). Gleerupska Universitetsbokhandeln, Lund. Motala 1898.

Denna rikhaltiga samling af formulär och uppgifter för praktiska öfningar kan vara till verkligt gagn vid anordnandet af uppsatsskrifningar såsom tysta öfningar i folkskolans högre klasser samt i lägre yrkesskolor. Äfven vid själfstudium bör den kunna lämna en värdefull handledning.

Mattei Evangelium med förklaringar af doktor *Bengt Jakobsson Bergqvist*. Lund. C. W. K. Gleerups förlag.

På denna från Gleerups förlagsexpedition utsända förklaring öfver Mattei evangelium af den för sina värdefulla predikningar och utkast kände, 1847 aflidne teol. professorn i Lund, B. J. Bergqvist, vilja vi fästa herrar lärares synnerliga uppmärksamhet. Arbetet är således långt ifrån nytt men ehuru gammalt dock särdeles godt. Förf. utvecklar här på ett mycket klart, enkelt och praktiskt sätt allt, som en lärare vid förklaring af ifrågavarande evangelium behöver meddela, och just det, som är lämpligt att meddela.

Anmälararen har själf använt det vid förklaring af nämnda evangelium vid morgonböner och får bekänna, att han knappast haft någon så god hjälpredda för kortare praktisk bibelutläggning som denna.

Priset, ursprungligen lågt (1,50 kr.), är nu för lärare nedsatt till 50 öre, hvilket är ytterst billigt för en bok på 386 sidor. Af samme författare finns äfven »*Marci evangelium med förklaringar*» (B—1).

Lag och rätt. Kort sammandrag af fäderneslandets statskunskap äfvensom af Norges grundlov till läsning i folkskolan, borgarskolan samt i hemmet. På grund af P. A. Siljeströms liknämnda verk utgifvet af *Emil Hildebrand*. Stockholm. P. A. Norstedt & Söners förlag. Pris häft. 50 öre, inb. 60 öre (sidor 69).

Ritkurs för folkskolan (efter punktsystemet) af *Frans Wennerblad*. Stockholm. P. A. Norstedt & Söners förlag 1898. Pris: 1 krona.

I förordet anger förf., i hvilka hänseenden denna ritkurs, som är byggd på dr. Stuhlmanns principer, skiljer sig från dennes handbok, samt i hvilket förhållande den står till öfverläraren A. Sjöströms »Samling förebilder» och herr Hugo Segerborgs »Praktisk ritbok». Kursen består af ett femtiotal planscher, metodiskt ordnade, hvilka föregås af »Några metodiska anvisningar».

Om undervisningen i hygien i de skandinaviska länderna. Fyra föredrag vid naturforskaremötet i Stockholm 1898. P. A. Norstedt & Söner (i distribution). Pris 50 öre.

Ur professorn Ernst Almquists föredrag »om hygieniska undervisningen i Sverige» vilja vi anföra följande uttalande af honom, hvilket rör folkskolan: »För närvarande synes mig icke tiden inne att yrka på införandet af särskild hygienisk undervisning i folkskolan. Vi få tills vidare inskränka oss till att påverka allmänheten med populära skrifter.» Om folkskolelärares behof af insikt i skolhygien och detta behofs tillgodoseende uttalar sig professor A. på följande sätt. »Skollärarne måste naturligtvis känna till skolans hygien. Särskildt är detta nödvändigt för lärare i folkskola å landet, där läraren ensam skall sköta skolan. Det har länge varit ett önskemål att få undervisningen i hygien vid folkskoleseminarierna bättre ordnad och att få en lärobok i skolhygien utarbetad för svenska förhållanden. Med anledning härutaf anhöll jag att vid feriekurserna i Upsala 1895 få gifva en kurs i skolhygien. Där fick jag tillfälle till samarbete med en mängd för skolans hygien intresserade folkskolelärare. Vidare erhöj jag af regeringen i uppdrag att hålla en kurs i skolhygien vid ett seminarium. Sålunda fick jag tillfälle att göra de pedagogiska studier, hvilka erfordrades för att skriva min lärobok i skolhygien. Den är närmast afsedd för seminarier och skolråd och utkom 1896.»

Enhvar, som intresserar sig för den hygieniska undervisningens ståndpunkt för närvarande i de skandinaviska länderna, finner af dessa föredrag, att vi i detta hänseende fått ett ganska respektabelt försprång framför våra grannland, en ytterligare anledning för oss till de många andra att ödmjukt och tacksamt glädjas öfver vår andliga odlings relativa värde.

Hjälpreda vid afgifvandet af uppgifterna *Litt. A.* om folkundervisningen enligt näd. cirkuläret den 6 oktober 1893 af *A. Nordlander*, folkskoleinspektör, fl. dr. Stockholm 1898. P. A. Norstedt & Söners förlag. Pris 20 öre.

Handledning vid utarbetandet af uppgifterna *om folkundervisningen* enligt formulär *Litt. A.* för lärare vid folkskolor,

mindre folkskolor och småskolor (utgifv. *Simon Nordström*). Stockholm 1898. P. A. Norstedt & Söners förlag. Pris 12 öre.

Läsning för folket, utgifven af *Sällskapet för nyttiga kunskapers spridande*. 1898. Häft. 2. Innehåll: Bilder ur medeltidens lif (fortsättn. och slut från föreg. häft.). En bortglömd svensk industri. Två krigsskådeplatser. Några tankar om folkbildning. Ett besök i Pompeji. Huru stor är världen? Några beslut vid senaste riksdag. Kristofer Polhems lärare. — Samma förlag. Stockholm 1898. Pris 30 öre.

Valda dikter. Poetisk läsebok för skolan och hemmet, utgifven af *Ingeborg Lundström*, lärarinna vid Sofi Almqvists samskola, och *Matilda Widegren*, lärarinna vid statens normalskola för flickor.

Första serien. Stockholm 1898. Vilhelm Billes bokförlags aktiebolag. Pris kart. 70 öre, inb. 90 öre (sid. 87).

Andra serien. Pris kart. 60 öre, inb. 90 öre (sid. 92).

Tredje serien. Pris kart. 80 öre, inb. 1,20 kr. (sid. 120).

Dessa tre små serier upptaga ett urval af äldre och nyare skalder och förtjäna att rekommenderas hos föräldrar och lärarinnor såsom en god läsning för barn och ungdom.

Pedagogisk kalender för svenska hem. Stockholm 1898. Aktiebolaget Folkskolans Väns förlag. Pris häft. 1,50; kart. 1,80 (sidantal 192).

Detta är andra årgången af denna kalender, som redan vid sitt första framträdande till julen 1897, mottogs med sådan välvilja af allmänheten, att hela upplagan nästan slutsåldes på omkring fjorton dagar. Den vänder sig till förtroende inom *alla samhällsklasser*. »Med sitt omväxlande innehåll rörande hemlifvets och uppfostrans vidsträckta områden vill den komma med lärdom, råd och vederkvickelse till lärare inom olika skolor, till rik mans hus och fattig mans koja» (ur förordet till andra årgången).

En blick på innehållsförteckningen bekräftar också, att red. låtit sig angeläget vara att bjuda på ett omväxlande innehåll: flera små poetiska stycken, ett musikstycke, några lefnadsteckningar, ett par tal, en liten novell, uppsatser m. m. m. Men det är ej blott omväxling, red. åsyftat. Främst har den satt som sitt mål att bjuda på en sund och gedigen själaspis. Gudsfruktan och fosterlandskärlek samt en varm känsla för fostrarens höga uppgift och stora ansvar gå såsom lika många röda trådar genom det hela. Skulle vi uttala en önskan för framtiden — vi förutsätta nämligen, att en sådan årsbok som denna har framtid —, så vore det, att något större utrymme hädanefter bereddes åt det *vederkvickande* elementet. Då en boks egenskap att vara en *julkalender* ju i allmänhet manar fram föreställningen om

en lektyr, afsedd snarare för estetisk njutning än för nytta, gäller det alltså här, enligt vårt förmenande, att i kommande årgångar ännu kraftigare ådagalägga, att bestämningen *pedagogisk* ingalunda lägger hinder i vägen för en äkta för-
ening af *nytta* och *nöje*. — Kalendern är ganska rikt illustrerad.

Lärobok i Geometri af *Gust. O. Börjesson*, seminarieadjunkt. I. Geometrisk åskådningslära. Stockholm. C. E. Fritzes K. Hofbokhandel. 1898.

Det är alltid en lättnad för både lärare och lärjungar, när en lärobok i sin uppställning och lärogång ansluter sig till gällande kursfördelning. Den nu utkomna delen af seminarieadjunkten Börjessons Lärobok i Geometri afser första klassens kurs vid folkskollärareseminarierna. Red. skulle dock hafva anmärkt, att läroboken är väl utförlig, om icke förf. själf i sitt förord förekommit henne och där gjort en urgallring. Önskligt hade nog varit, om trycket ej varit så fint. Nu tröttar det i synnerhet vid eldsljus snart ögat, och figurernas bokstäfver äro stundom mycket otydliga, t. ex. öfverst å sid. 26. Genom att man låtit skära smalare marginal, skulle boken blifvit lätthandterligare för den, som vill taga den med till läroanstalten.

Räknebok, utgifven af *H. Cederblom*, löjtnant vid Kungl. Upplands regemente. Stockholm 1898. P. A. Norstedt & Söner. Pris i grått linneband 2 kronor.

Hufvudräkningkurs för Folkskolan af *A. G. Wihlander*, lärare vid Stockholms folkskolor. Häft. I—IV. Hela tal. Talområdet 1—100. Stockholm 1897. P. A. Norstedt & Söners förlag. Pris 60 öre.

Bidrag till Sveriges officiella statistik. — P) Undervisningsväsendet. 25. — Berättelse om folkskolorna för år 1887, utarbetad i Kungl. Ecklesiastik-departementet. Stockholm. Tryckt i Centraltryckeriet 1898.

Desslikes ock för år 1888. Tryckt darsammastädes 1898.

Skolkartor, utgifna af *P. Nordmann* 1898. Pris för hvarje karta 4 kr., uppfodrad på väf med rullar 7,75 kr.

Hittills utkomna: Europa (två kartor) skala 1: 4,000,000; Nord-Amerika, Syd-Amerika, bådas skala 1: 8,000,000; Australien, skala 1: 8,000,000.

Dessa kartor, företrädesvis ägnade att tjänstgöra vid undervisningen i den fysiska geografin, äro *tydliga* och kunna rekommenderas till bruk i folkskolor och därmed jämförliga undervisningsanstalter.

T. K—r.