

*suite d'une invitation à laquelle on s'est rendu: tacque før i gor tacque før senaste.»*

Svenska gatunamn i en fransk text borde väl skrivas *an-tingen* ss. t. ex. *Vasagatan*, utan fransk artikel *eller la Vasagata*, utan svensk men *med* fransk artikel. Förf. skriver ibland *la Vasagatan*, ibland *la Vasagata*. Och slutligen, vad menar förf. med »perron extérieur»? *Perron* betyder ju *alltid* trappa eller trappsteg *utanför* en byggnad. Se. t. ex. *Dictionnaire de l'Académie française*: »*Perron*. Construction extérieure qui est formée de plusieurs marches et d'une plate-forme, et qui sert à établir une communication directe entre deux sols de différente hauteur».

O. R.

### Kortare meddelanden.

**De akademiska sommarkurserna i Uppsala** öppnas denna sommar d. 15 aug. och avslutas d. 30 i samma månad. Ur det rikhaltiga programmet avskrivna vi gruppen för *svensk bygdekultur*, i vilken utlovas följande föreläsningar:

Doc. Åberg: Våra minnesmärken och fynd från hednatiden.

Prof. Hahr: Svenska borgbyggnader från slutet av medeltiden och början av 1500-talet.

Doc. Cornell: Svenska kyrkotyper.

Aman. Erixon: Svensk folklivsforskning.

Doc. Arbman: Musik och dans i svenskt folkliv.

Prof. Almgren: Fornminnesvård, en nutidsplikt.

Anmälningar med uppgift om yrke och postadress insändas till *Sommarkursernas Byrå, Uppsala*, vilken lämnar nödiga upplysningar samt även anskaffar rum och spisning.

**Feriekurserna i Osnabrück**, avsedda för svenska lärare, studenter och envar, som vill lära sig tyska, fortsätts denna sommar. De anordnas av den bekante tyske författaren och språkpedagogen prof. dr Heinz Hungerland, s. d. lektor vid Lunds universitet, och fortgå under juli månad (1—30). Priset för hela kursen, som varar i 4 veckor, är 75 kr., och pension i bildad familj för denna tid erhålles för 70—120, på hotell för 160—240 kr.

Upplysningar erhållas av H. Hungerland, adr.: Osnabrück.

*Rättelse.* I förra häftet står s. 124 rad 7 nedifrån: Litteraturundervisningarna; läs: Litteraturhänvisningarna.

## Skolans mekanisering.

Av fil. d:r **Verner Ninck.**

När förf. för några år sedan kom till Sverige för att här studera vissa grenar av undervisningen, varnade han med glädje, att det här på många områden fläktar en frisk vind, sådan som den i Mellaneuropa mindre tydligt spåras. Detta inger hoppet, att svenska folket även i den just nu aktuella frågan, i den så tungt vägande uppfostringsfrågan, avgör på ett sätt, som leder högre. Ty f. n. lider den svenska skolans jordmån under en betänklig torka.

Barnets själ är lik en späd växt, det ömtåligaste, som kan tänkas. Den behöver tid för att spira upp och inhämta de ämnen, med vilka den värld bygges upp, som så småningom kommer att uppfylla dess inre. Under de första skolåren är det en liten värld, barnet lever i, då är det ännu med fantasiens språk, det talar, och i leken, som det handlar. Det tycker ej om Käthe-Kruse-dockor: det vill själv besjåla sitt fattiga träbarn. Det tycker ej om att rita efter mönster: det vill själv gestalta en bild efter sin egen drömsyn. Det tycker ej om tal och raka linjer; det kan ej uppliva dem. Det vet ingenting om system, mekanik: det har skaparens drift, som regellöst frambringar och vallöst väcker det döda till liv efter »lagar», som ej äro naturvetenskapens, kausalitetens lagar. Ve den, som för tidigt rycker barnet ut ur detta skapareparadis! Han skadar grodden, stympar växten och rövar frukten från en levande varelse.

Att för tidigt pressa in barnet i intellektualismens, logikens form är liktydigt med att väcka dess brådmognad. Denna är ett påfallande drag hos den svenske lärjungen. I vår jäktande tid tror man, att även barnets växt måste påskyndas; annars hunne det ju ej att tillägna sig alla de fruk-

tansvärt många kunskaper en »bildad» behöver för att slå sig fram i livet! Därför måste man börja i tid. Vid nio års ålder inträder barnet i realskolan för att där få en resumé av hela »kulturen». Men huru skulle man kunna hinna detta på sex år? Målet är satt för högt. Följderna äro ödesdigra. Det hela kan ej bli mera än namnplugg. Det stackars barn, som ej ännu kan stava en svensk stil ordentligt, får höra om Zeus, Lykurgus, Sofokles, Plato och alla möjliga vise män. Det är förtvivlat över att behöva lära sig infinitiv perfekt och perfekt particip. Ej heller vilja de krängliga tyska länderna och städerna fastna i dess plågade hjärna. Vad betydta alla dessa namn i dess fantasi? »Der Name ist Schall und Rauch.» Först det, som ligger bakom, talar till själen, så att namnen bli en levande verklighet. Men att göra alla dessa många namn levande, är ej möjligt på sex korta år!

Verkningarna härav på den barnsliga själen äro oöverskådliga. Namnen, begreppen äro uttryck för någonting, som färdigskapat står framför oss. De begränsa — observera uppkomsten av ordet begrepp utav begripa — omsluta — ett område. Det enas område ligger än bredvid det andras, än omfattar det flera (under-)begrepp, som innehålla ett mindre område. Dessa ha åter underbegrepp o. s. v. På så sätt uppstår ett helt system. Detta är dött, om det endast betraktas utifrån, objektivt. Det blir levande, när de känslöförbindelser och djupa, utsägliga samband, vilka såsom en fond ligga bakom, skymta fram. Ty begreppen äro symboler, s. a. s. en koncentrerad form för en iakttagelse, (apperception) upplevelse av själen. De äro givna inom en kultur, men måste återupplevas av varje ung människa. Att förmedla denna återupplevelse, således åstadkomma förbindelsen mellan själen och intellektet, med andra ord göra barnet bekant med begreppsbildningen — det är just undervisningens uppgift.

Det kan därför ej vara en tvistefråga, om barnet skall införas i begreppens värld, men väl *huru* detta skall ske. Och detta är just *den* svaga punkt i den svenska skolan,

som först och främst — såsom grundval till allt ont — utmanar till kritik. Det sker nämligen både för tidigt, för hastigt och för diktatoriskt, så att begreppens system verkar kvävande och ej kan få fasta rötter i en själ, som ännu endast vill leva och skapa. Ty på den avsedda korta tiden kan sambandet mellan så många begrepp och deras själsliga innehåll ej åstadkommas. Namnen bli därför ett främmande ämne i den barnsliga själsorganismen, vilket denna ej kan assimilera och vilket fördenskull oroar och pinar densamma. Statsskolans undervisningssystem blir således ett hämmande nät, infångande och kvävande den fria, aktiva livskraften, så att den unga människans flödande, svällande liv förtvinar.

Hur mycket hänger icke i hop med detta! Tänk på läxplugget! Det är rentav en plåga att se, huru barnen timalt bemöda sig med att hamra in alla dessa själlösa boklärdomar utan synnerligen stor framgång. Förklarligt nog: nyss vaggade de sig i lekens drömmar, nu skola de söka en ovan väg mellan grammatikaliska klippor och statsförfattningarnas skräckvålnader; nyss skådade de ingenting annat än konkreta bilder, nu skola de med ens tala de osynliga begreppens språk. Detta steg är för stort. Det kan ej, som läraren tror, övervinnas ett-tu-tre. Följden är, att lärjungen i oförnuftig måtto måste plugga för att tillgodogöra sig så mycket som möjligt. På ett bedrövligt vis kommer läxpluggningen att behärska hans skoltid och sprida liksom en dov, kvav luft över hans värld, där han ej kan trivas; ty möjligheten att ägna sig åt leken och på så sätt tillfredsställa fantasiens och själens behov berövas honom av skolans för stora och ensidiga intellektuella krav.

Här ligger också anledningen till att en jämförelsevis stor del av lärjungarna varje år ej hinner följa med. Detta kommer sig näppeligen, som det kunde synas, därav, att man s. a. s. vill ha fram ett urval av andliga krafter, utan snarare därav, att barnens mindre rörliga själ helt enkelt icke hinner med i den påbjudna förvandlingen till en logiskt-intellektualistisk varelse. Ett belysande material härför

kunde man få, om man granskade, hur många av Sveriges betydande män utmärkt sig som ljus under skoltiden. De flesta ha troligen varit medelmåttor i en sålunda lagd skola. Det vore också intressant att se det slutliga resultatet av de hundratals stackares ansträngningar, som trots intensiv läsning under den ljuvliga ferietiden med nätt nöd smita upp i den högre klassen för att följande år ohjälpligt stanna kvar.

Bakom plagget uppdyker en ny vålnad för barnets skrämde själ: tentamen. Detta försätter den från början i en spänning av ovisshet och nervositet, som aldrig lämnar den i frid. Det är ju också en så viktig historia, det ser ut, som om framtid, liv och död berodde härpå! Läxorna läsas därför blott för att komma upp. Ängslan, ej glädjen eller intresset blir sporren för ett arbete, vilket sålunda föga motsvarar den egentliga utvecklingslinjen av barnets själliv. Och för att denna sporre ej skall förslöas, är man s. a. s. tvungen att genom den ena tentamen efter den andra, hela skoltiden igenom, hålla lärjungen i farten. På så sätt åstadkommes, att till det logiskt-abstrakta tänkandet — för barnet så ovan och därför i dess medvetande rent av fientligt — en annan föreställning sällar sig, som låter det se skolan och lärarna som fiender, vilka ämna hämma dess egen gestaltande kraft och fritt svallande glädje.

I det att man lägger det metallhårda nätet på den mjuka, spirande själen och därigenom pressar den in i ett tvångssystem samt mekaniserar den, hämmas ej blott livskraftens utveckling, utan med den också individualitetens. Ty detta näts maskor äro desamma för alla människor; man kan ej förstora eller förminska dem. Men alla människor äro ej likadana; den ena behöver trängre maskor, den andra rymligare. Visserligen förstår man, att det i de nuvarande klasserna på 25—35 elever ej kan vara tal om att *främja* lärjungarnas individualitet. Men om man ej vill eller kan ändra klassernas storlek, så kunde det dock åtminstone fordras, att man ej *hindrar* individualitetens utbildning. Detta sker emellertid genom den omtalade oförnuftiga, d. v. s. för tidiga och för

hastiga användningen av begreppens mekanik, som ensidigt befördrar den objektiva, för alla likadana intellektualismen. — Härtill kommer, att en sådan metod har en läxpluggning till följd, som i för stor mån tar bort barnet från dess egen värld, dess älsklingsysslor, i vilka det i full utsträckning kunde sätta sin fantasi och sin drift att skapa i rörelse. Det är ej förunderligt, att man i denna tid så ofta klagar över brist på personligheter. Huru skulle sådana kunna utveckla sig genom en uppfostran, som pressar alla barns själar in i samma form och underkastar dem en procedur av mekanisering, vilken med nödvändighet måste släcka varje individuell känsla och därmed grunden till personligheten, som ju ej framspringer ur begreppens, det logiskt-mekaniska tänkandets stela yta, utan ur själens djupa källor, ur den skapande tankens brunnar.

Ett sådant system kräver lämpliga vaktare. Det har också uppfostrat dylika. Visserligen fordras det ganska hårdhänta människor, som skola handskas med ett sådant metallnät. De få ej ha för mycken ömkan med lärjungens ännu mjuka form, ej heller för mycken människokänedom: annars bleve de snart varse, vad de göra. Den svenske läraren ter sig därför ofta som en, vilken handskas med döda ting, som en hantverkare, vilken sköter yrket för sina 7,000 kronors skull, ej som en förstående trädgårdsmästare, vilken med för var dag förnyad glädje ombuldar sina växter, skyddar dem för skada, bjuder dem sol och frisk luft. Han ser ej, eller vill ej se barnets trötthet och inre strider. Med gissel driver han lärjungen fram genom det abstraktas öknar, och ju hårdare han driver, ett dess dugligare verktyg sysus han i rektorns ögon. Han förstår sig ej på den värld, som gömmer sig bakom ord och begrepp, ty han har själv aldrig känt den i sin själs djup. Huru skulle han då kunna tolka den för barnet? Detta är emellertid ej att förvåna sig över; har han icke gått i samma skola? En torr jordmån bär torra växter.

Sedan i det föregående de mera allmänna synpunkterna ha framlagts, må det kanske vara lämpligt att sätta dem i ett ännu skarpare ljus genom att tillämpa dem på enstaka undervisningsämnen och deras behandling i den svenska skolan. Anledning till den skarpaste kritiken lämnar väl språkundervisningen, särskilt tyskan. Det slog författaren med den största häpnad att se, att tyskan i Sverige användes som ett slags logiskt övningsobjekt. I stället för latin, som i andra länder har fått denna uppgift, hoppas man här, att medelst den tyska grammatiken träna upp barnets logiska förmåga. Men detta är *ett misstag, som knappast kan tänkas större*, detta vittnar om en fullkomlig oförståelse av det tyska språkets anda. Att försöka sammanfatta en mångfald böjningsmöjligheter i fem substantiv- och två adjektivdeklinationer, en rikedom av verbets förändringar i några få konjugationer, att uppställa regler för genus, skiljbara verb o. s. v. — det är att pressa ett mångskiftande, rikt framåtväxande språk i järnhårda krampor, det är att mekanisera en levande organism, tvinga den in i logiska avdelningar och begrepp, som icke alls finnas till. Här kan det naturligtvis ej vara fråga om att utreda, huru föga det tyska språket lämpar sig för att fogas in i ett system. Det må vara nog att hänvisa till att det behöves ej mindre än 18 paradigmata, för att få tag i alla substantivens böjningar, omkring 10 för verbets former. (Jfr L. Sütterlin: Die deutsche Sprache der Gegenwart, Leipzig 1923, sid. 213, en lärobok, som är just avsedd för utlänningarnas behov och lämnar en sällsynt levande bild av tyskan och dess utveckling.) Om det än kan medges, att man i viss mån måste systematisera ett språk för att meddela det åt andra, så är man därmed icke berättigad att använda detta system som ett slags logisk träning. Men detta sker i den svenska skolan med tyskan. Så åtminstone måste man fatta saken, då man iakttagar, att den inpluggas på ett rent grammatikaliskt sätt, som i abstrakthet om möjligt överstiger matematiken. Men hur klen är det icke beställt med den logiska övningen i detta fall, då man jämt får påpeka undan-

tag, anmärkningar och »Märk», som innehålla hundratals (ofta fullständigt överflödiga) småregler och avvikelser, och som i vartenda ögonblick ej visa något annat än den mest irrationella oregelbundenhet och på så vis alltjämt förstöra det vackra systemet!

Det största onda är, att språket genom denna mekaniska pluggning mister hela sin själ. Det blir en stenmosaik, som sammansättes, en rent intellektuell lek, som aldrig når att på allvar tränga in i djupet, i språkets ande. På samma gång, man lägger detta nät över språket, kastas det obarmhärtigt över barnet — och detta så tidigt som i 9—10 års-åldern — så att det insnärjer hela dess svällande liv och dödar hela glädjen för ämnet. Och vad är följderna? Mosaiken har så outplånligt inpräntats i barnets föreställning, att den aldrig mer kan suddas bort. Efter tio års undervisning kan den svenske ynglingen endast skriva, ej *tala* tyska. Och talar han, så iakttagers man tydligt, huru han fortfarande söker sammansätta mosaiken. Och detta, fast tyskan är med svenskan så nära besläktad! Detta faktum visar, huru oduglig den nuvarande mekaniskt-logiskt-abstrakta metoden är. *Den förstör ej blott varje levande känsla för språket, utan — vad som är värre — lärjungen överhuvudtaget.*

Se däremot på barnet i den första till tredje klassen, vad det gläder sig, så snart det får försöka *prata* tyska, benämna konkreta föremål, beskriva bilder, berätta någonting upplevat, för barnet s. a. s. ett nyskapande i förändrad form! Då får man det helt och hållet med. Då inandas det lekande språkets fläkt, lekande, ty att efterhärma de vuxna är för det en lek, en drift. Ibland kan och skall man visst infoga grammatikaliska anmärkningar, som lämna allmänna riktlinjer och förbereda en mera abstrakt behandling och ett djupare genomträngande av språket, vilket lämpligtvis kunde följa f. o. m. fjärde klassen och då bleve mycket mera levande och belysande, därför att lärjungen redan fått en överblick över hela ämnet och nu känner igen de huvudsakligaste företeelserna.

Denna metod förutsätter naturligtvis, att läraren *flytande*



talar det främmande språket. Det borde därför bli ett villkor för avläggandet av magister-examen i språk, att examinanden vistats en viss tid i vederbörande land.<sup>1</sup>

I detta samband må det vara tillåtet att vidrörda ännu en annan metodisk fråga i tyskundervisningen: hjälpmedlen. Det går näppeligen att förneka, att man i den svenska skolan går alldeles för långt i användandet av lexikon och grammatik. Ej blott att lärjungarna äro fullkomligt hjälplösa, så fort det gäller att självständigt göra en skrivning — intet under således, att de ej kunna tala — genom att dessa hjälpmedel ha blivit outhärliga för dem, drabbas de av en ökad börda av språkets mekanisering. Ty dessa äro just symboler för systematiseringen. Genom deras överdriva användning behöver lärjungen aldrig göra sig besväret att med känslan sätta sig in i språkets anda och så lära sig tala riktigt, utan allting presenteras honom utav grammatikens och lexikonets regler, vilka lämna honom det schema, i vilket han infogar mosaiken. Skrivningen och samtalet bli följaktligen en rent mekanisk översättning, ej en skapelse ur själva det främmande språket. Den fina känsla, som eljest kunde danas genom språkstudier, har gått under.

På liknande sätt som tyskan behandlas i den svenska skolan som bekant också svenskan: även här ett överdrivet abstraherande från det konkreta innehållet, ett ohyggligt plugg av grammatikaliska begrepp, ett för tidigt inträngande i språkets finesser (t. ex. särskiljandet av alla slags adverbial och andra bestämningar), vilket självklart ej blott icke möter något intresse bland elvaåringar, emedan det i så osynlig, ogripbar form av dem ej kan uppfattas i sin verkliga betydelse, utan också i förening med de andra ämnenas begrepp endast ställer till en kaleidoskopaktig villervalla i de små hjärncellerna.

Även historieundervisningen manar till kritik. Också här plågas barnet för tidigt med saker, som varken angå eller

<sup>1</sup> I Schweiz bestämmer en stadga, att en läroverkslärare i främmande språk måste vistats ett år i vederbörande land.

intressera det. Vad begriper en tioåring av den antika kulturen? Han vet knappt, vem Gustav Vasa är, och får ideligen höra om Akilleus och Pallas Athene. Han uppfattar visserligen de roliga historierna om Sokrates och Xanthippa eller om Alkibiades' bovstreck; men kan han göra sig någon föreställning om, vad allt detta betyder, eller ock blott om skådeplatsen, som ligger i en annan, avlägsen värld? Skall han kunna smälta den tillsammans med den lilla värld, han hittills fått uppbygga i sitt inre? Huru mycket lättare ginge det ej med sagor från Nordens kända trakter, med historier, som spela i hans närmaste omgivning!

Efter antiken tager man itu med den egyptisk-babylo-niska krigskådeplatsen. I ilande hast flyger man genom världs-åldrarna, för att på tre eller fyra år hinna med årtusenden. Det är, som fore man expresståg och såge endast det, som ligger vid stråkvägen. Men då brukar man, som bekant, ej se mycket. Det intressantaste: landet, folket, dess seder, dess andliga liv får stanna i bakgrunden. Man kan därför bara inpräglade några årtal, slag, fältherrar, stora kejsare. Man känner till namn, ett nät av namn och begrepp, men vad som gömmer sig bakom allt detta, det hemliga sambandet i allting, blir ej ens anat.

Och har nu lärjungen riktigt fått över sig denna tvångs-tröja, så börjar i gymnasiet hela saken på nytt. Men en uppvärmd rätt, om än bättre kryddad, smakar ju aldrig lika bra som en färsk. Det blir nu svårt för läraren att fångsla lärjungen; ty även nu blir det ej tillräcklig tid att fördjupa sig i händelserna och få ut ur dem det, som ej endast gripes med handen. Så är hela den historiska undervisningen förfuskad.

Även om naturvetenskapen är åtskilligt att anmärka. Att man alljämt fasthåller vid Linnés system, sker väl ej så mycket för pietetens skull som för traditionens. Man syns ännu ej ha tillräckligt insett, att detta system icke kan lämna mer än en bild av naturen, som är ihopfogad s. a. s. efter matematiska formler, efter en princip, som är tillfällig och

ytlig. Med en död uppräknig, som endast tager hänsyn till några yttre kännetecken, får lärjungen aldrig ett intryck av naturen, sådan som den omger oss: den vardande, skapande, över all mätta mångskiftande, oändliga kraft, vilken även bär människan. Allt det, som *försiggår*, undanhålles barnet, hela utvecklingen från den lägsta encelliga växten till »skapelsens krona» lägges ej i dagern för det. Därmed skall icke alls röras vid Linnés förtjänster: de tillhöra en förfluten tid. Nuet kräver dock andra metoder än *hans* tidevarv.

Ett stort missgrepp är det också, att i första klassens kurs läran om människokroppen ingår och denna undervisning återigen meddelas på ett sätt, som ifrån början är dömt till att sakna varje intresse för denna ålders psyke: namn på organ, namn på ben, namn på körtlar, namn, namn och åter namn — det är den beryktade »nätmetoden», vi överallt lära känna! Och om anthropologien också framställdes på ett mera fängslande sätt, t. ex. genom att visa organens byggnad, funktion och samarbete: barnet har på detta stadium överhuvudtaget intet sinne för sin egen kropp. Visserligen överskrider dess medvetande ännu icke i alltför hög grad det egna jaget, men det sysslar med det på ett naivt sätt, ej såsom de vuxna genom psykologiska funderingar eller vetenskapliga kroppstudier.

Sammanfattar man nämnda kritik, så ser man, att nästan varje ämne lämnar sina trådar, med vilka det ödesdigra intellektualiskt-mekaniska nätet flätas ihop, för att dragas över barnets friska, fria själ och kväva dess fantasi, dess skapande rikedom. Det är *därför* så beklagligt, att många av dessa ämnen — historia, geografi, naturvetenskap — som vore så lämpliga för att inrikta barnets utveckling i sunda banor, i det att de innehålla en mångfald av stoff, som ger näring åt fantasien, ej komma till sin rätt. Det är ej så, att man är nödgad att lägga tillräta dessa ämnen för den logiska utbildningen. Därtill finns det andra medel, i de lägre klasserna räkning, sedan matematik, fysik, kemi. Även i en levande historie- och geografundervisning kan tänkandet utvecklas,

blott man förstår att fråga. Och för övrigt är hela vårt maskinernas och teknikens tidevarv så övermättat med intellektualism, att barnet växer in i denna atmosfär, utan att skolan behöver hjälpa till alltför mycket. Sker detta emellertid, som numera knappast kan undvikas, när det gäller stadsbarnet, så uppstå just dessa fantasilösa, nervösa, mållösa drivhusplantor, varav den svenska ungdomen visar så många exemplar, denna ungdom, som aldrig är ung, utan går som gubbar i pojkbuxor. Och icke behöver man se dessa bedrövliga plantor för att avgjort ogilla deras vård: alla, som ha fått en djupare inblick i vår allmänna »kulturs» ytlighet och materialism, ha samtidigt kommit till den övertygelsen, att intellektualismens värde är dess rot och därför det minst eftersträvansvärda målet för uppfostran.

Det kan knappast nekas, att mekaniserandet — dödandet — ligger i hela vår tids anda. Det är svårt att strida emot det. Men skola vi, som i vårt djupaste inre känna det förkastligt, ja människoovärdigt — skola vi underkasta oss det utan vidare, utan motstånd? Detta vore en feghet! Vi måste försöka att få bukt med denne fiende, som avgnager folkets rötter och suger dess ännu friska livskrafter! Visserligen gagnar det till intet att ropa efter bättre lärare, som sköta sitt kall med mera förstående känsla och hängivenhet. Ty läraren är ju själv frukten av skolan och dess anda.<sup>1</sup> Allt hänger alltså ihop. Hela skolan måste från grunden ombyggas. Framför allt måste det lägre stadiet — *barnaåldern* — förlängas. Detta kunde ske genom en fyra- eller helst femårig bottenskola.<sup>2</sup> Här lämnas barnet tid att vakna ur sin lilla värld och så småningom leva sig in i en rymligare, in-

<sup>1</sup> Visserligen också frukten av universitetet; men det skulle föra för långt att här även tala om lärarnas utbildning.

<sup>2</sup> Författaren, som är uppvuxen i Schweiz, har där själv genomgått en sexårig sådan.

nehållsrikare omgivning. Steg för steg utvidgas miljön; från byn eller staden följer det med till omgivningen, sedan till landskapet och hela landet, varje gång mottagande en enhetlig totalbild av den dithörande historien, geografien, växt- och djurvärlden. På så sätt får barnet grundbegreppen av allt på grund av konkreta ting, som det kan se. Därigenom bli begreppen levande, d. v. s. de få ett innehåll i barnets föreställning, vilket tillika med den värld av känslor, som ligga bakom dem, uppväcks vid varje senare påträffande. Ingen tysk grammatik, intet Linnésystem, ingen tentamen oroar barnasjälen. Ändock vänjes barnet vid det abstrakta genom innanläsning, skrivning, rättstavning, grunderna för räkningen, som allt läses grundligt och avslutande. Hand i hand går dock berättandet av hemlandets sagor, sjungandet av folkvisor, folklekarna, promenader i omnejden, vilket allt fäster ungdomen vid hembygden och motsvarar den barnsliga läggningen. Därigenom och genom trädgårdsarbete, musik, teckning, modellerande efter behag, utan mönster, skapande ur den egna upplevelsen, få kärleken till naturen, fantasien och de konstnärliga anlagen impulser och väckelser, som verka mycket djupare, än om man i än så granna ord *berättar* om alla dessa saker. Det är just främjandet av barnets skaparedrift, som i våra skolor skulle få mycket mera utrymme och vård; den är den fria personlighetens, den verkliga kulturens frö.

Efter den femåriga bottenskolan har lärjungen andligen utvecklats så pass, att han, utan att påskyndas eller pressas, blir mogen för att utvidga horisonten: Europa, jordklotet, världsrymden. Man behöver nu icke längre bry sig om elementära saker. Man kan helt och hållet ägna sig åt ett allt djupare inträngande i verkligheten och i den andliga världen, i mindre grad i realskolan, i högre grad i det längre gymnasiet. Först nu läses främmande språk; nu har lärjungen blivit mottagligare för en viss abstraktion. Han uppfattar därför snabbare, med större intresse. Allmänna historien flyter hädanefter i *en* bred ström fram över alla klasser, för att i

sista året nå höjdpunkten i en sammanfattande framställning av alla tidevarv under allmänna, mera filosofiska synpunkter och under belysande av sambandet med hela livsproblemet. — Alltjämt av en stor betydelse är den kroppsliga och den konstnärliga utbildningen samt en inskränkning av läxläsningen, vilken möjliggör för lärjungen att bredvid skolan ägna sig åt sina älsklingsysslor. —

Börjar man reformera, så kan man ju taga saken med grundlighet. Flera yttre förhållanden vänta också på omändning. Några företeelser i den svenska skolan tyda på, att det ej tas tillräcklig hänsyn till lärjungarnas arbetsförmåga. Slående är t. ex. skolårets indelning. Att uppdelat det i endast två terminer kan vara lämpligt för arbetsvana universitetsstudenter, men näppeligen för barn. För dem blir en så ihållande lästid för lång. Lärjungen och ej mindre läraren utmattas fullständigt; ty lästiden, som visserligen — sammanlagd — är kortare än i andra länder — koncentreras för mycket. Detsamma gäller för ferierna. Sommarlovet är så långt, att lärjungen hinner glömma bort alldeles för mycket; han blir under de nästan tre månaderna så avvand från det andliga arbetet, att han vid terminens början spiller mycket kraft på att inställa sig för arbetets fortsättande. För övrigt måste många knappa av på denna enda vilotid, då de behöva ferieläsning för att komma upp. Indelar man däremot året i tre eller fyra terminer, så åstadkommes en lagom omväxling mellan arbete och vila.<sup>1</sup>

Samma överdrift i arbetskravet möter i lektionernas anordning. *Den frågan*, om det ej vore betydligt mera givande att i stället för en kort frukostpaus inskjuta en två- eller trettimmarsrast, må här blott framkastas, då den alltför mycket hänger ihop med landets vanor och seder.<sup>2</sup> Av allmän betydelse är däremot lektionernas längd. Här har många års

<sup>1</sup> I Schweiz ha fyra terminer, av vilka den längsta omfattar tolv veckor, bestått prov.

<sup>2</sup> I Schweiz hållas 4—5 lektioner på förmiddagen, 1—2 på eftermiddagen. Flera eftermiddagar äro dock lediga.

erfarenhet nu tillräckligt visat, att 50 eller 45 minuter för ett barns uppfattnings- och förarbetningsförmåga äro för långa, medan 40-minut-systemet motsvarar den bäst.

I detta samband må också sägas ett ord om skrivningarna. Det slår en med häpnad och samtidigt med harm att se, huru gymnasiets lärjungar plågas med sådana under fyra till sex timmar. Detta tycks strida mot allt sunt människoförnuft. Intet under, att offren — och ej blott de obegåvade — efteråt äro så uttröttade, att de t. o. m. kunna synas sjuka! Och om åtminstone ett särdeles gott resultat krönte den stora ansträngningen! Men detta är ej tänkbart, icke blott på grund av den matthet, som oundvikligt inställer sig under en så lång tid, utan också till följd av ett psykologiskt moment. När man allt emellanåt driver hundratals barn ihop i ett enda rum — som en hjord far i en fälla — under officiell bevakning, laddas i förväg hela atmosfären med ängslig spänning och nervositet. En sådan skrivning blir liksom de omtalade tentamina och abstrakticismen ägnad att hämma lärjungens prestationsförmåga. Den passar i hela systemet. Författaren tror sig emellertid ej ha lärt mindre genom korta, oftare upprepade övningar.

Uppfostran — därom äro alla ense — är en kärnfråga i samhälls- och kulturlivet. Det händer ej ofta, att statens otympliga kropp kan förmås att röra på sig på detta område. I dag syns ett sådant sällsamt ögonblick inne. Det gäller att betjäna sig därav till landets bästa. Det är viktigt att få klart för sig, att avgörandet ej är: gemensam bottenkola eller ej, statsskola eller privatskola, socialistisk reform eller borgerligt program. Det handlar om dyrbarare skatter: den svenska kulturens framtid. Frågan är, om den lössläppta intellektualismens och materialismens förödelse skall skrida fram, lik en eld över en torr hed, eller om den skall hämmas i sina snabba steg. Det är fråga om, huruvida människan skall

bli en själlös *mekanism*, som lik en ångmaskin drives utifrån, eller om hon skall, sin idé trogen, förbli en *organism* med en inneboende, självständig skaparekraft. Det är fråga om, huruvida fröet av folkets själ, som redan finnes i barnets själ, och därmed det sköte, ur vilket ensamt en verklig kultur: konst, andlig odling, religion, moral, kommer att växa fram, skall trampas ned av talens, begreppens, formlernas obarmhärtiga hjord, eller om det skall få gro i fred, omhuldat av en förstående hand, och i ljuvligt spirande frambringa en ymighet, som än en gång kunde lova en ny blomstring i den västerländska kulturen, som redan ansetts döende.

### En sekelgammal svensk språklära.

Några anteckningar

Av Nils G. Ohlson.

I den svenska odlingens historia är Anders Fryxells namn framför allt knutet till hävdanteckningen. Men även på skolans område gjorde den frejdade mannen en betydelsefull insats, som är förtjänt att ihågkommas just i år, då ett sekel gått, sedan »Svensk Språklära, till Skolornas tjänst,» utgavs av Anders Fryxell.

Livet igenom var Fryxell en intresserad skolman. I sin ungdom tjänstgjorde han vid flera av huvudstadens undervisningsanstalter, och även sedan historieskrivningen blivit hans livs uppgift, glömde han icke skolväsendet.<sup>1</sup> Fryxell blev en av de första, som i enlighet med 1858 års stadga upprättade en högre folkskola. Annu i sin ålders höst kunde han samla sina barnbarn omkring sig och undervisa dem i ämnen, som intresserade honom. Till dessa hörde utom

<sup>1</sup> »För dess bästa», heter det i Svea 1870, »avbryter han ofta sin författareverksamhet, bevistar då examina och infinner sig ock vid många andra tillfällen för att övervaka arbetet i skolorna.»