

## En aktuell pedagogisk oppositionsriktning.

Av **Gunnar Freudenthal.**

Inte så få av våra kolleger här i Sverige och i de flesta andra länder ha fått den uppfattningen, att psykologiska rön och teorier ha så gott som ingenting att betyda för undervisningens praxis. Det skulle säkert vara ganska överraskande för dem att få höra, att de i sin gärning i själva verket bygga på en bastant grund av psykologisk teori. Så gott som varenda en av deras metodiska åtgärder har dem ovetande en psykologisk motivering, som haft avgörande inflytande, då metoden uppfanns, men blivit glömd under dess maskinmässiga handhavande. Men då vi draga fram dessa psykologiska teorier till granskning, finna vi, att mycket i dem, rent av det mesta, är föråldrat. Och det är att märka, att en mängd av våra metodiska åtgärder härstamma från tider, då man inte alls trodde sig veta mindre om själslivet än vad man *nu* vet, utan då man trodde sig känna det i grund.

Utrymmet medger inte någon utförligare översikt över de många teorier, som under seklens lopp satt sin prägel på vår traditionella undervisning. Den förhärskande uppfattningen om själen under antiken, medeltiden och reformationen var, att själens viktigaste egenskap var *minnet*. När Plato skulle förklara tänkandet, betecknade han det som ett upplivande av minnen från en förgången tillvaro, och tänkandets abstraktioner, begreppen, blevo för honom levande och fullkomliga idéer i en värld, från vilken människorna skilts genom ett slags syndafall. Under hela antiken och medeltiden och långt in i nyare tid hade man den uppfattningen, att minnet var det enda man hade att vädja till ifråga om barnens fostran. Genom inprägling av minnen, alltså genom utanläsning, formade man barnens karaktär lika väl som deras kunskaps-

värld. Från dessa tider härstammar den ofantliga vikt, som vi ännu i våra dagar lägga vid mycken utanläsning, hemläxor och förhör.

Men redan Aristoteles uppställde en annan teori om själslivet. Enligt honom var själen inte en förvaringsplats för minnen utan en härd för *krafter*. Barnets själ bär enligt honom vid födseln på anlag till ett antal andliga och kroppsliga verksamheter, de olika »dygderna», och uppfostrans uppgift är att med lämpliga åtgärder stimulera dessa anlag, så att de få en harmonisk utveckling. Verksamheten vid uppfostran ligger då inte förnämligast hos läraren utan hos lärjungens. Kravet på självverksamhet från lärjungens sida ligger dolt i Aristoteles teori. Med det starka inflytande, som Aristoteles fick isynnerhet under medeltiden och reformations-tiden, skulle man ha väntat en tillämpning av hans lära om själen på undervisningen. Men tiden var ännu inte kommen. Där man tog hänsyn till Aristoteles teori, ersatte man »inprägling i minnet» med »utveckling av minnesanlaget», och så fick man bara ett nytt ändamål för samma slags undervisning. Denna specialiserade psevd-aristoteliska synpunkt har sina anhängare än i dag. Det är inte länge sedan en svensk lektor offentligen påstod, att lärjungarnes minne börjat avtaga, sedan katekesundervisningen inskränkts.

Den äkta aristoteliska tanken togs upp först av Rousseau, vilken framhöll som uppfostrans uppgift inte att inpräglade kunskaper utan att stimulera och reglera den spontana utvecklingen av själens och kroppens medfödda anlag. Tanken togs efter honom upp av nyhumanisterna, vilka taxerade undervisningsämnen inte efter deras kunskapsvärde utan efter de tillfällen de erbjödo till utveckling av lärjungarnas olika anlag. Tillfälle till utveckling av intellektet erbjödo i synnerhet grammatiken och dess tillämpningar. Den stora vikt vi lägga vid skrivövningarna motiveras av nyhumanisternas psykologi.

Herbart återupplivade den gamla minnespedagogiken, i det

enligt hans teori själen regeras av ett komplex av utifrån härstammande föreställningar. Att uppfostra lärjungen är att i hans själsliv införa de rätta föreställningarna i den rätta förknippningen. Vår nuvarande läroverksstadga säger, f. ö. med rätta, i anslutning till Herbart: »De olika ämnena skola så vitt möjligt planmässigt och ingående förbindas med varandra, så att läroinnehållets olika delar, enligt den samhörighet de kunna äga, komma att stödja varandra». (§ 46) — Vår undervisningstraditions härstamning såväl från minnes-psykologiska som från anlags-psykologiska teorier röjer sig i inledningsorden till vår gällande läroverksstadgas »Allmänna grunder för undervisningen» (§ 46): »Vid undervisningen skall i första hand tillses, att den harmoniska utvecklingen av lärjungens anlag och förmögenheter icke må stå tillbaka för inhämtandet av minneskunskaper». — Denna formulering är nu ganska intetsägande. Den endast vittnar om gångna tiders psykologi. Begreppet harmonisk härstammar från Plato, som ville ha till stånd ett harmoniskt förhållande mellan människans tre huvudsakliga själsyttringar: förnuftet, modet och begäret. S. k. »förmögenheter», såsom språkförmåga, logisk förmåga o. s. v. ha vi upphört att betrakta som enkla medfödda egenskaper, och sedan ärftlighetsforskningen kommit till stånd, vilja vi inte heller utveckla barnets alla anlag. Det finns onda anlag också, som böra förbli outvecklade. Kravet på att lärjungens anlag i allmänhet skola utvecklas härstammar närmast från Rousseau, som börjar sin Emile med orden: »Allt är gott, som utgår ur naturens hand».

Man kan sålunda i vår offentliga undervisning skönja drag dels av en *inpräglingspedagogik* (»materialbildning»), dels av en *utvecklingspedagogik* (»formalbildning»). Den förra vill framför allt ge lärjungen omfattande kunskaper, den senare vill sätta honom i stånd att göra det bästa möjliga av sin individuella begåvningsart och intresseriktning.

På grund av traditionens makt, sådan den yttrar sig i de

officiella bildningsmålen, har inprägling pedagogiken övertaget vid våra allmänna läroverk. De »luckfria» kurserna i historia, geografi o. s. v., det felfria temat, den korrekta uppsatsen, alltsammans inom skarpt markerade gränser, äro vår skolundervisnings huvudsakliga mål.

På senare tid har åtskilligt kätteri kommit till synes i denna fråga. Man börjar undra, om den där luckfriheten är av så stort värde. Om man i det praktiska livet glömt något eller eljes behöver ta reda på något, kan man se efter i uppslagsböcker. Varför inte göra på samma sätt i skolan? Man kan få höra, att det är viktigare att kunna läsa en tysk bok eller kunna på ett ögonblick effektivt få fram vad man vill ha sagt på aldrig så felaktig tyska än att kunna översätta ett tiotal intetsägande svenska meningar till korrekt tyska under fyra timmars ansträngt grubbel.

Under sådan kritik kommer man att ta ställning *emot* inpräglingspedagogiken. Det är inte viktigast, att lärjungen proppar sig med kunskapsdetaljer, som glömmas efter något år. Viktigast är, att lärjungen uppfostras till att göra nyttiga insatser i det sociala samarbetet. Därvid känna vi endast ett enda säkert medel: att öva sådana verksamhetsformer, som förekomma i det sociala samarbetet. Läxuppgiften måste ersättas med uppgifter, som ställa krav på lärjungens anpassningsförmåga och självständiga initiativ.

Här vänder sig kritiken även mot det utvecklingspedagogiska draget i vår läroverksundervisning.

Det som vi kalla självverksamhet i vårt läroverk härstammar från föräldrade teorier. Man utvecklar inte lärjungens medborgerliga dygder eller sociala duglighet genom att låta honom göra skriftliga översättningar eller räkna ut hur ofta pr timme två cyklister mötas på en cirkelrund bana. Vi få inte glömma, att det utvecklingspedagogiska draget i vår skola härstammar från *romantiken*, då den praktiska uppgiften var djupt föraktad och målet var att rikta lärjungens intresse

mot *idéer* och inte mot samhällsnyttigt arbete. T. o. m. Herbart, som bryter med den romantiska förmögenhetspsykologien, delar i någon mån detta förakt; han vill t. ex. utesluta yrkesutbildningen från begreppet uppfostran. I motsats mot denna romantiska lämning i vår undervisning betonas det ofta, att skolarbetet måste ha karaktär av sådan verksamhet, som är effektiv även i det praktiska livet.

Slutligen framhålles det, att vår traditionella undervisning är opsykologisk och därför oekonomisk så till vida, som den försummar att utnyttja de verksamhetstendenser, vilka naturen skapat hos lärjungen. Vårt sätt att meddela kunskaper och formulera uppgifter strider mot barnets och ungdomens natur; därför måste undervisningen ske tvångsvis. Vi tillämpa en auktoritetsprincip och ställa huvudsakligen lydndskrav på våra lärjungar. Detta alstrar olust hos de unga, och olust är en hämmande faktor, som svårt nedsätter arbetseffektivitet och resultat. Lärjungen utvecklar sin fulla energi endast under *spontan självverksamhet*. Auktoritetsprincipen i vår undervisning måste i största möjliga mån utbytas mot *spontanitetsprincip*, d. v. s. lärjungen skall arbeta av lust och inte av lydnad.

All denna kritik har samlat en massa moderna pedagoger till en oppositionsgrupp, bekant under namnet »den fria skolan», med en internationell byrå i Geneve under ledning av den bekante professor Ad. Ferrière. Medlemmarne av gruppen samlas regelbundet till stora kongresser, varav en sammanträdde i Helsingör sommaren 1929.

En grundsats inom denna riktning är, att lärjungen endast skall inhämta sådana detaljer, som ha ett behov att fylla i lärjungens egen spontana strävan, som har någon *funktion* i hans självvalda verksamhet. Detta, att kunskapsdetaljen skall ha en *funktion* att fylla i lärjungens arbete på vägen mot ett mål, har gjort, att jag tagit mig friheten beteckna hela oppo-

sitionsriktningen som »*pedagogisk funktionalism*». Jag får bekänna, att jag är lite tveksam om termens tillämplighet.

Funktionalismens krav på skolan kunna sammanfattas i två satser.

1. Lärjungens skolarbete skall ha karaktären av frivillig verksamhet.

2. Lärjungarnes inbördes förhållande skall gestalta sig som socialt samarbete.

Vi skola först uppehålla oss vid det förstnämnda kravet, spontanitetsprincipen. Vem som helst är naturligtvis villig att erkänna värdet av att lärjungen av egen drift arbetar på sina uppgifter och själv *vill* utföra dem, oberoende av all lärarauktoritet. Men hur skall ett sådant förhållande kunna genomföras i en skola med dess krav på ordnat arbete och dess många olika individualiteter?

Här tar man den psykologiska forskningen till hjälp. Antag, att det i lärjungens utveckling finns vissa intressestadier, då det är *naturligt* för den unge att ägna sig åt sådana verksamhet, som skolan kräver. Herbert Spencer, som jämte Rousseau haft det största inflytande på funktionalismens utveckling, var övertygad om tillvaron av dylika intressestadier, vilka enligt hans tanke utgjorde en *miniatyrupplaga* av hela mänsklighetens kulturutveckling. Den amerikanske psykologen William James, som också kan anses som en av den moderna oppositionens förelöpare, betonar vikten av att använda vad han kallar »det psykologiska ögonblicket», då ett intresse vaknar, och just då, varken förr eller senare, införa ett ämne, som kan ge utlösning åt intresset. Försummas detta tillfälle, så dör intresset för att aldrig mer yttra sig. »Vid all undervisning gäller det,» säger han, »att smida medan järnet är varmt, att utnyttja flodvågen av lärjungens intresse, innan den sjunkit tillbaka i ebb. Det finns ett psykologiskt ögonblick för att meddela färdighet i teckning, att intressera pojkar för att skaffa sig zoologiska och botaniska samlingar och

sedan dissekera djuren och examinera växterna. Litet längre fram är det tid att sätta eleverna in i de mekaniska, fysiska och kemiska lagarnas under» o. s. v. James tillägger slutligen: Varje uppfostrares första plikt är alltså att avgöra, vid vilken tidpunkt hans elev är instinktivt mogen för ett ämne». (JAMES, W., Psykologi; Uppsala 1925; s. 128 o. f.).

Det skulle ta alldeles för stort utrymme att ge en redogörelse för de nyare psykologiska rön, som beröra denna fråga. Så mycket må dock sägas, att man inte kan verifiera Spencers antagande om en utveckling, som skulle motsvara människans kulturstadier. Och James' »psykologiska ögonblick» för olika ämnen torde knappast bestå i frambrytande instinkter, snarare i tillfällig miljöpåverkan. Ett drag av stor betydelse är däremot den roll, som det teoretiska vctandet tycks spela i barnets intresseutveckling. Kunskapsdetaljen har först värde blott som *medel*: 10- à 12-åringen kan intressera sig för en beräkning eller en ritning, när det gäller att göra t. ex. en kanot, i och för sig är den ointressant. Vid den åldern är ungdomen utåtvänd och vill ha praktiska mål. Först vid tiden omkr. pubertetsåldern blir det teoretiska intressant i och för sig; vid den tiden börjar ungdomen ofta spontant syssla med teoretiska problem. Funktionalismen har därför en tendens att göra det manuella konstruktionsarbetet till huvuduppgift för den lägre skolåldern och införa teoretiska detaljer endast i den mån lärjungen behöver dem för sin verksamhet. De rent teoretiska studierna inträda först senare, helst i 12- à 13-årsåldern eller så.

Snarare än i genetiskt givna intressestadier är ett motiv för frivillig verksamhet i viss riktning skönjbart i det naturliga *imitationsbehovet*. Ett intresse smittar, vilket vi själva lätt erfara i vårt praktiska liv. Funktionalisterna bygga därför också sin teori på miljöpåverkan. Kan man vinna en stor del av lärjungarne, främst den ledande klicken, de s. k. nyckeleleverna, för ett intresse, så ryckas de övriga med.

Ytterligare en sak att ta hänsyn till är utvecklingen av strävandet mot mål. 2- till 5-åringen uppställer inget mål för sin sysselsättning. Lekens olika roller äro i sig själva lustbetonade, han begär ingen framtida effekt av dem, och han fullföljer inte sin verksamhet, om den avbrytes av olust eller om han tröttnat på den. Senare, i den begynnande skolåldern, börjar den lille sträva efter att förverkliga avsikter. Han ställer upp ett mål för sin konstruktiva lek, men målet måste ligga nära i tiden och nås utan större ansträngning, annars resignerar han och sysslar med något annat. Ju äldre han blir, desto längre bort i framtiden kan målet förläggas, och ju större ansträngningar och olust kan barnet underkasta sig för att nå det.

De funktionalistiska kurserna måste rätta sig efter denna utveckling. Småbarnens uppgifter måste vara helt lätta att behärska och framför allt roande. Skolarbetet på detta stadium har så mycket som möjligt karaktär av underhållande lek, men ju högre upp i åldersklasserna man kommer, desto mera omfattande bli uppgifterna, och desto större anspråk ställa de på lärjungarnes energi och initiativ.

Det är tydligt, att med dessa principer måste förhållandena i skolan bli helt annorlunda än vi äro vana vid. Till att börja med blir lärarens roll en annan. Han sitter inte längre i katedern och förhör, han går omkring bland de olika arbetslagen och de enskilt arbetande eleverna, kontrollerar och ingriper, där det är nödvändigt, och ger lagom avpassade upplysningar, då lärjungarna bedja honom om råd och hjälp. Ty märk väl, det är fråga om en *arbetskola*, inte en förhörsskola; det är inte lärjungen, som svarar på frågor, utan *läraren*. Och lärarens svar inskränka sig till kortaste möjliga anvisningar och nödtorftiga upplysningar angående litteratur, attiralj m. m. Ty initiativet skall inte ligga hos läraren utan hos lärjungen.

Även skolans inre organisation blir helt annorlunda. Klassen



har inte samma betydelse som i våra skolor, eftersom klassarbetet är avskaffat eller åtminstone mycket reducerat. Man kräver rätt till individuell utveckling för varje lärjunge, vilket innebär, att var och en får klara av sin kurs så fort hans begåvning och energi tillåter eller så långsamt han behöver.

Jag behöver väl inte påpeka, att ett genomförande i stor skala av alla dessa krav måste möta många svårigheter. Först och främst måste det vara ofantligt svårt att genomföra spontanitetsprincipen. Man måste i sista hand lita på lärarens förmåga att intressera lärjungarna, hans förmåga att ge intressanta uppgifter på ett intressant sätt, hans förmåga att rycka med sig den tongivande klicken bland lärjungarna och hans förmåga att väcka och underhålla arbetsglädjen bland sina elever. Allt detta kan inte vinnas genom någon föreskriven metod, utan läraren måste vara i stånd att intuitivt fatta situationens krav och ögonblickligen anpassa sig därefter. Man måste erkänna, att detta förhållande gör det tvivelaktigt, om det s. k. fria arbetssättet kan genomföras för ett helt lands räkning med dess många tusen lärare av olika kynne och kvalitet. Atskilliga pedagoger, som äro mycket lämpliga i auktoritetsskolan, skulle säkert vara alldeles omöjliga i en spontanitetsskola.

Jag har inte någon personlig erfarenhet av den funktionalistiska undervisningen, men i dess litteratur förekommer en och annan detalj, som tyder på att det inte alltid går att lita på elevernas spontana intresse för uppgiften utan att också begreppen plikt och auktoritet måste komma till användning. De läroanstalter, som i princip tagit upp det fria arbetssättet, äro ännu relativt få (om vi undanta Ryssland, där det lär vara princip, med vad resultat känner jag inte till). Funktionalismen står ännu på experimentalstadiet, och dess läroanstalter äro att betrakta som försöksskolor, och som sådana av mycket stort värde. Att de nya metoderna där ha stor framgång är inte så underligt, ty där ledes arbetet

av det fria arbetssättets begåvade grundläggare, omgivna av en stab av entusiastiska medhjälpare. Därmed är det inte sagt, att funktionalismen ger lika goda resultat, då den genomföres i större skala.

Man har sökt genomföra det fria arbetssättet i många olika former och i skolor av många olika typer. Jag kan inte nu ge någon översikt av allt detta, jag vill nöja mig med att nämna ett par lätt tillgängliga arbeten, som behandla de viktigaste systemen. En mera allmän framställning ger FERRIÈRE i »Reformera skolan!», n:r 108 i Ped. skrifter utg. av S. A. F:s litteratursällskap (den barnpsykologiska motiveringen är åtskilligt föråldrad). Småbarnens skola, Montessoriskolan, behandlas av Ingrid Prytz i »Det självverksamma skolbarnet» (Bokförlaget Natur och Kultur). Angående Deweys intressanta experimentalskola i Chicago, senare i New York, kan man läsa MALTE JACOBSSON, »Pragmatiska uppfostringsprinciper» (Lund 1912), ävensom JOHN och EVELYN DEWEY, »Framtidsskolor», n:r 82 o. 83 av Ped. skr. av S. A. F. Om den viktiga Dalton-metoden får man upplysning i WALTER SUNDSTROMS Daltonplanen, n:r 110 i Ped. skrifter av S. A. F.

Daltonmetoden är det nyaste och mest utbredda försöket att genomföra det fria arbetssättet i skolan. Den har också en viss aktualitet i vårt svenska läroverk, eftersom det utan tvivel är under inflytande av den, som man i vår nya läroverksstadga i de allmänna grundsatserna (§ 46) infört följande passus: »Vid sidan av den egentliga klassundervisningen, då klassens samtliga lärjungar undervisas gemensamt, må arbetet jämväl, där förhållandena sådant medgiva, i större eller mindre utsträckning så anordnas, att grupper av flera eller färre lärjungar få sig gemensamma uppgifter förelagda. Därjämte må lärjungarna i mån av sin fortskridande utveckling inom de olika klasserna erhålla individuella arbetsuppgifter, lämpade efter deras olika anlag och intressen» o. s. v. Det

torde då inte vare omotiverat att nämna några få av de viktigaste fakta rörande denna Daltonmetod.

Daltonplanen är en metod för teoretisk undervisning med ungefär samma mål som vår läroverksundervisning. Den är avsedd för ungdom om lägst 9 å 10 år. Man läser ämnesvis som i våra läroverk. Koncentrationen mellan ämnena tillgodoses genom särskilda arbetsuppgifter, som ta sig uttryck i uppsatser, föredrag, diskussion o. s. v. av sådan beskaffenhet, att den arbetande lärjungen måste ta sitt material från flera olika ämnesområden. F. ö. ter sig arbetet i en vanlig Daltonskola ungefär så här.

Terminen börjar med att lärare och elever gemensamt göra ett överslag över varje kurs, som skall genomgå före terminens avslutning. Kursens omfång beräknas i dagsarbeten, och det går 20 dagsarbeten på en månadsuppgift. Man fastställer kursen inom en viss marginal och beräknar för varje månad en maximi- och en minimi-kurs. Tanken är den, att de svagare elevernas underlägsenhet skall yttra sig i mindre kunskapsstoff men inte i mindre grundlighet. När kurserna äro beräknade, kommer turen till elevernas uppgifter. Var lärjunge undertecknar undan för undan ett månadskontrakt, vari han förbinder sig att före månadens slut utföra 20 dagsarbeten i varje ämne, som står upptaget i kontraktet. Ämnena studeras periodiskt, så att högst 3 å 4 ämnen komma på varje månadskontrakt. Lärjungen måste avsluta sitt åtagna månadsarbete, innan han får börja på ett nytt. Men han får arbeta med ämnena i vilken ordning han vill, somliga föredraga att börja med historia, andra med matematik o. s. v.

Sitt arbete utför lärjungen självständigt och på eget ansvar. För vart ämne finnes ett arbetsrum eller där utrymmet icke medger detta en arbetsvrå med bord eller pulpeter för lärjungarne, referensbibliotek o. s. v. De lärjungar, som hålla på med samma månadsuppgift, slå sig gärna ihop till ett arbetslag. Allt slags inbördes hjälp är tillåten. Då lärjungen

behöver speciellt *sakkunnig* hjälp med ett problem, vänder han sig till ämnesläraren, som ger honom nödiga anvisningar. Månadsuppgifterna redovisas individuellt genom tentamen eller genom provuppgifter i någon form. Absolverade kurser markeras på tabeller enligt ett kortsystem, så att både läraren och lärjungen när som helst kunna kontrollera framstegen. Schema för detta fria arbete finns inte, utan lärjungen använder tiden på eget ansvar. Daltonskolan är således en skola för självstudier. En del av arbetet kan också utföras i hemmet, om lärjungen så önskar. — Men jämte denna självverksamhet förekommer också klassundervisning, dock begränsad till endast några timmar pr vecka. Klassundervisningen behandlar sådana saker, som lärjungarne inte gärna kunna reda på egen hand, t. ex. de främmande språken, isynnerhet deras uttal. Av denna anledning och även av yttre organisatoriska skäl bibehålles klassindelningen. — Ett fullständigt månadsarbete kan av flitiga och begåvade elever absolveras på kortare tid än en månad. Och då eleven fullgjort alla årskursens månadsarbeten, flyttas han till nästa klass vid vilken tid på året som helst. Detta är vad man kallar fri flyttning.

Jag skall här ge ett exempel på en veckouppgift i engelsk historia, hämtad ur en uppsats av Gustaf Ageberg i tidskr. Skola och Samhälle för 1922.

»Förra månaden läste vi om Englands normandiska kungar. Den här månaden ska vi ta litet mer reda på kungarne av England. Den ätt vi nu ska läsa om heter Plantagenet. Det är ett långt namn och är kanske svårt att komma ihåg, innan du kommit underfund med vad det betyder. Det blir en av dina uppgifter den första veckan.

Här nedan stå de berättelser du ska läsa. Jag tror du kommer att tycka om dem, för de äro intressanta och spännande. Efter förteckningen på dessa berättelser följa några frågor, som du ska besvara, och andra uppgifter, som du

ska lösa. Läsningen räknas för en dags arbete, och frågorna för en dags arbete var.»

(Inom parentes: för var och en av läseuppgifterna hänvisas till kapitel eller sidor i olika historiska arbeten.)

»Om normandernas levnadssätt.

Historien om den fagra Rosamunda.

Thomas à Becket.

Mordet på Thomas à Becket.

#### *Frågor och uppgifter:*

1. Rita en karta, som visar Englands besittningar på Henrik II:s tid. Visa med olika färger, vad som var engelsk besittning och vad som utgjorde konungariket Frankrike.

2. Antag att du var reporter i londontidningen Daily Chronicle vid tiden för mordet på Thomas à Becket. Skriv en berättelse för din tidning, som handlar om tvisten mellan Thomas à Becket och konungen och mordet på den förre. Gör denna berättelse kort och intressant.

3. Om normandernas levnadssätt. Vad betyder Plantagenet?

4. Berätta historien om den fagra Rosamunda.

Visa mig allt vad du har gjort, innan du inför det på dina tabeller, och visa mig likaså alla dina skriftliga arbeten.»

Månadsarbetets tre återstående veckouppgifter fortsätta med ätten Plantagenets historia på ungefär samma sätt.

När man granskar uttalandena om Daltonplanens resultat, finner man den ganska enhälliga uppfattningen, att metoden är utomordentligt gynnsam för de mera begåvade lärjungarna, men däremot blir resultatet sämre för de svaga eleverna. Det finns gossar och flickor, som inte *kunna* arbeta på egen hand. Många Daltonskolor ha därför för deras räkning en hjälplinje av den gamla typen vid sidan av den fria skolan, och i denna hjälplinje nedflyttas även de elever, som slarva med

sina åtagna månadsuppgifter. En sådan nedflyttning lär tagas mycket hårt och i regel medföra bot och bättring, då vederbörande elev åter får komma in i de fria arbetslagen.

Det kan möjligen intressera en och annan att veta, att Daltonplanens principer ej äro helt främmande för vår svenska undervisningshistoria. Redan för över hundra år sedan uttänkte C. A. Agardh en ganska likartad metod, som prövades vid Nya elementarskolan och ett par andra läroanstalter, dock utan att vinna uppskattning. I tidskriften *Skola och Samhälle* för 1920 finns en uppsats av K. A. Westling om dessa försök.

Jag har nu givit exempel på ett för övrigt mera moderat försök att ge skolarbetet karaktär av frivillig verksamhet från elevens sida. Detta har jag betecknat som den ena av funktionalismens grundsatser. Den andra skulle vara, att lärjungarnes inbördes förhållande skall gestalta sig som socialt samarbete.

Vid tiden omkring pubertetsåldern ändras ungdomens hållning gent emot de vuxna. Den nya hållningen kan ofta karakteriseras som ett slags bitterhet och trots. Den unge vill inte längre bli behandlad som ett barn, han börjar kräva hänsyn för sin egen vilja. Han behöver då en viss grad av oberoende och självansvar. Detta behov av självständighet vill funktionalismen utnyttja i uppfostrans tjänst. Då behovet inställer sig, är det tid för läraren att pruta av på sin disciplinära myndighet. Det passar inte längre, att eleven känner sig behärskad i varje detalj. Hans utveckling har fört honom till ett stadium, då man bör ha rätt att själv göra sin mening gällande t. o. m. emot läraren, om det sker med fog och lämpor. Nu överlämnar läraren en del av sina enklare göromål åt lärjungarne själva, han lägger sig inte mer i smärre disciplinfrågor, han bryr sig inte om frånvaro från klasslektioner etc. Detta överlämnas åt klassens självvalda disciplinnämnd, och verkliga disciplinmål avgöras av en formlig domstol av lärjungar, i vilken en eller flera lärare ha säte och stämma.

Det lär inte vara ovanligt, att lärarne måste använda sitt inflytande till att mildra domen över förbrytaren. Vidare få lärjungarne inflytande på andra av skolans områden. De få arrangera sina nöjesaftnar och sina utflykter genom egna kommittéer, i vars sittningar lärarne inte alls deltaga. Vid kollegiets sida står en av lärjungarne vald elev-nämnd, som yttrar sig över flit- och uppförandebetyg eller rent av deltar i besluten rörande dessa. Man uppmuntrar föreningslivet och anförtror fonder för vissa ändamål åt valda kommittéer. Ibland deltar också en elevnämnd i uppgörandet av månadens arbetsplan och fördelningen av uppgifterna. Detta är vad man kallar självstyrelse i skolan.

Vanligen förbehåller sig rektor vetorätt mot alla beslut. Längst i fråga om självstyrelse går väl den egendomliga skolan »George Junior Republic» i Förenta staterna. Den är en verklig lilleputt-stat med president, parlament, domstolar, polis o. s. v., allt bestående av elever, och med ett eget litet område med verkligt jordbruk, industri, handel o. s. v., allt dirigerat och skött av skolans lärjungar. Rörande denna och övriga självstyrelseformer hänvisas till EINAR GAUFFINS bok »Karaktersdanning genom social fostran» (Natur o. Kultur), vidare E. A. CRADDOCK, »Självstyrelse i skolan» (samma förlag).

Självstyrelsen i skolan har en dubbel uppgift. För det första tillmötesgår den ett berättigat behov, som spontant uppstår hos lärjungen själv vid tiden för pubertetens inträdande. Därigenom minskas också friktionen mellan lärare och elever. För det andra lägger självstyrelsen sociala förpliktelser på lärjungarne. De få vänja sig vid pliktuppfyllelse och allvarligt ansvar, de få inordna sig i samarbete med andra, och dessutom få de en god förberedelse för kommande medborgerliga uppgifter.

Lärjungens självansvar fordrar *förtroende* från lärarens sida. Somliga skolor ha utsträckt förtroendepincipen ända därhän,

att de avskaffat lärarvakten under provskrivningarna och förutsätta, att lärjungarnes hederskänsla skall göra allt fusk omöjligt. Jag har erfarit, att man vågat sig på detta med en gymnasiering vid Lunds katedralskola, efter vad det tycks utan olägenhet. Jag får lov att bekänna, att jag har vissa tvivelsmål angående möjligheten av att fullt genomföra denna princip vid våra gymnasier.

Jag har nu sökt i all korthet redogöra för det huvudsakliga i den rörelse, som vill på radikalaste sätt omdana vårt läroverks inre arbete. Man kan inte säga annat, än att oppositionens kritik i stort sett är berättigad. I vår traditionella undervisning är det alldeles säkert mycket, som är föråldrat och vilar på falska förutsättningar.

Därmed är inte sagt, att funktionalismen lyckas bättre med sina egna arbetssätt, om de tillämpas i stor skala. Att godtaga en kritik är inte detsamma som att ansluta sig till kritikerns parti. Jag har inte haft förmånen att skaffa mig några personliga erfarenheter om den fria skolans praxis, och därför vågar jag inte närmare uttala mig om vad som däri har framtiden för sig och vad som kan vara överdrift och felgrepp.

Men det vågar jag påstå, att de funktionalistiska skolexperimenten äro av stort värde för pedagogikens utveckling. Experimenterande är det enda sättet att få fram tillförlitliga arbetsmetoder, och även då experimenten misslyckas, ha de sitt stora värde däri, att de draga upp gränser för skolans möjligheter i olika avseenden.

Funktionalismen tar i princip den största hänsyn till lärjungens allmänna och individuella utveckling såväl till kropp som själ. Det tillhör där lärarens uppgift att oavlåtligt rikta sin uppmärksamhet mot sina elevers kroppsliga och andliga tillstånd för att kunna rätta sina åtgärder därefter. En funktionalistisk skola blir därför tillika en liten institution för ungdomspsykologisk och skolhygienisk forskning och fyller även på så vis en viktig uppgift.



Slutligen ligger det ett stort värde däri, att viktiga pedagogiska frågor ställas under debatt och att överhuvud intresse väckes för uppfostrans och undervisningens många svåra problem. Kunde den oppositionella strömningen smitta oss alla lärare med sitt eget intresse och sin entusiasm för vår gemensamma storartade uppgift, då skulle dess värde knappast kunna överskattas.

### Språkskrivningar utan hjälpmedel.

Av Thord Lundgren.

I ett par artiklar<sup>1</sup> i ovan skrivna ämne har fil. mag. Fritz Hall behandlat frågan, hur språkskrivningarna skola kunna göras mest effektiva. Jag vill först som sist bekänna, att jag mycket sympatiserar med författarens uppfattning i denna sak. Då jag här säger några ord i ämnet, sker detta närmast därför, att jag önskar ytterligare understryka mag. Halls synpunkter i vad som rör skrivningarnas anordnande. Saken förtjänar otvivelaktigt att närmare diskuteras. Ty som språkskrivningarna nu äro lagda vid läroverken, kan man inte bli kvitt den känslan, att det inte är bra, som det är. Det vilar något ganska själlöst över dessa år från år regelbundet återkommande skrivningar, anordnade på enahanda sätt från begynnelsen till änden. Jag tänker härvid närmast på översättningar från svenska till det främmande språket. Att dessa skrivningar med hjälpmedel skulle vara den enda osvikliga vägen till säkra, för lite var användbara språkkunskaper kan med skäl betvivlas. Språkundervisningen vid läroverken har ännu i mångt och mycket en opraktisk läggning. Det är, som om man inte riktigt kunde skilja mellan huvudsak och bisak. I en realskole- eller studentskrivning är det allt fort-

<sup>1</sup> Ped. tidskrift 1929, häfte 10, och 1930, häfte 7.