



Det här verket har digitaliserats vid Göteborgs universitetsbibliotek och är fritt att använda. Alla tryckta texter är OCR-tolkade till maskinläsbar text. Det betyder att du kan söka och kopiera texten från dokumentet. Vissa äldre dokument med dåligt tryck kan vara svåra att OCR-tolka korrekt vilket medför att den OCR-tolkade texten kan innehålla fel och därför bör man visuellt jämföra med verkets bilder för att avgöra vad som är riktigt.

This work has been digitized at Gothenburg University Library and is free to use. All printed texts have been OCR-processed and converted to machine readable text. This means that you can search and copy text from the document. Some early printed books are hard to OCR-process correctly and the text may contain errors, so one should always visually compare it with the images to determine what is correct.



TIDSKRIFT FÖR HEMMET

22:dra årgången.

Tilläggsblad N:o 2.

Gifva våra flickskolor berättigade anledningar till missnöje?

Den qvinliga undervisningen har på senaste tiden blifvit en af dagens brännande frågor. Personer af de mest olika åsigter för öfrigt enas i intresset för denna sak. Öfverallt i landet uppstå nya och ombildas gamla skolor, hundratals unga qvinnor arbeta på detta nyuppbrutna fält, och många personer med stor begåfning och bildning hafva i uppoffrande kärlek egnat hela sitt lif åt detta betydelsefulla värf. Och dock tro vi oss icke gå sanningen för nära, då vi påstå, att det både utom och inom de undervisandes krets rör sig en viss oklar känsla af missnöje med de vunna resultaten. Ofta höres den klagan, att elevernas intresse för skolarbetet, vanligen så liffigt under de första skolåren, betydligt slappas i de högre klasserna, och att man der mötes af en håglöshet och brist på sjelfverksamhet, som ej kan annat än göra ett nedstämmande intryck på lärarne.

I nära sammanhang med denna iakttagelse står den, att eleverna efter slutad skolgång ej tyckas röja någon synnerlig ifver att förkofra sitt vetande och att använda de tillfällen, som dertill erbjudas. Den unga flickan anser vanligen lärotiden vara afslutad med skoltiden, hennes sinne upptages snart uteslutande af toalettens och sällskapslifvets intressen, under det skolkunskaperna lemnas att multna i någon minnets skröp-

vrå, liksom de gamla läroböckerna på öfversta hyllan i bokskåpet.

Detta förhållande är så mycket mer beklagansvärdt, som vi anse det tyda på, att undervisningen till stor del förfelat sitt mål. Ty hvad begära vi egentligen af de qvinliga läroverken? Vi begära naturligtvis, att de skola meddela bildning, ty att bildning är ett behof för qvinnan liksom för mannen har nu mera blifvit ett axiom, som det vore orimligt att bestrida och hardt när löjligt att försvara. Det är tydligt, att vi här med bildning icke mena den vetenskapliga, utan den allmänna, humanistiska, hvilken sätter oss i stånd att hysa intresse för alla sant menskliga angelägenheter och att lefva ett icke blott sundt utan ock *rikt* menniskolif. Men då nu de qvinliga elevernas skoltid är så kort, mycket kortare än de manliges — flickorna sluta skolan i allmänhet vid 15 à 16 år, gossarne först vid 18 à 20 — hafva vi icke rättighet att såsom undervisningens resultat fordra en fullständig bildning, hvilket ju vore alldeles orimligt. Flickskolan måste därför i ännu högre grad än andra läroverk beflita sig om, att det ringa mått af kunskaper, hon kan meddela, må vara en grund, hvarpå lärjungen kan sjelf bygga vidare, eller rättare, ett lefvande utsäde, som sedan skall spira upp och bära frukt. Det kommer, med ett ord, mindre an på *quantiteten* än på *lifskraften* af den meddelade bildningen, och denna lifskraft kan ju icke vara något annat än kärlek till och begär efter vetande. Detta mål, meddelandet af en sådan lifskraftig bildning, har den nuvarande flickskolan, såsom vi nyss antydt, icke uppnått; de kunskaper, hon gifver sina lärjungar, synas icke hafva någon tendens att utvidgas. Då nu de undervisandes nit och skicklighet äro höjda öfver allt tvifvel, måste orsaken till detta sorgliga förhållande ligga i sjelfva undervisningen, antingen i beskaffenheten af de bibringade kunskaperna, eller i sättet att meddela dem, eller ock i bådadera. Vi vilja i det

följande taga en öfverblick af flickskolans viktigaste ämnen, deras olika ställning i skolan, samt det sätt, hvarpå de i allmänhet behandlas.

Man behöfver ej vara synnerligen hemmastadd i skolförhållanden för att veta att det är *språken*, som vår tids flickskola betraktar som sitt hufvudämne, ja, snart sagdt, som all undervisnings a och o. Det stora antal lärotimmar, som anslagits åt språken; den glödande ifver, hvarmed man diskuterar nyttan af olika metoder och olika läroböcker i detta ämne; den vikt man fäster vid lärjungens större eller mindre skicklighet i detsamma: allt röjer, att det här är fråga om en hjertesak.

Undervisningen i det grundläggande språket, hvilket vanligtvis är franskan, börjas tidigt, alltför tidigt: icke sällan börjar redan sjuåringen att läsa sina franska glosor och anstränga sin lilla hjärna med att sätta sig in i det främmande språkets tankegång. I barnets hand sättes en elementarbok, som innehåller en samling öfningsstycken att öfversätta, samt derjämte ordlistor och några grammatiska regler, hvilka alltid stå i närmaste sammanhang med texten. Här gå alltså grammatika och explikation hand i hand; formläran inöfvas på samma gång som lärjungen alltjämt ökar sitt ordförråd — och än så länge är allt väl. Barnen följa också i allmänhet undervisningen med stort intresse. Men snart — redan i mellanklasserna — inträder den stora schismen mellan grammatika och explikation. De forne följeslagarne skiljas åt: grammatikan går att intaga högsätet bland skolans alla läroämnen, under det explikationen måste finna sig i ett mera obemärkt och undångömdt lif. Deras områden äro skarpt begränsade och afsöndrade från hvarandra. Visserligen anses det illa att grammaticera under en explikationstimme, men att låta explikationen inkräkta på den åt grammatikan helgade tiden vore en långt svårare förbrytelse, som vi verkligen tro aldrig före-

kommer i skolans annaler. Grammatikan är och blir hufvudsak. Till hennes representant väljes vanligen Olde, den gamle patriarken bland de annars så ofta ombytta läroböckerna, och till explikation användes någon barnbok, hvars enda förtjenster äro enkelt språk och ett i moraliskt afseende rent innehåll. Grammatikan växer och sväller år från år: från de gamla välkända reglernas stammar skjuta ständigt nya skott i form af undantag och utförligare tillägg. Lärjungen får lära sig regler för ord, hvilkas begrepp aldrig kommit inom hans tanke-sfer: så är det säkert den första och ofta den enda upplysning skolan anser sig böra meddela om den store Tasso, att hans namn på franska heter *le Tasse* — och alldeles icke Tasse!

Angående lärjungens känslor för grammatikan, tro vi icke, att de äro af allra varmaste slag. Grammatikan har visst icke rykte för att vara »rolig», men så är hon i stället så mycket mer imponerande, så vördnadsvärd och framför allt så lärd. Det är ju en kunskap, som man bör vara stolt öfver, då man besinnar alla de svårigheter dess inhemtande har kostat. Kanske också de unga känna på sig, att den der »grundliga» grammatiska lärdomen är någonting, som alls icke tillkommer den bildade menskligheten i allmänhet, utan som är en speciellt utmärkande egenskap för svenska skolbarn från det nittonde århundradets senare hälft. Oaktadt dessa grammatikans nyss uppräknade behag, skulle hon troligen, lemnad åt sig sjelf, ej kunna påräkna många beundrare, om hon ej vid sin sida hade ett kraftigt stöd i temat, denne omutlige kontrollör af de grammatiska kunskaperna. Temat är i besittning af en viss tjusningskraft — det kan icke nekas. Det är för det första vanligen det enda skolarbete, för hvilket lärjungen får ett direkt omdöme — ett betyg — och det erbjuder därför en ypperlig tummelplats för fåfången eller den lägre ärelystnaden, hvilken i qvinliga läroverk spelar en så stor rol. Det

har dessutom den goda sidan, att det tager barnets sjelfverksamhet i anspråk och derigenom väcker dess intresse. Temat, särskildt det franska, betraktas både af lärare och lärjungar, åtminstone afgjordt af de senare, såsom det viktigaste af alla skolarbeten. Grammatikan är i barnens tanke egentligen endast till för att förekomma de så mycket fruktade »bockarne», och om explikationen öfver hufvud är af någon nytta, så är det den, att hon möjligen kan förse med ett eller annat ord, som kan komma väl till pass vid temaskrifningen. Skrifböckerna förete ofta en besynnerlig sammansättning af de gröfsta lexikaliska fel och korrekta tillämpningar af tämligen pedantiska grammatikregler. Det är ju heller icke underligt, att ordförrådet är torftigt, då så liten tid — sällan mer än en timme i veckan — egnas åt explikation, och följaktligen så föga läsning medhinnes.

Enligt denna metod, som man skulle kunna kalla den teoretiska eller rationela språkmetoden, och som på senare tider nästan alldeles utträngt den s. k. praktiska, bedrifves undervisningen ej blott i franska, utan äfven i tyska och engelska. Visserligen hör man stundom uttalas den förnuftiga principen, att blott *ett* språk bör läras på detta grammatiska sätt, men lärarne äro vanligen så fastvuxne i ofvannämnda metod, att det är dem nästan omöjligt att undervisa efter någon annan. Vanligen har man i de högsta klasserna en timme grammatika för vardera af de trenne språken; kommer så dertill en timme svensk grammatika och dessutom ett par temagranskningstimmar, hvilka ju också ej röra sig om annat än reglernas tillämpning, och vi få den vackra summan af 6 à 7 timmar grammatika, hvilket utgör omkring en fjerdedel af den i skolan tillbragta tiden. För att berättiga upptagandet af så mycken tid fordras det i sanning att grammatikan måste vara ett ämne af ofantlig betydelse för den allmänna bildningen.

Språkundervisningen, sådan vi nu beskrifvit henne, fordrar icke allenast mycken *tid*, utan kostar äfven mycket *arbete* så väl för lärare som lärjungar, och är otvifvelaktigt det mest ansträngande af alla skolämnen. Hvem kan räkna alla tårar, som årligen droppa ned på gamla Oldes nötta blad, eller de kvalfulla stunder, som den icke i grammatiskt hänseende begåfvade lärjungen tillbringar, lutad öfver skrifboken, i ängslig tvekan mellan *Imparfait* och *Passé défini*, *Indicatif* och *Subjonctif*?

Hvad vinnes nu med detta så tidsödande och så ansträngande arbete? Som det är lättare att säga hvad som *icke* vinnes, börja vi med detta. En efter denna metod undervisad lärjunge af vanlig begåfning kan icke med ledighet tala det främmande språket — dertill har hon för litet ordförråd, och, framför allt, för litet af denna instinktmässiga kännedom af språket, som endast kan vinnas genom öfning i talande och mycken läsning. I dess ställe har hon insupit en vana att ängsligt väga hvarje ord och misstänka en lurande regel under det enklaste uttryck. Det är som om språket vore en labyrinth, i hvilken man ej vågar röra sig ur stället af fruktan att förlora grammatikans Ariadnetråd och så förirra sig i de mörka gångarne. Lärjungen har vidare för liten öfning i *explikation* för att på egen hand kunna tillgodogöra sig innehållet af endast medelmåttigt svåra arbeten på det främmande språket. I sammanhang med denna brist står en annan, som vi för vår del anse i hög grad betänklig, den att eleven har så godt som ingen kännedom om språkets *litteratur*.

I de lägre klasserna måste man naturligtvis nöja sig med barnböcker, och i de högre afspisas lärjungarne vanligen med några sidor ur en läsebok eller med en och annan teaterpjäs, vanligen af de nyaste författarne, såsom *Scribe*, *Augier*, etc. Men något alster af den franska, tyska och engelska litteraturens store heroer ser man endast sällan till på skolbordet,

möjligen något af Schiller, Gøethe och Dickens, men blott undantagsvis något klassiskt arbete på skolans hufvudspråk, franskan. Aldrig är undervisningen i explikation så stånd, att läsningen bedrifves för det bildande innehållets och icke blott för språkets skull. Aldrig lägger man sig vinn om att verkligen föra lärjungen in i det främmande språkets litteratur, att öppna hennes ögon för de bildningens skatter, som der ligga fördolda och att åtminstone till någon grad bilda hennes literära smak.

Hvad denna sida af språkundervisningen — den literära behållningen — angår, kunna vi ej finna annat än att gossarne äro vida bättre lottade än flickorna. Man betänke att Cæsar och Cicero, Homeros och Xenophon dock äro författare af en helt annan betydelse för den allmänna bildningen än t. ex. M:me de Pressensé och Scribe. Då det ännu i våra dagar tyckes anses som en nästan afgjord sak, att den antika litteraturen skall för den qvinliga ungdomen förblifva en oåtkomlig bildningskälla, borde de unga flickorna åtminstone till ersättning få göra en förtrolig bekantskap med de moderna språkens förnämsta mästerverk. Vi äro dock icke blinda för de svårigheter ett dylikt studium skulle medföra. Dit räkna vi i första rummet flickornas tidiga utträde ur skolan, och vidare de moderna författarnes brist på den naivetet och åskådlighet, som gör, att många af antikens yppersta alster äro begripliga äfven för barn och ungdom. Hvilken skilnad i lättfattlighet mellan t. ex. Herodotos och Macaulay, mellan Homeros och Shakspeare! Monne icke — i förbigående sagdt — flickskolan borde äfven hon tillgodose ungdomens behof att näras af folkens ungdomslitteratur och skulle icke detta kunna ske antingen genom öfversättningar och bearbetningar af antika författare, eller också och kanske hellre genom ett utförligt studium af vår egen rika nordiska fornlitteratur? Vare dermed huru som helst — äfven ur den moderna litteraturen skulle man säkerligen oakadt alla svårigheter kunna upphemta många poesiers perlor,

som skulle vara den qvinliga ungdomen till både glädje och gagn, och önskligt vore, att lärare och lärarinnor använde sin tid och sin erfarenhet att göra ett sådant urval, i stället för att, som nu så ofta sker, upptänka nya regler och ännu mer systematiskt uppställda grammatikor.

Efter denna långa parentes om literaturen, återvända vi till frågan om språkundervisningens resultat. Vi hafva påstått, att dessa icke äro färdighet att tala och läsa. Gifver då denna grammatiska metod alls intet resultat? Jo ett, och detta är — färdighet att *skrifva tema*, d. v. s. att till det främmande språket öfverflytta ett svenskt stycke, icke hvilket som helst, icke en enkel berättelse eller ett enkelt bref, utan helst en samling svenska satser så hopfogade, att det främmande språket kan få tillfälle att på en gång ikläda sig eller snarare belasta sig med så mycket som möjligt af grammatikans mer tunga än prydliga grannlåt. Särskildt är det egendomligt att se franskan, detta lifliga och graciösa språk, gravitetiskt skrida fram, inklämd i ett verkligt pansar af regler och undantag, hvilket nästan till oigenkänlighet förändrat språkets vanliga skick och later. Ett så beskaffadt stycke kan en skicklig elev öfversätta fullkomligt korrekt, måhända korrekterare än en inföding, men bed samma elev skrifva ett anspråkslöst bref till en främling, ett sådant, som möjligen kan förekomma i det vanliga lifvet, och hon skall troligen komma till korta af samma skäl, som gör, att hon icke kan tala: obekantskap med språkets anda och bristande ordförråd. Vi hoppas få de fleste af våra läsare på vår sida, då vi påstå, att denna talang att skrifva tema icke i och för sig hör till de mest önskvärda och icke kan synnerligen bidraga att rikta och försköna en ung qvinnas lif.

Men, invända också grammatikans förkämpar, den teoretiska språkundervisningen får icke ytterst åsyfta någon som helst färdighet; hennes mål är utveckling af tankeförmågan,

grammatikan är skolans logik, och temat har sitt värde blott som en samling oklanderliga slutledningar på grund af regelns premisser. Låtom oss förutsätta att grammatika och logik verkligen äro ett och detsamma. Kan man icke få för mycket äfven af det goda, och är icke 7 timmars logik i veckan väl rikligt tilltaget, då man betänker, att de flesta skolors läroplan upptager aritmetik, geometri och fysik, allt formelt bildande ämnen, och då hvarje lektion är eller borde vara en öfning för lärjungen att tänka klart och uttrycka sig redigt? Men, äfven oafsedt denna invändning, är det verkligen så säkert, att grammatikan, särskildt de lefvande språkens, är idel logik? Vi våga betvifla det.

När man så mycket ordar om grammatikans stora betydelse för tankeförmågans utveckling, besinnar man icke, huru mycket af de grammatiska kunskaperna som är och måste blifva blott och bart *minneslexor*.

Grammatikan öfvar visserligen slutledningsförmågan, så till vida, att hon ständigt indelar ord och satser i vissa grupper eller kategorier och tvingar lärjungen att vid tillämpningen af de flesta regler först afgöra till hvilken sådan kategori ifrågavarande ord eller sats hör — alltså draga en slutledning. Kännedom om de allmännare af dessa kategorier såsom ordklasserna, satsdelarna, hufvud- och bisatser, etc. är nyttig som ett medel att utveckla tankskärpan och nödvändig som förutsättning för ett grundligare språkstudium. Men det fins dessutom i de speciella grammatikorna en massa föreskrifter om enskilda ord eller om grupper af ord, hvilka omöjligen kunna bringas in under någon kategori, och hvilka följaktligen måste läras utantill. Dessa regler kunna icke betraktas som tillhörande språkets egentliga lagar, utan snarare som dess sedvänjor, traditioner, och deras inlärande så väl som tillämpning anstränger minnet, men icke tanken. Man kan häremot anmärka, att minnets öfning är en god sak. Visserligen, men om grammatikläsningen skulle vara till blott för att öfva minnet, kunde man ju lika gerna till denna

öfning använda t. ex. upprepning af de egyptiske pharaonerne af den 30:de dynastien.

Om vi nu å ena sidan hafva påstått att det grammatiska studiet till stor del är blott och bart minnessak, vilja vi å andra sidan framhålla, att grammatikan ofta *anstränger* barnets *förstånd* på ett *onaturligt* sätt. En lärare i språk får ofta erfara, att lärjungen alls icke kan inse det berättigade i hans ändringar, att han envist påstår sig hafva följt regeln, om också resultatet har blifvit en den mest osköna, mot språkets anda fullkomligt stridande vändning. Och ofta har barnet från logikens ståndpunkt fullkomligt rätt: det har dragit en korrekt slutledning af regelns premisser, men det har ändå begått ett språkligt fel. Saken är den, att ett lefvande språk som t. ex. franskan kan aldrig fullständigt systematiseras — grammatikan är snarare ett försök till system än ett fullkomligt sådant. Många syntaktiska regler kunna icke tillämpas efter bokstafven; de måste »lydas med förstånd», det vill med andra ord säga, man måste vid deras tillämpning mången gång bortse från den allmänna logiken för att i stället fråga: hur resonnerar i detta fall det franska språket, hvad säger den franska logiken? Sådana regler förekomma till ex. i läran om Subjonctif, om Imparfait och Passé défini, om adjektivens ställning före eller efter sitt substantiv etc. Just i detta fall kan man med hårklyfvande logik grubbla sig till de mest vidunderliga fel, ty det som här afgör hvad som är rätt eller orätt är icke logiken utan språkets lynne, och då lärjungen, som vi förut anmärkt, icke är förtrogen med detta, är det orimligt begärtdt, att hon blott med regelns tillhjälp skall finna det rätta uttrycket. Ett lefvande språk kan aldrig konstrueras fram genom regler, lika litet som man med den noggrannaste kunskap i växtanatomi kan hopsätta en lefvande blomma.

Nu kan man med skäl erinra, att grammatikan utvecklar icke blott slutlednings- utan äfven *iakttagelseförmågan*: hon

vänjer lärjungen att uppmärksamma hvarje ord, att inse betydelsen af ett enda e eller s. Bedrifven med mätta kan denna öfning ha sin stora nytta, men man bör dock icke glömma, att hon är temligen ensidig. Det är icke sagdt, att en skarp iakttagare af ord och bokstäfver också blir en skarp iakttagare af det verkliga lifvets företeelser: det *kan* hända att han blir en pedant, som i både andlig och kroppslig mening går krokryggig och närsynt genom världen, hos hvilken sinnet för det lilla har utbildat sig till en småaktig kritik, som alltid fäster sig vid formen och för denna glömmet innehållet.

På grund af nu anförda skäl anse vi grammatikans betydelse såsom formelt bildningsmedel icke vara så stor, att hon kan uppväga bristen på praktiska resultat och berättiga den myckna tid som skolan anslagit åt detta studium.

Häraf följer ingalunda, att vi vilja förvisa grammatikan ur skolan. Vi skulle blott som princip för en sund språkundervisning vilja uppställa denna sats, som en gång uttalades af Tegnér: »Språket är bildande för barnet genom grammatik, för ynglingen genom literatur». I de lägre klasserna må man gerna grundligt inskräpa formläran och de allmännaste syntaktiska reglerna, blott man dervid iakttaga den naturlag, som bjuder, att man skall känna ett föremål sjelft, innan det kan bli fråga om att lära lagarna för det samma. Explikationen bör därför alltid vara det första i språkundervisningen; hon bör gifva orden, materialet, och så må grammatikan komma anspråkslöst efter med regeln eller lagen och ordna det inhemtade ordförrådet. Att låta lärjungen, såsom nu ofta sker, först i grammatikan göra ordets bekantskap, är i våra ögon höjden af onatur. Om man satte explikationen och grammatikan i nu antydda förhållande till hvarandra och egnade mer tid åt den förra, skulle lärjungen kunna vinna en sådan förtrolighet med språket, att i de öfversta klasserna hufvudvigten kunde läggas på literaturen. De många grammatiska detaljer, som nu lösslitna från sitt sammanhang

med svett och möda inpluggas för att genast glömmas, skulle lätt och med glädje inhemtas, om läraren gjorde eleverna uppmärksamma på dem, allt som de förekommo i explikationen. Endast genom ett sådant naturenligt tillegnande af det lefvande språket, och icke blott af dess benbyggnad, skulle man kunna vinna alla de praktiska resultat, som nu gå förlorade, och genom studium af literaturen skulle språkundervisningen dessutom blifva af stor betydelse för den allmänna bildningen, hvilket hon nu *icke* är.

Om språken i de qvinliga läroverken fått på sin lott en alltför dryg andel af skolans tid och vederbörandes intresse, så är det deremot ett par andra ämnen, som blifvit i detta afseende otillbörligt vanlottade, vi mena *historien* och *naturkunnigheten*. Det är som om man ansåge det vida mindre viktigt att känna något om det rika menniskolif, som genom århundraden har lefvats på jorden, och om den rikedom, som naturen ännu den dag i dag är utbreder omkring oss, än att i grunden ha reda på alla engelska, tyska och franska adverb, prepositioner och konjunktioner med alla deras möjliga och omöjliga ställningar till alla sorts ord, i alla sorts satser. Och hvad värre är, icke nöjd med att inskränka tiden, har man gjort allt sitt till för att förtorka innehållet af dessa i sig sjelfva så konkreta ämnen och förvandla dem dels till register, dels till abstrakt tankeöfning. Särdeles är detta fallet med historien, i hvilken man icke tycks se någonting annat än kronologi, lämplig för de lägre klasserna, och en sorts historisk filosofi, lämplig för de högre. De historiska läroböckerna anses goda i samma mon som de äro korta, som de inskränka sig till hvad man kallar hufvudsaken, d. v. s. de allmännaste konturerna af den politiska historien, landområdets minskning och utvidgning, krig, regentlängder etc., hvarjemte de förnämsta personligheterna uppvaktas med en omsorgsfullt uppgjord förteckning på diverse själs- och kroppsegenskaper, hvilket allt instufvas i barnets minne. Det kan väl hända en samvetsgrann lärare att då och då inflicka en liten »anekdot»,

men detta sker i förbigående och för att liksom uppmuntra barnen med ett litet nöje. Hufvudsaken — inlärandet af boken — tar alltid så mycken tid, att ej mycket blir öfver för dylika öfverloppsgärningar, så mycket mera som årtalen och frederna tyckas hysa stor obenägenhet för att på allvar fastna i barnens minne, och man ej vill belasta detta med annat än det nödvändiga. Historielexorna kunna ofta i bitterhet mäta sig med franska grammatikan i synnerhet därför, att lärobokens starkt koncentrerade stil ofta gör henne i hög grad svårfattlig för outvecklade lärjungar — men läraren tröstar sig med att detta arbete stärker lärjungens minne och bereder väg för den högre kunskapen.

Denna kommer som sagdt i de öfversta klasserna i form af en sorts historisk filosofi. Der lärjungen förr hade blott ett årtal och ett namn, der får hon nu ett omdöme, en öfverskrift; hon får veta att den eller den store mannen, utom det att han dog det eller det året, äfven hade den märkvärdigheten att representera en viss riktning i sin tid. Hon får en mera djupgående analys af de handlande personernas karakter och får veta orsakerna till och följderna af den eller den afgörande tilldragelsen. Några utförligare skildringar, som skulle kunna gjuta något lif i dessa personer och dessa händelser, kunna ju omöjligen medhinnas, ännu mindre nu än på det lägre stadiet. För öfrigt är ju detta en sak som så lätt kan inhemtas på egen hand utom skolan, hvilket deremot icke är fallet med det vetenskapliga i historien. Så lemnar den unga flickan sin skola med det stolta medvetandet att vara grundligt lärd i historien, men, som vi frukta, ganska ofta med en dunkel föresats att ej vidare befatta sig med detta ämne.

Ty hvilken frukt denna historieundervisning än må hafva — hur mycket hon än må stärka minnet och utveckla förståndet — icke skänker hon någon synnerlig kärlek till ämnet eller lust att vidare förkofra sig deri. Det ändlösa pluggandet i de lägre klasserna inger lärjungen allt för ofta en afgjord motvilja

för historien, under det filosoferandet i de högre inget en viss känsla af fullkomligt afslutad kunskap. Det är ju alldeles icke underligt, att den som finner sig vara stånd på det stadium, som enligt naturens ordning borde vara vetandets högsta, har svårt att begripa att han har hoppat öfver det lägre, att grunden fattas.

Om språkundervisningen är mest otillfredsställande i de *högre* klasserna, så har historieundervisningen deremot sin svagaste punkt i de *lägre*. Det är visst godt att lärjungen får en öfverblick af historiens sammanhang, men blott under den förutsättning att hon förut fått en bred basis af konkreta historiska kunskaper. Dessa åter böra meddelas, icke blott för att grundlägga och göra fruktbarande den senare mer rationella undervisningen, utan i främsta rummet för att historien må på barnet utöfva den stora uppfostrande och bildande inverkan, hvaraf hon är mäktig. Det är ett stort misstag att betrakta barnets själ som ett magasin, i hvilket man bör inpacka allehanda så att säga konserverade kunskaper, hvilka för närvarande ej kunna användas, men som en gång i framtiden torde blifva af gagn. Då man på detta sätt vill tvinga barnet att liksom myran samla vinterförråd, glömmet man alldeles, att barnasinnets på hvarje stadium af dess utveckling behöfver en efter detta lämpad andlig näring, som det *genast* kan tillgodogöra sig. En sådan andlig näring af sundaste slag hafva vi i en rätt meddelad konkret historieundervisning.

»Historien», säger Macaulay, »är en förening af poesi och filosofi». I dessa båda moment ligger historiens betydelse såsom bildningsmedel. För barnet kan hon naturligtvis icke framställas under form af filosofi, utan måste uteslutande eller nästan uteslutande uppenbara sig såsom den konkreta poesin. Deri ligger också, som vi tro, den nuvarande undervisningens största fel, att hon liksom principiellt utpressar ur historien hvarje droppe poesi, att hon genom kronologiskt plugg och snusför-

nuftiga resonnementer sätter hvardaglighetens stämpel på de mest upphöjda företeelser. Barnet kan egentligen icke fatta någon annan poesi än berättelsens; därför har man också af ålder ansett sagan som barnlitteraturen par préférence, men historien har det företrädet framför sagan, att hon är rikare — rik som meniskolifvet — och att hon hvilar på verklighetens grund, att läraren kan på barnets oundvikliga fråga: »är det sant?» gifva ett gladt och öppet »ja». Sagan är dessutom en lekkamrat, som barnet snart växer ifrån; historien åter växer med barnet: hon jollrar med de små, hon talar hänförelsens ord till de unga och står som den visa sierskan vid den gamles sida. Historien bör vara för barnet hvad litteraturen, eller poesin i egentlig mening, är för den mognare ungdomen, nämligen ett medel att utveckla sinnet för det stora, sköna och upphöjda, att ingifva kärlek till fosterland och mensklighet och att sålunda utbilda en sann humanitet.

Så länge man icke insett, att det är denna uppfostrande, förädlande inverkan och icke registerkunskap, som är målet, så länge skall historieundervisningen i grunden blifva förfelad, och så länge är allt tal om att historien skall elda till fosterlandskärlek ingenting annat än en tom fras. Om man gör inpräglandet af årtal till hufvudsak och mål, må man ej tro, att dessa undervisningens ädlare frukter skola växa af sig sjelfva. Vi befara verkligen, att mången skolflicka skulle vara sina förfäder särdeles förbunden, om de genom ett mera dådlöst lif besparat henne mödan att lära utantill årtalet och stället för alla deras bragder. Men skall historien på barnen kunna verka som poesi, måste undervisningen framför allt vara *åskådlig*; hon måste göra personerna och händelserna så mycket som möjligt samtidiga med barnet och afkläda dem de abstraktioner, hvarmed tidsafståndet och det vetenskapliga åskådningssättet omgifvit dem. Så vore det t. ex. olämpligt att mycket orda om den politiska betydelsen af Stockholms blodbad, eller om skadan för Sveriges välstånd af

Karl XII:s stordåd. Nej, barnet må gerna af hjertans lust afsky Kristian och beundra hjeltekonungen, såsom samtiden gjorde det. Den lugnt analyserande vetenskapen, som bakom tyrannens illgerning ser morgonrodnaden af Gustaf I:s ljusa tidevarf och i Karls ärorika krig den skymning, som slöt vår storhetstid, är här icke på sin plats. Vid framställningen af de historiska personerna är det af vigt att så betona de för dem karakteristiska handlingarna, att lärjungarna sjelfva kunna sluta sig till deras egenskaper och ej behöfva lära utantill, att Gustaf I hade »gladt lynne, ljust förstånd, starkt minne, kraftig vilja samt en ovanlig väl-talighet». Detta inpluggande af omdömen måste ur pedagogisk synpunkt anses som en verklig styggelse. Dylika minneslexor hafva dessutom det felet att de genast glömmas. Vill man deremot gifva barnet ett outplånligt intryck af Gustaf Vasas väl-talighet, så må man skildra den store bondekonungen stående på Upsala hög och talande med den församlade allmogen, än i allvarliga, än i skämtande ordalag.

Till åskådligheten hör oeftergifligen en viss *utförlighet*, och man får icke vara rädd att medtaga i skildringen åtskilliga detaljer, som i och för sig sjelfva ej äro af någon betydelse, men som bidraga att göra situationen klar för lärjungen. Genom en sådan utförlighet förlorar man ingen tid, ty hvad barnet på detta sätt emottager, tillegnar det sig med alla sina själsförmögenheter, både förstånd, känsla och fantasi, och det qvarhålles derföre mycket längre än det vetande, som anförtrotts blott åt det mekaniska minnet. För att göra undervisningen lefvande måste läraren naturligtvis sjelf hafva ett varmt intresse för sitt ämne, och hans skildringar måste uppbäras af värme, stundom äfven af hänförelse. Härmed mena vi ingalunda, att hvarje historielection skall vara ett rus af känslösvall och enthusiasm. Nej, historien är visserligen poesi, men hon är ingen dithyramb. Snarare har hon i allmänhet den episka diktens breda lugn: hon liknar, för att använda en mycket bekant bild, den sakta flytande ström-

men, som har tid att i sina böljor afspegla de omgifvande stränderna; men liksom floden stundom påskyndar sitt lopp för att skummande kasta sig öfver den branta klippan, så kan ock historiens epos någon gång koncentreras till ett gripande drama — och i sådana ögonblick bör också undervisningen genomandas af en varmare, högtidligare stämning.

Men, kan man invända, detta är att ställa för höga fordringar på läraren, ty icke kunna alla hafva känsla för det poetiska i historien. Ja, vi kunna icke neka det, det fins visserligen personer, som sakna denna känsla, liksom det också gifves färgblinda, men det ena liksom det andra är ett lyte, något abnormt och sällsynt, och lika litet som den färgblinde befattar sig med målning, lika litet bör en person, som fullkomligt saknar sinne för historiens skönhet, undervisa barn i detta ämne. Dessutom beror åskådligheten och det lefvande intrycket icke i främsta rummet på lärarens förmåga att berätta dramatiskt, utan snarare på hans förmåga att ur historiens mångfald göra det för barnet lämpliga urvalet.

Äfven den skickligaste lärare skall endast med svårighet kunna undvara stödet af en lärobok, i hvilken lärjungen kan själf läsa, hvad han förut genom muntliga berättelser inhemtat. Men de läroböcker, som nu begagnas för de små, lämpa sig egentligen blott för repetitioner, ty enligt vår tanke bör den första läroboken vara den utförligaste, vara hvad man kallar en läsebok. De utförligare läseböcker, som nu finnas, hafva jemte sina obestridliga förtjenster det felet, att de äro afsedda för ungdom och icke för barn. För att i de lägre klasserna kunna läsa historia på ett tillfredsställande sätt, fordras emellertid flere timmar för detta ämne i skolan, samt hos lärarne ett intresse, som icke skyr att samla alla sådana detaljer, som kunna göra undervisningen åskådlig, och slutligen andra, efter en helt annan plan uppställda läroböcker än de som nu finnas.

På det *högre* stadiet åter borde undervisningen åsyfta tvänne mål: dels att gifva lärjungen en inblick i historiens plan och sammanhang, dels att förbereda sjelfstudium i denna för den olärde tillgängligaste och mest innehållsrika af alla vetenskaper. Under förutsättning af en sund undervisning i de föregående klasserna skall det blifva lärjungen en glädje att på verldshistoriens skådeplats återfinna dessa stora personligheter, som hon redan som barn lärt sig beundra eller afsky och att se dessa epokgörande händelser, i hvilka hon nästan tycker sig hafva tagit del, i deras sammanhang med det stora hela. Men dessutom borde det kunna ställas så, att lärjungen antingen på lärorummet eller i hemmet under lärares kontroll finge göra bekantskap med någon lätt och väl skrifven specialhistoria, hvilken ju gerna kunde vara på ett främmande språk. Endast på detta sätt skulle den unga flickan kunna få en aning om och fatta smak för den andliga njutning, som man kan finna i verkligt god historisk läsning. Sådana studier, tillika med en genom språkundervisningen utbildad smak för sund och god literatur, skulle säkerligen motarbeta den omätliga, så förslappande romanläsningen. Slutligen vilja vi anmärka att särskildt den allmänna historien blir för knapphändig och schematiskt behandlad, hvilket också är fallet med Norges och Danmarks historia, om hvilken eleverna ofta veta mycket mindre än om Roms och Karthagos.

Om undervisningen i *naturkunnighet* gäller det samma som vi nyss sagt om historien: att hon förfogar öfver allt för få timmar, och att man följaktligen icke medhinner mera än systemet, hvilket dock i detta ämne är af vida större vikt än i de flesta andra. Naturkunskapens stora betydelse såsom medel till en mångsidig utveckling af iakttagelseförmågan kan på grund af den knappa tiden icke komma till sin fulla rätt. Särskildt blir den gren af naturkunnigheten, som bäst egnar sig för fortsatt studium på egen hand, botaniken, otillbörligt vanlottad, då de

flesta flickskolor icke betjena sig af herbarier, och hela det botaniska vetandet måste inhemtas på några få timmar höst och vår.

Slutligen vilja vi nämna några ord om ett ämne, hvars mål går vida utöfver allmän bildning och därför egentligen faller utom vår plan, *religionen*. Ingenstädes är tidens böjelse att systematisera och abstrahera så litet på sin plats som i detta ämne, hvilket framför alla borde vara ande och lif, och icke en död förståndskunskap. Förr lärde man sig katekesen utantill utan att förstå den; nu skall man lära både katekes och förklaringar samt dessutom förstå de senare. Visserligen är det i sin ordning, att den afgående eleven har någon kännedom om vår kyrkas förnämsta lärosatser, men icke är det lämpligt att inviga barnet i alla de själsstrider, som en i synden mognad och förhärdad människa måste utkämpa för att tränga fram till ett kristligt lif, och pedantiskt inskräpa i dess späda sinne arten och beskaffenheten af alla de lidanden och anfäktningar, som det möjligen en gång skall komma att erfara. Här finna vi åter denna böjelse att gifva lärjungen en resekost på vägen, som ofta är honom till hinder, eller som han åtminstone icke känner behof af förr än han redan förlorat den. Hur indelar man icke både katekes och biblisk historia i öfver- och underafdelningar, i allmänna och enskilda, yttre och inre, vidsträckta och inskränkta bud och begrepp! All denna kunskap är betungande för barnets redan förut så ansträngda förstånd och minne, kan göra ett rent af förvirrande intryck och — hvad värre är — måhända ingifva afsmak för religionen sjelf.

Af hvad vi nu yttrat om skolans vigtigaste ämnen är det klart, att vi anse henne icke hafva fyllt sin bestämmelse att grundlägga en allmän bildning. Hon har valt språken till sitt hufvudämne, och hon behandlar detta på ett sådant sätt, att det möjligen kan utveckla förståndet, men icke blifva något lefvande bildningsfrö. Deremot sätter hon först i andra rummet sådana ämnen som historia och naturkunnighet. Hvad metoden angår,

har undervisningen råkadt in på den bedröfliga afvägen att systematisera all kunskap, göra den så abstrakt som möjligt. Sålunda gör man språket till grammatika, historien till kronologi och filosofi, religionen till dogmatik.

»Lärjungen bör lära att tänka», heter det ofta, då det är fråga om undervisningens mål. Ja, nog är det godt att kunna tänka, men hvad har jag egentligen för glädje af denna förmåga, om ingenting i verlden intresserar mig nog, för att jag skulle sysselsätta min tanke dermed. Det är icke tillräckligt att ha förmåga att tänka; man måste också ha material för tanken, och det är detta, som fattas. Den systematiska undervisningen utvecklar visserligen förståndsförmögenheterna och gifver lärjungen liksom ett »gyllene skrin», värdigt att mottaga bildningens skatter, men lemnar åt henne sjelf att förvärfva dessa, och gifver icke hvad som vore bättre än den skönaste form: en, om än aldrig så liten fond af verklig assimileradt vetande, egnadt att blifva en grundplåt till sjelfförvärfvad rikedom. Man visar lärjungarne bildningens land i ett blånande fjerran, och man roar sig med att lära dem alla möjliga sätt att komma ditöfver, men att verkligen föra dem dit och visa dem härligheten derinne, det faller ingen in. Följden blir, att de fleste hinna aldrig dit; de nöja sig med förutsättningarna och anse dem för sjelfva saken.

En annan följd af denna onaturliga abstraktionslusta är *öfveranstängning*, både fysisk och intellektuel. Enligt vår öfvertygelse är det hvarken osund diet, dåliga skollokaler, arsenik eller långa lexor, som i främsta rummet bära skulden för de bleka kinder och den matta blick, som så ofördelaktigt utmärka vår tids skolbarn framför föregående generationer. Nej, orsaken ligger i denna förvända metod, som vill göra barnen till tänkande gubbar. Det är också en allmän klagan i våra dagar, att ungdomen icke längre är ung; att söker man värme och hänförelse för idealen, måste man vända sig till de gamle.

Är detta underligt, när skolan väl gifver idéer, men nästan aldrig ideal? Det visar sig ofta hos de unga en viss torrhet och *fantasilöshet*, som gör, att de arbeta af tvång eller af pligt, men icke af kärlek; att de roa sig mer af fåfånga än af lefnadslust. Skulle icke detta kunna vara en följd af den i förtid utbildade ensidiga kritiken, som redan i lärosalarna inympas på det unga sinnet, och som snart tillintetgör all ungdomlig friskhet och omedelbarhet? Men följderna af undervisningens falska riktning kunna spåras ännu längre, ända inpå det *moraliska* området. Det är besynnerligt nog, att den blodlösa abstraktionen kommit till ett sådant herravälde i undervisningen på en tid, då *realism* är dagens lösen så väl i konst som i litteratur. Tiden fordrar verklighet — skolan ger abstraktioner och för lärjungarna in i en så mycket som möjligt överklig värld. Är det rätt, är det moraliskt rätt, att i en tid, då man ropar på realism, men egentligen icke tyckes tro på någon annan realitet än det ondas och det oskönas, sända de unga ut i världen med utvecklade förståndsförmåigheter, men med tom fantasi och tomma hjertan, färdiga att fyllas af tidsandans innehåll? Det gifves *ett* preservativ mot den osunda realismen, och det är kännedomen om verkligheten i hennes sanna dubbelgestalt af ondt och godt, det är tron på det godas och skönas realitet. Att skolan icke gifver denna sunda kunskap om verkligheten är kanske hennes största skuld — och det är därför i realismens, den *sanna* realismens namn, som vi inlägga vår protest mot den formalistiska riktning, som vunnit insteg i våra flickskolor.

Uffe.

