

sjelfkänslan, som har denna lifgifvande kraft.

Om man säger: detta besannar sig icke öfverallt: Judarne hafva på sin höjd Job's bok; Sverige, så rikt på lyrisk poesi, saknar ännu ett drama att tala om – så kan härtill svaras: alla nationer hafva icke heller ett nationalepos.

Det vore mer än naivt, att af det sagda sluta, det vi anse en dramatisk litteratur på Finska språket stå för dörren, medan ännu nationalmedvetandet står utanför porten. Men det är dock tröstande att tänka, att den teatermani, som gripit Helsingfors och synes funnit genklang längre borta, icke må vara blott ett symptom af det elände, som betecknas med *panem & circenses*. Det myckna förvända och delvis dåliga i dessa symptom kunde hafva sin ursäkt, ifall derunder skulle ligga dold aningen om en kommande tid. 10

Dock till boken. Den innehåller öfversättningar: *Ensimäinen Rakkaus* af Santala efter Scribe; *Liukas-kielinen*, Schillers »Der Parasit», af honom öfversatt från Franskan, och *Selima*, densammes »Turandot, Prinzessin von China», äfvenså bearbetning efter ett Italienskt original af Gozzi, båda öfversatta af Hannikainen, och slutligen Lessings *Emilia Galotti*, öfversatt af E. J. Blom.

Att Emilia Galotti är ett förträffligt val, behöfver icke sägas. För nutidens ungdom torde Lessing's teater vara temligen obekant. En öfversättning bör derföre vara välkommen och tillocka Finskan läsare. Äfven med fara för påståendet, att Schiller egnat sin förmåga åt bearbetandet af underlägsna produkter, kunna vi icke anse Parasiten och Turandot just hafva i främsta rummet förtjenat iklädas Finsk dräkt. Scribe'ska stycket är en obetydlighet. Alla dessa äro dock äfven läsbara, Scribe's och Parasiten troligen än mera lämpliga att ses och höras. Turandot borde såsom kärlekssaga reta läsarinorns nyfikenhet. Säkrast är språkets vinning af att användas i så vexlande dialoger. En anmärkning anse vi oss böra göra, att på qvickheternas öfverflyttande, der de förekomma, borde användas största omsorg, emedan dessa slagord till stor del uppbära stycken af denna art. Att uttrycka dem så korrt och pregnant som möjligt, är af vigt för effekten. Omskrifning isynnerhet till ett mera vulgärt uttryck är ingalunda att förorda. 20 30

J. V. S.

## 14 »FÖRSLAG RÖRANDE FOLKSKOLEVÄSENDET I FINLAND» AF U. CYGNÆUS. 40

*Litteraturblad n:o 6, 7 och 8, juni, juli och augusti 1861*

I.

Undertecknad har länge tvekat, huruvida han borde offentligen yttra sig öfver dessa Förslag. Allt visar nemligen, att folkskolans inrättning i detta land kommer att oktrojeras i enlighet med förslagen, och att hvarje kritik öfver desamma blir för saken gagnlös. Den utsedda granskningskomiten är så sammansatt, att dess pluralitet föga torde sätta författarens auktoritet i fråga. Lärare och lärarinnor vid det föreslagna seminarium och normalskolan blifva äfven så stälda, att af dem icke kan i en framtid väntas någon sjelfständighet i bedömande af förslagets frukter i praktiken. De hafva för sig utsigten, att vid minsta demonstration afsättas; och de blifva genom löneförmoner, dubbelt högre än det högsta, som på skollärarebanan i landet eljest erbjudes, 50

frestade att såsom mången annan tjänsteman, hvilken i föreskrifterna för sin verksamhet ingenting kan ändra, behålla sina tankar för sig. De personer, hvilka blifvit utsedda att besöka utlandet, för att taga kännedom om folkskoleväsendet derstädes, äro naturligtvis predestinerade till lärareplatserna. Det är känt, huru härvid tillgått. Hvarken de i förslaget uppställda fordringar på blifvande lärare hafva blifvit afsedda, eller kan det inses, att någon annan grund vid valet blifvit följd. Öfverinspektors för folkskolorna gifna löfte åt den ena eller andra individen har varit det enda afgörande. Tillfälle till urval lärar

10 också varit ringa. Det är lätt förklarligt, att endast ungt folk, som ännu ingen annan bergning eger, vill underkasta sig en utnämning på fem år, för att efter dessas förlopp enligt Seminariidirektors behag bibehållas eller afsättas. Och det är blott naturligt, att ingen lärare skall bibehållas, som icke godkänner seminariets och skolornas inrättning. Sålunda blir äfven deras omdöme och erfarenhet, hvilka här i landet göra folkskoleväsendet till sitt studium, för folkskolans utveckling gagnlöst.

Vid dessa förhållanden har hvarje från Förslagen afvikande yttrande i frågan föga utsigt att vinna någon uppmärksamhet, så mycket mindre, då det icke utgår från någon af dem, hvilka såsom ledamöter i granskningskomitén eller såsom blifvande lärere vid seminariet ega en officiell stämpel att vara de i frågan vetande.

20

Hvad vi i det följande skola anföra, blir mindre en granskning af de ifrågavarande Förslagen, än ett försök att utreda några principfrågor, angående hvilka Förslagens författare, Hr Cygnæus, synes oss sväfva i stor osäkerhet, och i hvilka en skara moderna pedagoger anse för onödigt att förvärfva sig någon insigt. Det är oss icke obekant, att i uppfostran och undervisning allt blott teoretiserande är vådligt. Tvärtom: vi äro fast öfvertygade, att ingen pedagog i verlden förmår sätta något dugligt i stället för den uppfostran, som hos hvarje nation genom

30 seklerna utbildat sig. Man måste visst erkänna, att t. ex. kristendomens införande hos en hednisk folkstam, att den Europeiska civilisationen öfverhufvud, satt i stället för vildhetstillståndet, äfven reformerar barnauppfostran genom att förändra hela folkets intellektuella och sedliga bildning. Men detta är något annat, än inverkan af en uppfostringsteori. Något annorlunda förhåller sig väl med skolundervisningen. Men man behöfver blott kasta en blick på, hvad den är i alla länder, för att finna, att äfven den är bunden vid gifna historiska förhållanden, olika för hvarje tid och hos hvarje folk; och det fordras i sanning icke mycken eftertanke att inse, att detta så måste vara.

Huru fast man dock må erkänna sanningen häraf, vore det väl å andra sidan förunderligt, om ingen lag, inga fasta grundsatser skulle finnas för uppfostran och undervisningen. Väl är det sannt, att dessa aldrig kunna vara af samma slag som satsen  $2 \times 2 = 4$ , eller: jorden röres kring solen. Vetandet om menniskoanden och om dess verk, historien, är icke af denna art, att kunna bindas i oföränderliga satser. Vetandet t. ex. om, hvad familj och stat äro, och hvad de böra vara, har en utveckling, såsom familjelifvet och det i staten rätta hafva den. På samma sätt förhåller sig med vetandet om uppfostran och undervisningen. Af denna detta vetandes art är det en gifven, lätt insedd följd,

40 att det aldrig kan uttalas i oföränderligt gällande satser. Vetenskapen kan gifva detsamma ett för det ena och andra tidevarfvets medvetande giltigt uttryck. Men äfven dettas giltighet måste inskränka sig till en större eller mindre krets af individer; och det är lika förnuftslenligt som af erfarenheten besannadt, att hos skilda nationer, i mon af deras olika intellektuella och sedliga bildning teorin är en annan, såsom den äfven

50

måste vara en annan hos samma nation under skilda perioder af dennas utveckling, d. ä. af familjelifvets, af samhällslifvets, af uppfostrans och undervisningens utveckling hos densamma. Teorin är då i samma grad sann, som den förmår uttala, hvad som redan i dessa förhållanden i verkligheten är förhanden – man säger: i samma grad den uttalar det redan förhandenvarande allmänna medvetandet; men man kan säga: derigenom att, hvad som ligger till grund för det praktiska lifvet, i teorin uttalas, komma dessa grundsatser först till allmännare medvetande, blir mängden medveten af den förnuftiga grunden för dess eget görande och låtande.

10

Försöken att uttala denna grund för den menliga verksamheten måste, såsom sagdt, i följd af ämnets egen art vara mångfaldiga. Hvarje sådant betraktelsesätt gäller för sin tid; och man måste stanna dervid, att hvarje tid har sin sanning, och att denna äfven är sanning utan vidare. Grekland t. ex. har lika fullkomligt fyllt sin plats i menklighetens historia, som de kristna folken fylla sin. Derföre var äfven Grekernas vetande om, hvad familj, stat, hvad uppfostran, undervisning äro och borde vara, lika sannt, som de moderna Europeiska folkens vetande derom. Men föreställer man sig det omöjliga, att någon Grek kunnat besitta det moderna vetandet, hade hans läror varit förkastliga, emedan de skulle stått i strid med den dåvarande menklighetens hela lif och lefverne, stämplat detta såsom saknande en förnuftig grund. Man talar om individer, hvilka i vetande stått framom sin samtid. Men detta har sin gräns, och det gäller öfvergångsperioder, då det närvarande tillståndet förlorat sitt fäste i människornas öfvertygelse, och ett nytt lif håller på att inträda jemte nya åsigter, i hvilka det söker sin förklaring.

20

En säker prøfvosten för en uttalad åsigts sanning finnes, nemligen den, att den anslår det allmänna medvetandet, att samtiden i den finner en förklaring öfver sig sjelf, sitt lif och lefverne, sitt görande och låtande. Det är sålunda det, som redan, ehuru oklart och outredt, legat i samtidens sträfvanden, blir ett klart insedt ändamål för desamma.

30

Men en s. k. teori, hvilken lemnar läsaren lika okunnig som förut, och hvilken inom sig är full af motsägelser kan aldrig göra anspråk på att vara en förklaring öfver någon tids andliga bemödanden. En verksamhet, som på sådane teorier bygges, kan derföre också icke ega bestånd och bära någon frukt. En uppfostringsteori af denna art måste förr eller senare dela ett lika öde. Men lyckligtvis är det förhållandet, att, der teorin har denna osäkerhet, ganska få af dess bekännare söka att göra densamma gällande i praktiken, så att den senare gestaltar sig, såsom funnes teorin icke till; och det kan väl då hända, att t. ex. en pedagog med kärlek för sitt kall och någon erfarenhet i detsamma meddelar goda praktiska föreskrifter, såsom om teorin icke alls funnes. Vi anse detta till stor del vara fallet med *Förslagen rörande folkskoleväsendet i Finland*, och skola i det följande gifva skäl för denna åsigt – likväl, såsom ofvan sades, härvid hufvudsakligen afseende principernas utredande.

40

#### OM FOLKSKOLAN SÅSOM UPPFOSTRINGSANSTALT.

50

Man ser och hör tidt och ofta på skolan öfverhufvud ställas den fordran, att den skall uppfostra lärjungarne. Man kan icke heller betvifla, att ju denna fordran är berättigad. Men då den erkännes, bör man äfven göra sig reda för, hvartill skolan kan uppfostra, hvori dess

uppfostrande makt består. Denna redogörelse begär man dock vanligen fåfångt af dem, som äro mest fasta i sin tro på skolans uppfostrande förmåga.

Att vetandet är uppfostrande, derom komma alla öfverens; skolan uppfostrar derföre genom att meddela lärjungens vetande och härjemte förmåga att förvärfva ytterligare vetande.

Men man fordrar härutöfver af skolan en uppfostran, bestående i direkt inverkan på lärjungens sedliga förhållande. Den skall i allmänhet inplanta dygd, afvärja och utrota odygd.

10 Nu mottager skolan barnet med dess dygder eller odygder. Och hvar och en, som eger någon erfarenhet af barnuppfostran vet, att dessa så tidigt inplantas, att den hufvudsakligaste delen af barnets sedliga uppfostran är gjord, förrän någon skolgång för detsamma kommer i fråga. Denna hufvudsakligaste del är det moraliska sinnelaget, samvetet, medvetandet om godt och ondt med kärleken för det goda och afskyn för det onda. Vidare befinner sig barnet blott en kort tid dagligen under skolans uppsigt. Och än mera: i skolan har lärjungens dygd eller odygd jemförelsevis ringa tillfälle att röja sig. Denna hålles under skoltimmarne vid en bestämd sysselsättning; om hvad hans  
20 samvete gillar eller ogillar blir dervid icke fråga. Hans moraliska sinnelag bevisar sig först, då han med frihet väljer sina sysselsättningar och i det fria umgänget med medmänniskor – d. ä. då han lever utom skolans uppsigt. Huru kan då skolan göras ansvarig för en dygd, hvartill den aldrig lägger grunden, och hvars utöfning den icke ens kan öfvervaka?

Man kan då tillgripa utvägen att förvandla skolan till en »uppfostningsanstalt», i hvilken barnet insättes så tidigt som möjligt, kanske redan i dess lägsta klass, i barnkrubban, der det hela sin ungdomstid hålles instängdt, der äfven barnets lek föregår enligt reglemente, och  
30 der det t. ex. vid 10 års ålder likväl har 6 timmar dagligen till »tvätt, gymnastik, mat och rekreationstimmar», bönstunder, af- och påklädnings m. m. häri inberäknade, mot 9 arbetstimmar.

Mot ett sådant pedagogernas om den oerhördaste inbillskhet vittnande anspråk kan man enkelt sätta påståendet, att ingen annan än en fader eller en moder vet eller kan veta, hvad för ett barn är det rätta, samt att ingen annan eger förmåga till den omsorg, dess tidigaste uppfostran kräfver. Att så är förhållandet, detta kan hvar och en, som försökt uppfostra ett fremmande barn, att för detta vara i faders eller moders ställe, vitsorda. De skola, om de verkligen äro samvetsgranna  
40 människor, kunna vittna om den osäkerhet och den ständiga oro, med hvilken de behandlat ett sådant barn. Mången bekymrets stund finnes äfven för föräldrar, då de äro tveksama om, hvad som bör göras eller icke göras; men de äro allt sällsyntare, ju mindre fåfångans eller nyttans beräkningar intagit föräldrakärlekens plats.

Det är icke fråga derom, att icke hvar och en kan veta, det ett barn bör läras älska sanningen, vara lydigt, kärleksfullt, medlidamt o. s. v. Men det föres icke härtill på vissa lärotimmar. Icke heller är det ena barnets fysiska beskaffenhet och utveckling å ena sidan och å den andra de förhållanden, af hvilka det omgifves, någonsin desamma, som det andras. Vi tala icke om de olika »medfödda» andliga  
50 anlagen; ty dem har ingen människa någonsin kunnat uppvisa; d. ä. man talar då först om anlag, sedan uppfostran och uppfostrande inflytanden af människan gjort det ena eller det andra. Fader och moder äro icke desamma vid 20 år som vid 30. När då allt detta, som ett barn bör lära, skall hos detsamma inplantas genom daglig och

stundlig ledning i barnets eget görande och låtande, är det endast föräldrakärleken, som förmår inse, hvad detsamma brister, hvad hvarje ögonblick för ändamålets vinnande fordrar, och som ger uppfostraren styrka att i sin omsorg aldrig förtröttas. Man finner såväl insigten som styrkan isynnerhet hos modren, emedan hennes kärlek har ett starkare naturligt underlag, och emedan hon – icke teoretiserar och resonnerar. Ty det rätta i familjen är och skall vara känslans verk. Der må finnas hvilken grad af insigt och viljans energi som helst; hvad i hvarje stund skall ske, kan ingen teori bestämman, och hvad som göres, förlorar sin inverkan, om det icke utgår ur kärleken och af barnet med kärlek mottages. I samlifvet med medmänniskor i allmänhet behöfver man föga göra afseende på individerna och förhållandena. Om så sker, är detta klokhet, beräkning, oftare en frukt af egennyttan, än kärlek. Det är likgiltigt, åt hvem jag säljer en vara eller af hvem jag köper den, endast jag dervid iakttager laglig form. Det är likgiltigt, hvad de samhällets allmänna angelägenheter vårdande individer, med hvilkas myndighet jag kommer i beröring, för öfrigt äro, endast de fullgöra sina skyldigheter. Hvar och en skall mot alla iakttaga samma samhälls-sed, utan afseende på de föreställningar man må hysa om deras personlighet. Der behöfves hvarken vänskap eller fiendskap, för att handla rätt. Men mellan familjemedlemmarne är förhållandet ett annat. Saknas dem emellan kärleken, så brister dem medvetande om rätt och orätt.

Hr Cygnæus säger, då han talar om landets döttrar: »i de flesta hem följes den naturvidrigaste uppfostringsmetod såväl i lekamligt som andligt afseende.» Det förtjenar visst icke någon uppmärksamhet, hvad Hr C. behagar kalla naturvidrigt eller naturenligt; ty han har ingensstädes redogjort därför, hvad som i uppfostran är det naturenliga; och en naturenlig ande är en »*contradictio in adjecto*», som en duglig gymnasist icke skulle tala om. Men man kan förstå, att Hr C. med den »naturvidrigaste uppfostran» velat utmärka djupet af all uselhet i uppfostringsväg. Vi kunna begripa det, att en man, varm för mensklighetens och sitt fosterlands väl, öfverskattar en öfverkommen teori och hoppas på underverk af dess tillämpning, samt att han i jemförelse med denna drömda framtid underskattar det närvarande. Men vi tillstå, att vi anse ett bedömande sådant som det anförda, helt enkelt för oförsynt. Eller vill någon tro, att ett skollärareseminarium och några tiotal folkskolor, vore de också förnuftigare inrättade, än de af Hr C. föreslagna, hade varit i stånd att uppfostra detta Finska folk, sådant det är, att lära det föra kulturen närmare den eviga isen, än något annat folk på jorden, att uppehålla det, ett så föga talrikt slägte, snart sagdt ensamt bland alla dess stamförvandter, mot de öfvermäktiga fremmande fientliga stammar, af hvilka det omgifvits. Huru har väl denna usla, af Hr C. så djupt föraktade hemuppfostran kunnat frambringa en författning för folkskoleväsendet, hvars företräden äfven Hr C. på sin tid prisat, ja kalla Hr C. sjelf till ledare af landets folkskolor och styrkt honom att hoppas på anslag, som väl torde uthålla täflan med allt, hvad Europas mest bildade folk för liknande ändamål velat uppoffra. Men Hr C:s omdöme syftar visst längre, än till Finska folket. I hans tanke är uppfostran usel i de flesta hem på jorden; och människoslågtet må se sig om, ifall det icke förskaffar sig barnkrubbor, Frøbelska leksaker, seminarier och normalskolor i enlighet med Hr C:s förslag.

Hr Cygnæus behagade anse det nyss sagda för ett exempel till upplysande af, huru i vår tanke en »*helig kärlek*» hos folkskolläraren icke bör vara beskaffad. Rousseau vände sig mot uppfostran i palat-

serna; men han tog mönstret för, hvad som borde vara, ur kojans. Pestalozzi hade för kojans familjer den aktning, att han ville upplysa dem endast genom sina skrifter, anseende skolan kunna och böra förflyttas till hemmet. Hr C. går – och icke ensam – ett steg längre: han vill göra skolan till ett mönster för hemmet. Det är häri hans gröfsta misstag består. Detta är höjden af inbillskhet hos läraren, att vilja sätta sina förmenanden i stället för en nations sed, dess sedliga lif, i dettas djupaste rot, familjelifvet och dess barnuppfostran.

10 Vår tanke är verkligen den, att hvarje pedagog i den Finska bondstugan kan lära sig, hurudan hemuppfostran, »den fysiska» såväl som »den psykiska» skall vara beskaffad för detta folk, i detta klimat, i dessa materiela förhållanden, på denna bildningsgrad. Intet folk öfverhufvud har ännu lärt sig, hurudan uppfostran i hemmet bör vara, i barnkrubborna eller på barnhusen, eller i barnträdgårdar eller ens i normalskolorna. Och vi hoppas, ja vi äro fast öfvertygade derom, att intet folk till sitt förderf någonsin derstädes skall hemta regeln för densamma. Det må ske, att den ena eller andra i de högre samhällsklasserna får det infallet. Men ingen bondqvinna är nog kärlekslös mot sitt barn, att göra det till föremål för lärda experimenter.

20 Barnavården i hemmet är såsom familjeseden öfverhufvud ett småningom förkofradt arf från seklerna. Föräldrakärleken har från slägte till slägte i traditionen utsökt det bästa, i mon af vexande välstånd och intellektuel bildning deri vidtagit förändringar, men med en varsamhet, som denna kärlek ingifvit, och med den ihärdiga uppmärksamhet och omsorg, hvaraf endast den är i stånd.

För en betraktare, som icke närmare känner allmogens lefnadsförhållanden, kan mycket i dess barnavård synas bristfälligt, ja förvändt, utan att likväl vara det. En sådan välment kritiker skulle komma i stor förlägenhet, om man åt honom öfverlemnade att vårda ett barn i en  
30 kall och dragfull stuga, utan tillgång till annan föda än rågmjöl, saltfisk och potatis, stundom utan en tår mjölk under en stor del af året, med knapp tillgång till linne för ombyte, till andra kläder, skoplagg m. m. Dessa förhållanden äro i skilda landsorter och i skilda familjer olika. De skola under tidernas lopp förändras. Men af den späda gossen skall blifva en man, som sina tolf timmar dagligen sköter plogen eller yxen, i regn, i köld, i alla ett hårdt klimats väderleksskiften, och barnavården skall vara lämpad härefter. Det skall gläda oss, om barnkrubban och barnträdgården vid det blifvande seminarium förmår uppfostra en enda frisk och armstark bonddreng; men vi bekänna, att vi icke hoppas  
40 det. Det skall kunna bevisas 30 à 40 år härefter. Undertecknad kommer alltså att dö i sin otro.

Än mera problematiska äro den psykiska barnavårdens i en uppfostringsanstalt frukter. Afgjordt är väl, att den intellektuela dressyren blir hufvudsak; barnen skall bibringas mera vetande, än de få mottaga i hemkojan. Men huru den moraliska uppfostran skall lyckas, detta är frågan. Vi förstå dermed samvetets bildande. Ingen lärar vilja påstå, att samvetsgranna människor finnas i större proportion bland de mera bildade samhällsklasserna, än bland allmogen. Det är en annan sak, att  
50 den högre bildningen medför en mera omfattande verksamhet, således ett vidsträcktare fält att bevisa samvetsgrannheten, må vara äfven svårare förhållanden att iakttaga den. Men kärleken till det rätta, det goda, är utan tvifvel, minst sagdt, lika stor bland menige man som bland de högre bildade. Och erfarenheten lärar tillochmed, att den mindre bildade har en fastare och innerligare hängifvenhet för det af



honom inom hans ringa krets såsom rätt kända och erkända. Till det moraliska sinnelaget kan därför upplysningen egentligen ingenting tillägga, utan blott gifva människan medvetande om mera godt – och mera ondt.

Kärleken till det goda måste hos barnet väckas och näras genom lära och exempel och genom inplantandet af god sed hos detsamma, d. ä. derigenom att det tillhålls att sjelft göra det goda, undfly det onda. Lära och exempel må i ett uppfostringsinstitut icke saknas. Men två ting saknas der: kärlek hos uppfostraren och kärlek hos barnet; och frånvaron af båda gör den goda sedens inplantande svårt, dess makt att bilda samvetet ringa. Man må föreskrifva kärlek hos lärarena, bäst man behagar; den kan icke finnas sådan, som föräldrakärleken, emedan den naturliga ömheten såsom underlag saknas. En individ, som år efter år har många generationer af barn under sin vård, kan göra sin pligt, kan älska barnen såsom nästan öfverhufvud, kan också för dem hysa den välvilja, som åsynen af och samlifvet med oskyldiga barn hos hvarje känslig människa väcker. Men allt detta är icke föräldrakärlek, minst den moderskärlek, som i hvarje ögonblick oroligt vakar öfver barnets görande och låtande, och hvilken ensam förstår att i hvarje stund tillgripa det rätta medlet att leda barnet till det goda. En sådan instituts-uppfostrare lär sig *aldrig* känna det barn, han har under sin vård – en uppfostrarinna lika litet. Vi tala då icke blott derom, att det ena barnet har ett temperament och lynne, det andra ett annat. Men barnets sinnelag vexlar och förändras icke blott med åren, utan med månader och veckor, ja med dagar, då något kroppsligt lidande, nya omgifningar eller andra inflytanden tillstöta. Hårtill kommer, att en fader och moder känna sitt hem, emedan de läsa i hvarandras själ, såsom i barnens, och därför inse betydelsen i, den moraliska beskaffenheten af all hemmets sed. Men i ett uppfostringsinstitut äro de många uppfostrarena lika fremmande för hvarandra som för barnen, och som barnen för dem och sinsemellan. Ingen ser här annat, än sedens, det dagliga görandets och låtandets yta. Det moraliska sinnelaget dervid, böjelsen, afsigten, ändamålet förblir föremål för mer eller mindre träffande förmodanden. Såsom en sådan uppfostrare icke känner barnet, känner han därför *icke* heller *någonsin* det lif, hvari barnet lefver. Och skulle han äfven ega detta vetande, som han i verkligheten aldrig eger, vore det för honom en blott förståndssak, och hans tillgöranden såsom uppfostrare måste i alla fall stanna vid ett osäkert och ansträngdt bemödande att handla enligt öfverläggning och beslut, medan en moder enkelt följer sin känslas ingifvelser och dervid handlar så säkert, att ingen dödlig vågar taga hennes plats och öfvertaga hennes ansvarighet – ingen dödlig säga vi, om icke någon inbillsk och förvriden pedagog.

Det sades för det andra: i ett uppfostringsinstitut saknas kärlek hos barnet. Ett barn finner sig alltid lyckligt af att älska och älskas. Men endast kärlek väcker dess genkärlek. Der föräldrakärleken är borta, kan barnakärleken icke finnas. Deraf en fremmande uppfostrares och en moders olika inflytande på ett barn. För detsamma är modrens röst Guds egen. Men ingen institutlärare kan ens komma derhän, att icke barnaskaran härmar och skrattar åt hans yttre lyten eller åt den ena eller andra kanten i hans sätt, detta må nu enligt skönsjälsmåttstocken vara huru fullkomligt som helst. Vi anföra detta, för att utmärka skilnaden. Ett barn reflekterar öfver sitt förhållande till en sådan uppfostrare, aldrig öfver sitt förhållande till fader och moder. Föräld-

rars lärdomar och exempel hafva, emedan med kärlek gifna och mottagna, en helt annan kraft att verka på barnets sinnelag, och den goda seden har för barnet genast detta motiv, kärleken till föräldrarne, som gör det villigt och fritt i sedens iakttagande. När en moder säger: »det är Guds bud», icke blott tror barnet detta utan vidare, det fullgör budet äfven med god vilja, af kärlek till modren och efterhand af kärlek till Gud, inbegreppet af allt godt, emedan det villigt älskar och ärar, hvad modren älskar. Af en lärare är det deremot dumt, att begära lydriad af kärlek till hans person. Barnets förhållande till honom är tillfälligt; dess förhållande till föräldrarne deremot icke blott naturordning, utan sedlig verldsordning.

Kan då ett uppfostringsinstitut icke alls inplanta god sed hos lärjungarne? Jo väl, hvarjehanda goda seder, men sådane som mer eller mindre äro yttre vana, utan inre grund och derföre utan borgen för framtiden. D. v. s. denna invända sed förmår icke gifva godt moraliskt sinnelag, icke ingifva kärlek till det goda. Äfven Hr Cygnæus känner detta i luften. Han är icke för en minut säker på sina lärjungar i barnträdgård och normalskola – lika litet som på sina seminarister. Vi mena: förträffligare seminarister anser Hr C. sig väl ingenstädes kunna få, än ur sin egen normalskola. Till tjugu års ålder och deröfver vill han nu behålla dessa ömtåliga plantor i drifhuset. Så gör icke en moder. Sin dotter håller hon gerna hemma, emedan dottren inom hemlifvet har sin bestämmeelse. Men sonen sänder hon ut i verlden redan vid tidig ålder, förtröstande till Gud, sin egen kärlek och sitt barns. Hon vågar hålla porten öppen, äfven sedan det blifvit mörkt, något som seminariidirektorn i Berlin med rätta ansåg för vådligt.<sup>1</sup>

Ett exempel kommer barnet alltså att i institutet sakna: föräldrakärlekens. Isynnerhet att vilja i ett institut uppfostra mödrar utan moderskärlekens exempel, tillhör derföre det mest förvända. Det är såsom skulle vederbörande aldrig sett, huru det tillgår i familjen och isynnerhet i bondstugans, der döttrarne från fem års ålder och tidigare äro meduppfostrarinnor. De äro det icke blott i den fysiska barnavården, ofta ensama dagen ut vårdande yngre syskon. Hvar och en vet äfven, huru mycket äldre syskon af båda könen verka på de yngres intellektuella och sedliga uppfostran, så att det icke origtigt yrkas, att, om blott det första barnets uppfostran lyckats, föräldrarne kunna åt detsamma öfverlemna en icke ringa del af de yngre barnens, säkra att dess exempel och lära föra dessa till det goda. Skolan och dess hemlexor taga i stad och i de bildade samhällsklasserna detta uppfostrarekall från barnen. Men i bondkojan finnes denna tidiga praktik i »fysisk och psykisk barnavård», hvilken för de unga uppfostrarna sjelfva utgör en uppfostran af stort värde. Den utlofvade, liknande praktiska öfningen i barnträdgården och normalskolan blir blott en svag härmning häraf, hvilken med familjekärleken saknar den grund, hvarpå isynnerhet den moraliska barnauppfostran bör stöda sig.

Skulle det rätta, sådant det i familjens lif framträder, kunna finnas på jorden äfven familjebandet förutan, skulle familjens tillvaro icke ega någon förnuftig grund. Ty släktet kan, såsom erfarenheten lärer, äfven utom familjen förökas. Men barnauppfostran utgör den väsentligaste delen af familjens lif, och det i den rätta kan endast i familjen förverkligas. Likaså är det obestridligt, att, hvad man kallar hjertats

<sup>1</sup> I bref från en landsman har berättats, att en sådan direktor sjelf anført den stängda porten som bevis på den tillit till seminaristerna, internatuppfostran medför.



bildning, egentligare samvetets, rotfästandet af kärleken till det goda, tillhör den tidigaste barnuppfostran, den ålder, då barnet ännu icke har någon förmåga att vårda om sig sjelf, och då det äfven i öfrigt mest behöfver modersvården. Skulle nu någon annan, än en fader och moder veta, huru kärleken till det goda hos barnet skall fostras, d. ä. veta, hvad i den moraliska uppfostran är det rätta, skulle familjen icke finnas till. Men den har funnits hos alla folk, i alla tider, och man har allt mer och mer lärt sig inse, att dess vetande om det rätta och dess ur detta vetande utgående lif utgöra grundvalen för det rättas bestånd på jorden.

10

Men menniskan tillhör icke blott familjen utan äfven medborgerliga samhället och staten, d. v. s. hon tillhör dessa i sin verksamhet, eller hon skall i sitt görande och låtande förverkliga det rätta äfven i dessa former, det rätta i hennes samlif med andra utom familjen och det rätta i en nations tjenst, i den patriotiska handlingen. Äfven familjelifvet är bundet af samhällslagarne och samhällsseden, ehuru det inom deras gränser har sin särskilda frihet, sin särskilda rätt och pligt, såsom också lifvet i familjen tillika är ett lif för fäderneslandet. Likaså sträfvar individen i sin medborgerliga verksamhet för familjens bestånd, och frukten af hans arbete kommer tillika fäderneslandet till godo. Det är nu till medvetande om det i alla dessa hänseenden rätta, den sedliga uppfostran skall föra ungdomen, och till ett lif, hvori detta insedda rätta iakttages.

20

Härtill kan och skall skolan medverka. Nemligen barnet skall i skolan vänjas vid samhällsordningen, lära sig underkasta sig denna såsom lag och sed, och föras till medvetande derom, att menniskan i denna underkastelse frigör sig desto mera, d. ä. handlar desto mera moraliskt, ju mera hennes verksamhet är en verksamhet för det allmänna.

30

Den uppfostran, skolan har att meddela, är således den medborgerliga, icke den moraliska. Den förra tillhör den sedliga bildningen icke mindre än den senare. För att handla sedligt fordras, att menniskan handlar af fri vilja, af kärlek till det goda; men det goda är icke det, som individen tycker och menar vara godt, utan det, som i och för sig skall vara, den moraliska verldsordningen, hvilken för individen finnes till i den nations sedliga verksamhet, hvilken han tillhör. Uppfostran till denna ordning som sådan sker öfverhufvud utanför familjen. Äfven familjens lif hörer väl densamma till; familjelifvet är en nations sed. Men det har icke för barnet denna betydelse; och det har den öfverhufvud endast för den utom familjen stående betraktaren. Sin egen karakter af rätt har detsamma såsom utgående ur familjemedlemmarnes inbördes kärlek. När menniskan deremot träder utom familjen, möter henne en bestående sedlig ordning, angående hvilken hon icke eger något afgörande. Hon måste böja sig under densamma, om hon vill eller icke; ja ingen frågar henne, om hon följer den fritt eller tvungen. Denna ordning skulle väl icke bestå, om den icke vore samhällsmedlemmarnes fria val; men det är för dess bestånd likgiltigt, om individen i dess efterlefnad känner sig fri eller bunden. Menniskan lär sig, som sagdt, att underkasta sig denna ordning i all verksamhet, som sätter henne i beröring med andra än familjemedlemmarna. Lifvet öfverhufvud, icke blott skolan uppfostrar henne härtill. Men der skolan finnes, har den såsom uppfostringsanstalt denna betydelse, att för lärjungan utgöra det medborgerliga samhällslifvets början.

40

50

En enda blick på lärjungens förhållande till skolan kan öfvertyga

härom. Han möter der en ordning, som han utan vidare måste underkasta sig. Denna ordning – och detta utgör här det väsentliga – är icke af läraren föreskrifven. Läraren är sjelf underkastad densamma. Man må säga: i privatskolan är läraren äfven skolans lagstiftare. Det är sak samma. Läraren underkastar sig dock den engång bestämda ordningen. I den offentliga stats- eller kommunalskolan försvinner äfven denna lärarens lagstiftande makt; han är, såsom lärjungen skall vara, den allmänna ordningens tjenare. Vidare: bland lärjungarne gäller intet undantag från denna ordning; alla skola underkasta sig den och alla lika. Lärjungen begär sjelf i skolan icke föräldrakärlek, utan denna rättvisa, att icke underkastas något, som icke gäller för alla. I sjelfva verket är också den rättvisaste läraren, den ömsintaste icke, i skolan den bästa uppfostraren, såsom en orättvis skollärare utan vidare är en dålig karakter. För det tredje: det är väl, om lärjungen villigt underkastar sig den allmänna ordningen; men denna beror icke häraf; han måste underkasta sig den, villigt eller ovilligt. Och slutligen: kärleken till läraren kan aldrig vara motiv för lärjungens goda vilja; det är icke läraren han lyder, utan den ordning, hvars tjenare äfven läraren är. Icke heller kan barnet fatta ändamålet i den verksamhet, han i skolan underkastas och göra insigten i dettas förnuftighet till sitt motiv; icke heller bör det hänvisas till vetandets nytta för barnet sjelf, ty den egna nyttan är såsom motiv omoralisk. Lärjungens enda motiv är och kan vara, att han vill göra, hvad alla hans medlärjungar göra, d. ä. att han underkastar sig den allmänna ordningen för dess egen skuld. Han erkänner denna utan vidare för ett godt, och hans samvete tillfredsställes deraf, att han fyllt sitt mått, sin pligt att göra, hvad alla skolans lärjungar skola göra. Profvet är, att han undgår lärarens tadel och medlärjungars missaktning; detta är hans heder.<sup>1</sup>

Men allt detta är medborgerligt samhällslif, icke familjelif. I familjen är det rätta icke denna gifna ordning. Det är ärfd sed; men denna är en annan hos de båda makarne, och familjens sed bildas genom samman-  
 30 gjutning af bådas ärfda sed. Denna familjesedens bildning fortgår som lifligast under uppfostringsarbetet, hvarföre äfven barnens görande och låtande efterhand blir en faktor i dess bildande. Illa är det bestäldt med den faders och moders uppfostrande verksamhet, hvilka intet lära af sina barn. Det i familjelifvet rätta bestämmes sålunda under familjemedlemmarnes samlif, finnes icke före detta, och fortfar att bestämmas under dess fortgång.

Det vore gagnlöst, att här uppräknas alla de utsagor och föreskrifter  
 40 i de ifrågavarande Förslagen, hvilka utgått från bristande insigt i här framställda åtskilnad mellan uppfostran i familjen och uppfostran i skolan. Redan i den allmänna uppfattningen af folkskolans betydelse står Förslagets författare i den uppenbaraste motsägelse med sig sjelf.

Det heter pag. 4: »Ty uppfattar man folkskolan ur tidsenlig synpunkt såsom samhällets *bottenskola*, hvars ändamål är att befordra en harmonisk utveckling af den uppvexande generationens andliga och lekamliga förmögenheter, att bilda gudfruktiga, förståndiga och praktiskt dugliga medborgare i staten – så kan man» o. s. v. Lemna vi nu frasen om bottenkolan derhän, såsom ingenting upplysande, likaså  
 50 »de andliga och lekamliga förmögenheternas harmoniska utveckling», om hvilken äfven Förf. icke torde hafva något vidare att säga, så är det

<sup>1</sup> Sträfvandet till detta medvetande af uppfylld pligt är öfverhufvud sann hederskänsla. Den dödas i skolorna såväl genom otidigt straffande som genom hedersbevisningar, försvinner i modlöshet eller i tom ärelystnad.

enda – och ganska rigtiga – i sak här sagda: att folkskolan är en »sammansluttad»-skola och att den skall »bilda medborgare», må vara gudfruktiga, förståndiga, praktiskt dugliga, ehuru oredig och fattig denna utläggning än är, och ehuru abrupt den medborgerliga bildningen tillkommer som en förklaring öfver den harmoniska utvecklingen – ifall meningen icke är, att båda såsom skilda saker hvar för sig skola utgöra folkskolans ändamål. Men redan på följande pag. 5 underrättas vi, att »befrämjandet af en kristlig *hemuppföstran*» »bör var hufvudsyftemålet vid ordnandet af folkbildningen i ett land.» Det är i sammanhang härmed Förf. fördömer uppföstran i de flesta hem och yrkar, att flickor skola i skolorna genom undervisning och öfning bildas till mödrar.

10

Är det nu, såsom Hr C. först säger, folkskolans ändamål, att uppföstra medborgare, så kan den vid en viss ståndpunkt af bildning hos ett folk anses för en nödvändig inrättning. Om deremot dess ändamål (»hufvudsyftemål») är, att befrämja en kristlig hemuppföstran, så sträfvar den att göra sig sjelf öfverflödigt. Förmår nemligen den icke göra hemuppföstran kristlig, så är den från början gagnlös; bär den åter denna frukt, så måste väl den kristliga hemuppföstran förmå ersätta uppföstran i skolan. Man stannar i ovisshet om Förf:s mening, men måste anse för troligt, att enligt hans åsigt folkskolan har båda dessa ändamål: att meddela medborgerlig uppföstran och att ersätta hemuppföstran. Man kan sluta härtill af förslagen till seminariets och skolornas inrättning. Förf. hade visst kunnat säga: ingen uppföstran, ingen duglig nemligen, finnes utom skolan, åtminstone tills vidare. Vill nu läsaren genomgå Förslagen, skall han lätt finna, att alla förnuftiga satser och föreskrifter i desamma rörande uppföstran hänföra sig till det förstnämnda »ändamålet», den medborgerliga bildningen, men att deremot det mesta af, hvad som förefaller oklart, motsägande och förväntadt, afser det senare anförda »hufvudsyftemålet», hemuppföstran i skolan.

20

30

Till de förra hörer, hvad som säges om skolundervisningens uppföstrande makt, yrkandet på lydnad, ordning, arbete icke lek i studium, noggrann kontroll o. s. v.; till de senare satser såsom denna: »Skollifvet skall vara en innerlig sammanlefnad, som genom det omedelbara förhållandet, i hvilket barnen stå till hvarandra, verkar sedligt uppföstrande» (pag. 12–16). Till denna senare klass hörer äfven hela läran om internerandet, om barnkrubba och barnträdgård såsom mönster för hemmet; hit också den despotiska anda, som genomgår förslagen, från Seminariidirektorns absoluta makt till lärjungarnes tjuguåriga arbetsfångelse och det föreslagna upphäfvandet af folkskoförordningen genom införande af skoltvång. Ty hemuppföstran kan icke flyttas till skolan utan despotiskt tvång på alla håll och kanter. Och likväl äro de speciela föreskrifter, som kunna hänföras till den moraliska uppföstran högst torftiga: i barnkrubban »afvärjande af dåliga föredömen och qväfvande af det medfödda onda anlaget» (!), i barnträdgården samtals med anledning af upplästa bibliska berättelser, för att lära barnen »fatta berättelsens religiösa och sedliga halt», i barnskolan dito med tillämpning småningom utsträckt till »alla det menskliga lifvets förhållanden». Särskilt må anmärkas, att, medan i barnkrubban sagde afvärjande och qväfvande säges vara »hufvudsak», skall »hufvuduppgiften» i barnträdgårdens 1:sta afdelning vara, »att skärpa barnets uppmärksamhet och iakttagningsförmåga» m. m., under det att här intet särskildt nämnes om uppföstran. Detta skall nu utgöra mönstret för en moders vård om sitt barns moraliska uppföstran!

40

50

Men vi återgå till vår framställning, lemnande Förslagen.

Såsom skolan i allmänhet skall äfven folkskolan uppfostra till medborgerlig sed. Erfarenheten lär, att ett folk länge nog kan hjälpa sig folkskolan förutan. Allt det förnämsta, hvad Europas nationer hittills verkat, har skett utan folkskolor. Behovet af dem gör sig först efterhand kännbart i den mon, synes det, som det medborgerliga medvetande hos ett folk vaknar, och samhällsinrättningen visar sig kunna hafva bestånd och styrka endast derigenom, att detta medvetande är upplyst. Man kan här till tillägga: då ett lands befolkning tillvexer och med den och de industriela uppfinningarne konkurrensen i näringsarne tilltager, tvingar behovet mängden att söka denna upplysning och de styrande, att bereda den tillfälle att vinna densamma. Ty ofta nog inse de senare icke, att det äfven är god politik att hafva ett upplyst folk att styra. Såsom man öfverhufvud kan säga, att bildning är medvetande om det allmänna och förmåga att för det allmänna verka, så gäller detta äfven om den medborgerliga bildningen. Folkskolans hufvuduppgift i undervisningen är derföre den, att föra lärjungen till medvetande om den sedliga verldsordningen öfverhufvud, om samhällslifvet, om hans fäderneslands förhållanden, de materiela och andliga – noggrannare: att föra honom till lust och förmåga att förvärfva insigt häri och lifvet igenom förkofra den. Vi skola här om tillägga några ord i en följande artikel: Om undervisningen i folkskolan. När åter skolan fattas såsom blott uppfostrande är det dess uppgift att lära lärjungen att skicka sig i den gifna almänna ordningen. Men den gör honom i och med detsamma till denna ordnings tjänare och upprätthållare. Det utgör derföre icke något oviktigt moment i skoldisciplinen att erinra de äldre lärjungarne, huru skolans duglighet beror af deras uppförande och exempel samt äfven deras positiva inverkan på de yngre. Skolan blir härigenom en förebild för det medborgerliga samhällslifvet. Ty den är en god medborgare, som gör sin verksamhet att fylla sina egna behof så allmännyttig, han det förstår och förmår. Skolan verkar således icke blott negativt genom att binda lärjungens görande och låtande vid en gifven ordning, utan sträfvar tillika att genom undervisningen gifva honom den positiva makten att i sin verksamhet representera denna ordning och vänjer honom inom sjelfva skolan dervid att vara dess representant.

Förneka vi då, att skolan öfverhufvud och folkskolan kunna och böra utöfva någon inverkan på familjelifvet? Ingalunda. Vi hafva blott velat visa, att skolan förutsätter ett sedligt familjelif och lärjungarnes förutgångna moraliska uppfostran. Detta synes oss också vara så enkelt, att den minsta eftertanke borde öfvertyga hvar och en, att skolan vore den gagnlösaste inrättning hos ett folk, hvars familjelif och familjeuppfostran vore depraveradt och osedligt. Tider hafva funnits, då hos den ena eller andra nationen de högsta samhällsklassernas familjelif varit i hög grad af last besmittadt. Men förbättringens frö har då funnits i massans af folket sedliga styrka. Detta föregår i mindre grad jemnt hos alla nationer, att de högre samhällsklasserna, hvilkas högre intellektuella bildning och mera omfattande verksamhet försätter dem i större frestelser, rekryteras ur massan med nya såväl fysiska som sedliga krafter. Likaså hafva nationerna haft sina perioder af politiskt förfall, men deras räddning har funnits icke i skolorna utan i massans familjelif.

Men ehuru till mensklighetens lycka familjelifvet långsammare reformeras, än medborgerliga samhället och staten, segt fasthållande vid fädernetro och fädernesed, föregår dock äfven inom detsamma en

ständig utveckling. Den sker redan derigenom, att äktenskapet, som grundar den nya familjen, tillförer den en från två familjer ärfd, den ena från den andra mer eller mindre afvikande sed. Den sker vidare genom föräldrarnes fortgående intellektuella upplysning, vunnen genom läsning eller genom samlif med andra upplystare familjers medlemmar, och genom inverkan af dessas exempel. Den sker slutligen genom återverkan af barnens vunna bildning, såväl den af föräldrarne meddelade, men hos barnet sig individuellt gestaltande, som den barnet genom inflytanden utom familjen mottager. Det är sålunda äfven skolan måste återverka på familjelifvet, *förnämligast genom undervisningen*, den meddelade intellektuella upplysningen. Deremot hålla vi för santt, hvad eftertanke och daglig erfarenhet lärar, att skolans omedelbara uppfostrande makt är ringa, der den moraliska uppfostran i familjen saknas, och att således, endast då skolan har denna grund att bygga på, den medborgerliga, sedliga uppfostran, densamma förmår meddela, fattar rot: och jemte den vunna intellektuella upplysningen återverkar äfven den på familjelifvet, redan den familjs, hvilken lärjungen tillhör, och den, han engång sjelf grundlägger.

10

Hvad särskildt angår flickskolan, är det gifvet, att dess uppfostrande makt är mindre än gosskolans. Det är ett undantagsförhållande i det moderna samhället, att mången qvinna tvingas lifvet igenom försörja sig sjelf. Men qvinnans bestämmelse är, att vara familjemoder, och hennes direkta verksamhet i medborgerliga samhället är ringa. Flickans uppfostran i skolan består derföre hufvudsakligen deri, att hon der lærer sig skicka sig i det dagliga umgänget med individer utom familjen. Af stor vikt är deremot hennes i skolan vunna intellektuella upplysning, emedan denna isynnerhet genom henne återverkar på familjelifvets utveckling, och emedan hon *lärer sig förstå mannens medborgerliga bestämmelse*, för att i den blifva honom ett stöd, och för att på denna väg, den för qvinnan rätta, sjelf öfva inflytande på samhällets angelägenheter. Det är specielt af värde, att hon *undervisas* i »fysisk och psykisk» barnavård, lärande sig känna sin egentliga bestämmelse. Men vi skulle anse, att denna undervisning förnämligast bör vara historisk, för att lära henne undvika af erfarenheten utmönstrade misstag. Isynnerhet för qvinnan af folket är en sådan undervisning rörande den fysiska barnavården af vikt; ty det, hvori hon felar, är behandlingen af barnets sjukdomar och hennes förlitande vid dessa till signierier och quacksalveri. Positiva teorier deremot tjena lätt att förvilla. Man ser läkare likasom pedagoger dagligen framkläcka nya, hvilka med morgondagen begrafvas. Att *öfnings* i barnavård deremot tillhör hemmet, bevisar mensklighetens historia, om också vår bevisning i detta hänseende skulle anses otillfredsställande. Ty hemmet dömer och har alltid dömt öfver de hithörande teorierna, d. ä. föräldrakärleken, den enda, som häri fast insigt eger, har gillat eller fördömt dem.

20

30

40

I öfrigt må man alltid komma i håg, att skolan är blott begynnelsen till den medborgerliga uppfostran. Till sin väsentligaste del är denna en individens sjelfuppfostran under det verksamma deltagandet i detta lif. Hvad t. ex. Engelska folket är och verkat, står, såsom hvar man vet, utan like i verldshistorien. Dess familjelif är i många hänseenden ett mönster för öfriga folks, dess samhällslif och politiska verksamhet har ingen medtäflare; det har civiliserat verldsdelar; i vetenskapen står det jemnhögt med verldens mest bildade nationer; i litteraturen har det varit deras läromästare. Men dess folkskolor hafva varit och äro efter de Finska förslagens måttstock knappt värda att omtalas. Inga lära-

50

reseminarier, ingen omvårdnad om folkskolan från statens sida, intet skoltvång.<sup>1</sup> Och i de lägsta skolorna läres föga annat, än formel innanläsning, skrifva och räkna. Sådant visar, att det icke är skolan, som uppfostrar ett folk. Hr Cygnæus hoppas på de stora resultaten af folksolan, »möjligen under flera andra samverkande, lyckliga förhållanden». Sanningen är, att dessa andra förhållanden, främst nationel sjelfständighet och en fri anda i samhällsförfattningen, äro hufvudsak. För vår del hoppas vi dock mycket af den Finska folkskolan äfven under vårt lands egendomliga förhållanden, närmare just emedan dessa äro, sådane de äro. Men vi hoppas det af denna skola såsom undervisningsanstalt, icke såsom uppfostringsinstitut. Enligt vår tanke är nemligen en allmänt spridd intellektuel bildning redan för sig ett det verksamaste medel att åt Finska folket bevara, hvad det eger, och att bereda detsamma en framtid.

⟨n:o 7⟩

## II.

I senaste häfte sökte vi utreda, hvad skolan och folkskolan isynnerhet såsom uppfostringsanstalt kan uträtta. Summan af vår uppfattning är: 1:o att i familjen den moraliska uppfostran, inplantandet af kärleken till det goda, utbildandet af ett hos barnet för rätt och orätt känsligt samvete är det väsentliga, och att denna uppfostran endast i familjen kan ske, emedan blott föräldrakärleken ger insigt i sättet för densamma, meddelar den viljans energi, förmågan till den oafslåtliga vaksamhet och omsorg, denna uppfostran kräfver, och eger kraften att verka på barnets öfvertygelse och vilja, genom den känslans innerlighet, hvarmed föräldrarne för sina barn begära ett rent och obefläckadt samvete, en sedlig vandel, Guds barnskap, huru än detta mål af dem fattas; 2:o att likaså den tidigaste fysiska barnvården på samma grunder, hänförda till det olika ändamålet naturligtvis, hörer familjen till, endast i den kan rätt handhafvas, såsom också endast genom tradition inom familjen läras; 3:o att deremot den omedelbara uppfost-  
 ran i skolan är medborgerlig, d. v. s. skall föra lärjungen till iakttagande af god medborgerlig sed och derigenom till håg och förmåga att verka för samhälle och stat. Sanning, redlighet i förhållande till lärare och medlärjungar, sträng ordning och flit – det är detta, som skolan hufvudsakligen begär, och hvartill den uppfostrar.

Vill man mot dessa yrkanden invända, att dock många barn från späadaste ålder sakna föräldravård, och att det vore ett lika omenskligt som mot erfarenheten stridande påstående, att alla dessa derföre måste blifva omoraliska menniskor, så har en sådan invändning intet att betyda. Allmänna omdömet erkänner sådana barns öde vara en olycka; och den är det, ty det är åt tillfälligheten öfverlemnadt, om de skola finna en kärleksfull omvårdnad, som i någon mon ersätter dem den saknade föräldrakärleken. I ett uppfostringsinstitut, der barn gå och komma, hafva de minsta utsigt att finna den. Likaså förhåller sig med invändningen, att många föräldrars egen immoralitet gör det dem omöjligt, att vårda barnens moraliska uppfostran. Äfven detta är utan tvifvel för barnen en olycka; men hvar och en tänkande och samvetsöm menniskovän lärer tveka, förrän han, om han har tillfälle dertill, beröfvar ett barn äfven en jemförelsevis oduglig moders omvårdnad.

<sup>1</sup> Det är dock upplyst, att i förhållande till folkmängden ett större antal barn besöker skolorna i England, än i Preussen och öfriga Tyska stater, i hvilka det rigidaste skoltvång råder; endast att i England medeltiden, under hvilken hvarje barn besökt skolan, är kortare, än i sistsagde länder.



Alla föräldrar söka göra sina barn bättre och lyckligare, än de sjelfva äro, dölja för dem åtminstone sina värsta fel och laster, och blifva verkligen i umgänget med barnen sjelfva bättre. Graderna kunna vara många; men att föräldrar finnas, som fortplanta sitt förderf på sina barn, detta bevisar platt intet mot yrkandet, att familjen är den moraliska barnuppfostrans enda och rätta plats.

Den tänkande kan höja sin uppfattning af förhållandet, om han besinnar, att familjelifvet, detta görande och låtande, hvori detsamma består, utgör en form för det rättas tillvaro på jorden, och att således familjemedlemmarne, då de ledda af inbördes kärlek bestämma sitt handlingssätt, bestämma öfver, hvad som skall gälla för rätt, bestämma deröfver utan appell. Menniskan har i familjelifvet denna frihet, att blott med sitt samvete afgöra öfver rätt och orätt. Den har blifvit erkänd hos alla folk på alla tider. Den är en makt, som styrer verden, det rättas egen makt. Utom familjen, i det medborgerliga samhället, eger människan icke denna frihet. Det rätta är der afgjord sak; hon måste underkasta sig det, sådant det är. Den kan derföre också icke öfverflyttas till skolan och uppfostringsinstitutet; d. v. s. vederbörande inspektorer, lärare m. m. hafva intet medvetande derom, hvad i familjen och dess uppfostran är rätt och orätt, likasålitet som någon makt, att göra detta rätta gällande.

Men vår afsigt för denna gång är icke att tillägga något till det om uppfostran i familjen och i skolan redan anförda, ehuru rikt än ämnet är, och ehuru svårt det äfven kan sägas vara att populärt redogöra för grunderna till åtskilnaden mellan båda. Vi önskade nemligen taga äfven andra sidor af de ifrågavarande Förslagen i betraktande och utbedja oss närmast läsarens benägna uppmärksamhet för följande:

#### OM UNDERVISNINGEN I FOLKSKOLAN.

När man talar om intellektuel bildning och om undervisning, borde man hafva klart för sig, hvad vetandet för människan är. Detta är dock icke alltid fallet.

Närmast ligger det för hvars och ens föreställning, att vetandet är till för handlingens skuld, att människan bör något veta, för att kunna något göra. Hon måste veta, hvad hon bör göra, ändamålet, och huru hon bör göra det, medlen. Vetandet om ändamålet är öfverhufvud vetande om anden, om andens verld, den menskliga andens; vetandet om medlen är vetande om naturen, ty för den menskliga handlingen är naturen blott medel.

Vid denna uppfattning af vetandet stannar man allmänt nog. Likväl finnes ett allmänt vetande, som icke är vetande om ändamål och medel, ehuru äfven det ofta så betraktas, nemligen det religiösa vetandet. Det är ett vetande människan till tröst och själaro utöfver hvarje dess betydelse för handlingen. Hvarje människa, äfven den, som icke tillfredsställes af kyrkans lära, har sin religiösa öfvertygelse, sin verlds-betraktelse, sin verldsåsig, i hvilken hon söker sin tillfredsställelse. Vetandet i denna högre mening är till blott för sin egen skuld. Endast då det är af denna art, förtjenar vetandet kallas intellektuel bildning. Endast med detta följer vetandets intresse.

Likväl ser man ofta nog för alla skolor utom den lärda förordas en undervisning, som skall meddela praktiska kunskaper, med hvilka man då förstår ett vetande blott för handlingen, mindre likväl härvid

afseende vetandet om handlingens ändamål, än om medlen. För folkskolan isynnerhet tycker man det vara serdeles påkalladt, att blott meddela sådana kunskaper, som äro användbara i lifvet, såsom det heter. Folket sjelf, t. ex. den Finska bonden, vill, säger man, icke hafva någon annan undervisning. Man gör sålunda den intellektuelt obildade till domare öfver, hvad intellektuel bildning är. Men vi tro också, att man misstager sig på allmogens egen bildningshåg, dess medvetna bildningsbehof. Den, som ännu alls ingen intellektuel bildning eger, kan icke hafva något intresse för vetandet. Men hör man t. ex. en bonde, som läser tidningar, tala om deras innehåll, så finner man, att utrikes nyheter intressera honom mest. Isynnerhet om verlden uppröres af någon större tilldragelse, ett krig, en revolution, kan man säga, att underrättelser om dessa omfattas med lika lifligt intresse af allmogen som af de mest bildade. Vi anföra detta såsom exempel, att folket älskar ett vetande, hvilket för detsamma är helt och hållet opraktiskt, enligt vanlig måttstock gagnlöst.

På samma sätt förhåller det sig med historiska skildringar öfverhufvud, isynnerhet ur fäderneslandets historia, med beskrifningar öfver fremmande länder och seder, med framställningar ur naturläran<sup>1</sup> m. m. Om bonden dock icke begriper, hvartill inpluggandet af de kompendiösaste läroboks-kompendiers innehåll i barnens minne skall tjena, så må han hållas ursäktad. För vår del begripa vi det icke heller.

Ville man omvända yrkandet och säga: ingenting är svårare än att öfvertyga en bonde, att han eller hans barn hafva *gagn* af den ena eller andra läsningen, så tro vi, att man är sanningen närmare, än då man säger: allmogen begär ett vetande, som är praktiskt. Det är något annat, att han värderar praktiska färdigheter: skrifva och räkna, snickra, måla och smida o. s. v. Men bjud till att öfvertyga honom, att han har gagn af att studera kemi, eller ens en beskrifning på rationelt jordbruk, boskaps- och skogsskötsel, och man skall erfara, huru svårt detta blir. Och en följd af detta förhållande är, att sådan läsning hos honom icke väcker något intresse. Det är ju känd och bevittnad sak, att icke skrifter, utan exempel föra allmogen till ekonomiska reformer. Det förhåller sig på samma sätt med hela dess öfriga verksama lif. Äfven familjeseden korrigeras jemförelsevis föga genom läsning af pedagogiska skrifter.

Så visar det sig, att hvad vederbörande skylla på folket, på allmogen, på bonden, det utgör blott ett uttryck af deras egen oförmåga att i vetandet se något annat, än ett vilkor för handlingen, med andra ord: det utgör ett bevis för, att hos dem sjelfva icke lefver vetandets intresse. Ty der detta finnes, der finnes äfven håg för vetandets utbredande för dess egen skuld och fast öfvertygelse, att det hos människan utgör det mest menskliga. Äfven djuret har medvetande om, hvad det skall göra, och om medlen för sin verksamhet; men det vet ingenting, blott för att veta, det glädjes icke af vetandet som sådant.

Lifvets erfarenhet lärer hvarje människa, att handlingens verld är bräcklig både genom individens oförmåga, svagheter, passioner, synd och skuld, genom de tusende oberäknliga naturinflytanden, som förvända eller göra ända på människans planer, och genom den historiska utvecklingens makt, genom folkens öden, hvilka individen utan vidare får underkasta sig. Men i sitt vetande är människan fri; det kan af ingen makt tagas ifrån henne; hennes tankes arbete känner inga

<sup>1</sup> Bevis härpå hafva vi äfven i Finland, der småskrifter, sådana som *Enon Opetuksia* och *Mintähden? Sentähden?* fordrat nya upplagor.

band, och det är lika obegränsadt, som hennes andes tillvaro. Att skänka en medmänniska vetande är därför att höja henne öfver hennes öden. Det sades: det är egentligen, hvad man kallar en verldsåsig, en verldsbetraktelse, i hvilken människan finner sin tillfredsställelse. Man tänker härvid gerna på en strängt sammanhängande, vetenskaplig åsig. Men det är icke fråga blott härom. Hvar och en människa bildar sig under lifvets lopp sin öfvertygelse om Gud, om världens och människans förhållande till honom, om människans förhållande till naturen, om individens till familjen, samhället, staten, om mensklighetens bestämmelse och historia. Ju mera kunskaper, individen förvärfvar, desto mindre lemna honom dessa i ro. De drifva honom att förkofra sitt vetande och att på sitt sätt ordna det till en öfvertygelse för lif – och död, ty det är icke handlingen, utan vetandet, öfvertygelsen, som lärar människan dö.

10

Man medger kanske, att i det sagda finnes någon sanning. Men mången torde invända: det är endast religionsläran, som är ett sådant vetande. Vi svara: vetandet i angifna betydelse må öfverhufvud betecknas som religiöst vetande; men icke består det ensamt i den religionslära, som i kyrkan läres. Ur den senare kan icke inhemtas, att någon annan mensklig institution än familjen har en förnuftig grund, eller är en gudomlig institution. Man åberopar visst religionen i proklamationerna, då folken uppmanas att skjuta och sticka ihjäl hvarandra till tietusental, och man håller gudstjenst och prisar desto mera, ju flera fiender man lyckats döda. Men icke är detta den lära, som bjuder att, då ena örat slås, vända det andra till. Vi anföra detta endast såsom ett exempel. Vår mening är icke att fördöma krigen såsom okristliga, eller förklara patriotismen för något oförnuftigt därför, att den icke i religionsläran anbefalles. Vi hafva endast velat antyda, att det hörer äfven ett annat vetande än kyrkans lära dertill, för att människan må kunna inse det förnuftiga i sitt lif och i menskliga historien, eller med andra ord: fatta båda såsom gudomlig ordning.

20

30

Vill man icke medgifva vetandet i allmänhet denna högre betydelse, så är talet derom, att allt människans lif skall af religionen helgas, ett tomt ord. Ingen kan helga sitt medborgerliga lif annorlunda, än genom att hafva insigt i, hvad detta lif är, d. v. s. hvad samhälle och stat äro, inse hvarföre dessa skola ega helgd. Medger man det åter, så följer af medgifvandet, att all undervisning bör vara rigtad på meddelandet af ett sådant vetande. Och vill man häri göra någon skilnad mellan undervisningen i lärdomsskolan och folkskolan, så ställer man sig bland deras led, som statuera två slags vetande, det ena för bättre folk och det andra för packet.

40

Eller hvarföre yrka icke de herrar, som så mycket förorda meddelandet i folkskolan af ett praktiskt, användbart, nyttigt vetande – huru än saken uttryckes – att all undervisning i alla skolor skall vara såbeskaffad? Man kan också fråga: hvarföre äro de tillika så inkonsekventa, att de tillåta äfven ett bondbarn lära sig t. ex. att Gud är en ande, men att människan består af kropp och själ, att jorden röres kring solen och kring sin axel, att Finland ligger i Europa, att Gustaf II Adolf lefvat o. s. v.? Ty hvilken praktisk användning har väl allt sådant? Vår tanke är: det ena som det andra yrkandet och medgifvandet kommer sig deraf, att man resonnerar principlöst.

50

Af det anförda torde vår åsig tillräckligt framgå, att intet menskligt vetande bör anses vara fremmande för folkskolan, och att i densamma, såsom i all skola, vetandet bör meddelas för dess egen skuld.

Vi tala då om folkskolan i allmänhet, icke om tillämpningsskolor, i

hvilka endast och allenast insigt och öfning för ett gifvet yrke afses. Emedan i de flesta länder folkskolorna till största antalet tillhöra landtbygden och landtbrukarens barn, förledes man lätt till den falska uppfattningen, att vilja göra dem till landtbruksskolor. I vår tanke förstöres derigenom deras betydelse för folkbildningen.

Frågar man: hvilka läroämnen tillhöra folkskolan? svara vi utan tvekan: desamma som tillhöra lärdomsskolan och alla skolor för intellektuel bildning öfverhufvud. De äro som bekant: matematiska och naturvetenskaper, språkvetskap, historiska vetenskaper, kändedom af den egentliga skönlitteraturen och religionskunskap. Vi torde icke behöfva bevisa, att vetande i dessa ämnen tillhör den intellektuela bildningen.

Det kan blifva fråga derom, huruvida undervisning i det ena eller andra ämnet må uteslutas t. ex. ur vårt lands högre elementarskolor. T. ex. man kan med afseende på läroämnenas successiva upptagande framskjuta undervisningen i naturvetenskap till gymnasium. Men ingen demonstration i verlden kan rättfärdiga ett sådant utelemnande i folkskolan. Förhållandet är: en sådan lärdomsskola är en underordnad läroanstalt, hvarpå följa gymnasium och universitet. Folkskolan är på engång allt detta. När lärjungen utträder ur den, är hans undervisningskurs afslutad. Allt det vetande, samtiden förklarar höra den intellektuela bildningen till, bör således hafva utgjort föremål för undervisningen i folkskolan.<sup>1</sup>

Denna är den väsentliga skilnaden, den, som verklighetens tvång föränleder. För skilda yrken behöfvas särskilda insigter; detta är en annan sak; derom tala vi icke. Men olika yrken och deraf beroende samhällsställning medgifva menniskan ett olika tidsmått att använda för mottagande af undervisning, muntlig eller genom läsning. Skilnaden häruti mellan de skilda samhällsklasserna blir allt mindre, ju mera makt menniskan vinner öfver naturen, ju mera t. ex. maskinen träder i handarbetets ställe, ju mera den sedliga bildningen lärer henne måtta i de materiela behofvens tillfredsställande, och ju mera den intellektuela bildningen stärker hennes håg och förmåga att förkofra denna bildning. Men skilnaden måste alltid kvarstå. Och det är icke endast nödtvång, utan förnuftig ordning att så är. Den högsta intellektuela bildning har genom sin art sina egna faror. När menniskan, bortkastande all auktoritet, i sitt vetande förlitar sig endast på sig sjelf, är faran för misstag stor. Detta djerfva förlitande måste dock finnas, ty eljest funnes ingen fortgång för det menkliga vetandet. Men det skapar också teorier i mängd, hvilka aldrig förmå tillvinna sig något bestånd, utan ur striden mellan hvilka först efterhand det varande framgår, som för hvarje tid utgör den allmänna öfvertygelsens innehåll. Vi tala då icke om s. k. naturvetenskapliga sanningar, om de exakta vetenskaperna, i hvilka det allmänna medvetandet öfverhufvud icke har någon pröfningsrätt, emedan de fakta, på hvilka detta vetande stöder sig oftast äro för den större allmänheten otillgängliga. De teorier, som vi åsyfta, äro de, hvilka röra anden sjelf, dess egen verld, och öfver hvilka det allmänna medvetandet i sjelfva verket dömer; icke så, att den olärda individens inbillskt åberopade s. k. sunda förnuft skulle hafva någon röst mot vetenskapen, utan sålunda, att historien sjelf dömer,

<sup>1</sup> Alla de, hvilka tala om folkskolan såsom en »bottenskola» i den mening, att den bör vara den första skolan för *alla* barn, äfven för sådane, som derifrån skulle öfvergå till lärdomsskolan, förbise anförda ganska enkla förhållande, att folkskolan afslutar sina lärjungars undervisning, är deras skola och universitet. Det är derföre allt tal om en allmän bottenskola är en absurditet.

upptagande en ena eller andra åsigten såsom samtidens allmänna medvetande, bevisadt i denna tids seder, lagar, institutioner, politiska verksamhet, religion och litteratur. Det är i sådan mening det är till mensklighetens bästa, att den intellektuella bildningen i skilda samhällskretsar har ett annat mått, och att den hos den stora mängden innehar en ståndpunkt, oåtkomlig för de ännu stridande teorierna, för, såsom man säger, hvarjehanda lärdomsväder.

Men det är, såsom ofvan anmärkts, uppenbart, att vetandet har denna dubbla betydelse, att vara till icke blott för sin egen skuld, utan äfven för handlingens; och man har isynnerhet lätt att fatta den senare betydelsen, emedan egenyttnan gör människan klarsynt. Att likväl i allmänna undervisningen stöda sig på denna, bör väl anses för förkastligt. Man har sagt: föräldrarna sätta icke sina barn i skolan, om de icke inse att dessa af lärdomen hafva någon fördel, något gagn för sin materiella fortkomst. Också de mera bildade skulle icke lemna sina barn åt lärdomsskolorna, ifall dessa icke banade vägen till framtida tjänster och löner. Det är visst antagligt, att en större eller mindre del föräldrar är obildad nog att så tänka och tala, som om timlig bergning vore deras och deras barns enda mål på jorden. Men allmänna undervisningen skall väl icke syfta att stärka dessa åsichter och att föröka så tänkande föräldrars antal. Man vill väl, att äfven tjänster och embeten skola vara till för det allmännas skuld, och att deras innehafvare skola komma till medvetande att så är. Detta kan åter icke ske derigenom, att man låter barnen lära endast det, som på genaste väg ger dem bröd, och derunder predikar, att de likväl undervisas för att tjena det allmänna. Nej, öfvertygelsen härom inplantas just derigenom, att det vetande, som i undervisningsanstalterna meddelas, afser intellektuell bildning utan vidare, och såsom sådant i sjelfva verket är ett öfvertygelsen beherrskande vetande, ur hvilket en för det allmänna gagnande verksamhet kan framgå. I grunden är det detta humanisterna, den humanistiska bildningens och undervisningens målsmän, kämpat för; och deras goda kamp har värnat icke blott det menskliga vetandets utan äfven den menskliga handlingens högre intressen.

Detsamma bör förhållandet vara med undervisningen i folkskolan. Men lärokursen måste här, i följd af dess åberopade särskilda ställning, att nemligen undervisningen i den avslutas, vara en annan. Den kan icke här ega samma vetenskapliga form som i lärdomsskolan, kan icke inskränka sig till det systematiska vetandets elementer, på hvilka en fortsatt undervisning bygger. Härigenom icke blott inskränkes måttet af det vetande, som i folkskolan kan meddelas, utan häraf bestämmes äfven undervisningens beskaffenhet.

Författaren af denna artikel har ofta förut offentligent yttrat sig öfver skolundervisningen och undervisningen i folkskolan särskildt. Men vi kunna icke hysa det anspråk, att bladets läsare skola känna dessa yttranden. Vår ofta yttrade åsigt är den enfaldiga, att skolan skall lära barnen läsa. Något annat mål har lärdomsskolan sig icke föresatt. Har den lyckats bibringa lärjungen lust och förmåga, att på egen hand fortsätta sina studier i de läroämnena, med hvilka han i skolan blifvit sysselsatt, så har den fyllt sitt mått. Men visserligen skola läroämnena vara så valda, att studiiförmågan i dem ger förmåga till sjelfstudium i hvarje gren af menskligt vetande. Den förmåga att läsa åter, som folkskolan har att meddela, kan endast afse folklitteraturen, den populära litteraturen öfverhufvud. Denna, så vidt den är direkt undervisande, har sin popularitet i den mon, densamma förmår tillämpa det vetenskapliga vetandet till upplysande af alla sådana

företeelser och förhållanden, som ligga inom den olärda läsarens synkrets, förmår utreda sammanhanget mellan dessa, deras orsaker och verkningar, medel och ändamål. Undervisningen i folkskolan skall rätta sig härefter, och den måste därför blifva praktisk i den mening, att den icke är rent vetenskaplig, utan tillämpad. Likväl, och detta är den stora skilnaden: tillämpningen skall utgöra medlet för teorins bibringande, icke undervisningens ändamål, icke utgöra blott ett inlärande af, hvad man kallar nyttiga kunskaper. Det förra väcker vetandets intresse, det senare dödar detsamma: ty ett barn bryr sig icke  
 10 alls om någon kunskap för nyttans skuld, men dess vetgirighet är stor, om den blott finner näring och icke af dåliga eller vridna pedagoger slås ihjäl.

T. ex. läran om linjen, ytan, solida figuren meddelas populärt genom deras mätande, i planimetrin och stereometrinen, och genom mätande af föremål, som i det dagliga lifvet hafva ett mått; de aritmetiska operationerna förklaras lättast genom tillämpning på talförhållanden, hvilka lärjungen känner, eller om hvilka han dock i alla fall framdeles skulle nödgas förvärfva sig kännedom; moralen läres honom lättast  
 20 genom sedelärande berättelser, samhällsläran genom framställningar ur eget lands historia, språklära genom all hans läsning och genom brefskrifning, uppsättandet af dokumenter, sådane han kan återfinna dem i hemmet, använda och se användas under sin framtida lefnadsbana o. s. v. Denna praktiska undervisningsmetod har också det stora företräde, att när förklaringen fästes vid exempel, som lärjungen dagligen har och kommer att hafva under ögonen, han lättare bibehåller den i minnet, såsom å andra sidan ingen kunskap fäster sig i barnets minne, om den saknar teori.

I lärdomsskolan må äfven tillämpningar ske, men med måtta. Der är den strängt vetenskapliga metoden af lika vigt, som teorin. Men i  
 30 folkskolan är den tillämpande metoden den enda, på hvilken insigt kan bibringas, på samma gång den förer till förmåga af sjelfstudium inom den krets, till hvilken allmogens läsning kan sträcka sig.

För folkskolan är därför läseboken icke läroboken undervisningsmedlet. I matematik t. ex. kan väl icke blifva fråga om en egentlig läsebok. Men läroboken bör dock begagnas som läsebok, d. v. s. hufvudsaklig vigt läggas derpå, att lärjungen lär sig läsa och förstå densamma, för att i en framtid kunna ur denna lärobok eller en liknande vid behof återhemta, hvad han glömt, eller utvidga sin insigt.

Denna är vår åsigt af undervisningen i folkskolan. Hvad som gäller  
 40 om den, gäller äfven i princip om alla öfriga skolor, borgarskolor, realskolor, flickskolor, i hvilka lärjungarnes undervisning afslutas, från hvilka de icke öfvergå till universitet eller annan högre läroanstalt, der öfningen i sjelfstudium vidtager.

Hvad den framställda hufvudsatsen: *vetandet för dess egen skuld*, angår, kan det icke vara oss en hemlighet, att legio skall förkasta den såsom tom idealism, öfverspändhet – kanske inskränkthet. Detta rör oss dock ganska ringa. I världen finnes mycket skrik, också derjemte mycken god vilja; men förnuft, sammanhang och reda i åsigt och bevisning är icke lika godt om. När man kan uppvisa, hvarför  
 50 vetandet skall hafva en annan betydelse för massan af folket, än för den ena eller andra individen eller kretsen af individer, d. ä. att vetandet icke har samma betydelse för alla menniskor, då äro våra yrkanden vederlagda. Med dem, som icke erkänna, att något vetande har sitt värde i sig, utan afseende på dess gagn för handlingen, d. ä. med dem, som förneka all vetenskap och konst, hafva vi ingenting otaladt.





mensklighetens historia, får hennes verksamhet ett annat innehåll; hon söker medvetet i densamma inlägga detta samband med det allmänna, som gör den förnuftig. Hon handlar laglydigt, samhällsgagneligt, patriotiskt, humant, icke drifven af något naturtvång utan af sin egen fria öfvertygelse. Den intellektuella bildningen lärer sålunda menniskan att i sina handlingar inlägga ändamål och att handla ur motiver, om hvilka hon förut icke egt något medvetande, och frigör härigenom ur det tvång, som möter henne i samhällsordningen. Hon är icke blott denna ordnings tvungna tjenare; hon skapar densamma i sina handlingar, bidrager att gifva densamma den gestalt, den för tiden antager.

10

Den obestämda kärleken till det goda får sålunda genom intellektuell bildning ett bestämdt innehåll; det allmänna motivet, att göra det goda, fly det onda, för det godas skuld, af kärlek till Gud, specificeras i bestämda motiver allt efter handlingens ändamål. Denna är den egentliga moraliska uppfostran vetandet (undervisningen) medför. Men den är tillika sedligt uppfostrande genom att lära, hvilka ändamål i handlingen, som utgöra god sed, och genom hvilka medel de skola förverkligas.

20

Att lifvet i skolan utgör endast förberedelsen härtill, behöfver icke sägas. Man kan nu hafva den föreställningen, att vetandet blir serdeles uppfostrande, ifall man t. ex. vid undervisningen i naturvetenskapen flitigt erinrar om Guds vishet och allmakt i naturen, bevisad i alltings ändamålsenlighet, såsom Hr Cygnæus uttrycker sig, gör denna undervisning bidragande »till en allsidig utveckling af själ och hjerta», och om man i historien uppletar bevis på Guds försyn. Men det är längesedan erkänt, att den teologiserande naturbetraktelsen är lika litet upplyftande, som den deremot är mycket tråkig och för intresset dödande. Bridgewater-afhandlingarne, så välmenta och delvis förträffligt skrifna de än äro, torde icke hafva väckt mängen till gudsfuktan.

30

Det är dessutom ett farligt kapitel att med barn inlåta sig uppå, att t. ex. ur sådan synpunkt söka rättfärdiga, hvarföre i naturen förgångelse och förstöring råder, hvarföre der herrskar ett allas krig mot alla. Naturforskarns försäkran, att eljest det ena eller andra släktet skulle taga så öfverhand, att intet annat finge plats på jorden, är lika inspid, som den teologiska förklaringen, att tigern före syndafallet lefde af gräs. Likaså är moraliserandet i historien både missledande och hörer äfven det till »la literature ennuyeuse.» Det må vara väl, att i båda hänseenden något ord härom af läraren vid lämpligt tillfälle säges; men i sådana hänvisningar ligger icke vetandets sedligt uppfostrande makt.

Att lära känna lagen i naturen, det förnuftiga sammanhanget i historien, detta är att lära känna Gud i skapelsen. Förmår man inrätta undervisningen så, att denna lagbundenhet, detta sammanhang genom sin storhet väcker lärjungens beundran och genom sin förnuftighet hans intresse att fatta och begripa den, så har man i vår tanke äfven bäst sörjt för denna undervisnings sedliga inflytande. Frukten af skolundervisningen framgår först under lifvets lopp, sedan lärjungen lemnat skolan. Den är ringa om vetandets intresse icke följer honom derifrån, så att han fortfarande söker förkofra detsamma. Vi upprepa det: intrycket på lärjungen af moraliska eller religiösa reflexioner öfver det lästa är jembörelsevis ringa. Först i det verksamma lifvet, der han manas att sjelf göra dessa reflexioner, och vid den mognare ålder, då menniskan har ett allvarligare behof af en fast öfvertygelse och är till förståndet utvecklade nog att tillkämpa sig den, kunna de ega inflytande på hennes sedliga bildning.

50

För dem, som utan studier, utan erfarenhet, utan allt mödosamt begrundande äro i stånd att i en handvändning uppgöra ett skolförslag, att än hastigare fälla ett afgörande omdöme öfver ett framställt förslags värde, för dem är utan tvifvel föregående undersökning alltför lång, säkert ock alltför svår att begripa; ty tankens möda är icke deras sak. För dem äro dessa artiklar icke skrifna. De bladets ärade läsare deremot, som gerna stöda en öfvertygelse på förnuftiga skäl, bedja vi hafva godheten pröfva det anförda, förrän de följa oss till ett korrt bedömande af Hr Cygnæi framställda åsigtter rörande undervisningen i folkskolan.

10

Detta bedömande kan vara korrt, ty det är oändligt litet Hr C. har att säga om vetandets och undervisningens betydelse.

Vända vi oss först till, hvad han anför om vetandets sedliga inverkan, så träffa vi (sid. 12) det allmänna yrkandet:

»Kunskaper *i och för sig* omfatta icke hela människan, höja henne icke sedligt. — Skolan måste derföre sörja för, att kunskapen hos eleverna blir en lefvande öfvertygelse, som åstadkommer en inre sedlig förädling och förbättring.»

»Ett vetande, som icke förädlar människan, som lemnar henne oförbättrad till hjerta och tänkesätt, är utan värde.»

20

»All undervisning skall således vara uppfostrande, sedligt förädlande. Den fordrar och innefattar derföre *en öfning, en sedlig konflikt, en kamp, en seger.*»

Vi blott anmärka, att Hr C. här lägger högsta vikt på vetandets inflytande på »hjerta och tänkesätt», hvari likväl, om man härmed får förstå det moraliska sinnelaget, dess inverkan, såsom vi sökt visa, icke består deri, att öka eller minska kärleken till det goda, utan i att gifva denna kärlek ett fast, förnuftigt innehåll. Deremot lemnar Hr C. helt och hållet åsido, att vetandet ger menskliga handlingen nya ändamål och medel, utvidgar kretsen för hennes sedliga verksamhet och sålunda bildar hennes sed — hos den individ nemligen, hos hvilken det moraliska sinnelaget, kärleken till det goda förefinnes. Att Hr C. icke tillerkänner vetandet någon försonande betydelse, någon kraft att höja människan öfver handlingens verld, öfver hennes egen syndfullhet och hennes öden, må också anmärkas. Huru vid en sådan uppfattning det religiösa vetandet t. ex. den kristna tron får annat värde än en sedeläras, må Hr C. afgöra.

30

Men det för Hr C:s hela betraktelsesätt anmärkningsvärda i de citerade satserna är det tankeprång, som innehålles i de sista raderna. Det blir i sjelfva verket icke alls fråga om kunskapernas, vetandets sedliga inflytande, utan blott om verkan af *bemödandet* att inhemta vetande, af sjelfva undervisningsprocessen. Ty de uppenbart någonstädes lånade, högtrafvande orden: »en sedlig konflikt», »en kamp», »en seger» angå icke, såsom man kunde förmoda, den allvarligt sanningen sökandes gång genom tviflet till öfvertygelse, trones kamp, utan, såsom af det följande synes, helt enkelt arbetstvångets strid mot lättjan, pligtens att lära mot håglösheten o. s. v. Hr C. tillägger nemligen:

40

»Följande rader torde upptaga hufvudfordringarne på skolan och undervisningen i detta afseende.»

Och härefter följa nu de redan i vår föregående artikel åberopade reglorna för undervisningens handhavande, genom hvilkas iakttagande skolan blir för lärjungen en uppfostringsanstalt: 1:o studium får ej vara en lek, 2:o fordringarne skola noggrannt uppfyllas, 3:o »Man behandle ej mycket på en gång och det lilla grundligt» o. s. v.

50

Det är klart, att i allt detta icke alls är fråga om *vetandets*, om

»kunskapernas», sedliga inflytande, än mindre om det egentligen moraliska, om dess inverkan särskildt på viljan.

Vi sade, detta högst oväntade tankesprång är betecknande för Hr C:s hela betraktelsesätt. Han erkänner nemligen icke, att vetandet i och för sig har något värde. Och det moraliska inflytande, han af vetandet begär, förblir likaså en för hela hans pedagogik och hans skolförslag jemförelsevis likgiltig sak. Undervisningsämnenas bestämmande är helt och hållet oberoende deraf. Intet vetande fattas i sig sjelf ega någon sedligt uppfostrande makt. Några föreskrifter om, hvad allt läraren skall utdraga ur biblisk och allmän historie samt (för Seminariieleverna) ur naturkunskapen (se ofvan) är allt, hvad härmed har något sammanhang.

Hr C. beskriver (sid. 91) folkskolans ändamål i följande ord:

»Folkskolan hvilken är att betraktas som en *allmän bottenskola*, har för ändamål: att genom själs- och kropps-krafternas harmoniska utveckling, bilda det uppvoxande släktet till gudfruktiga, förståndiga och för samhället nyttiga människor; att vänja eleverna vid uppskattande af tidens rätta bruk och arbetets ära; att utrusta dem icke blott med nödiga kunskaper, som vår tid fordrar af hvarje medlem i en civiliserad stat, utan äfven med en allmän handfärdighet, som för hvarje människa, hon må höra till hvad stånd som helst, men isynnerhet för den egentliga arbetsklassen är af största gagn.»

»Dessutom hör folkskolan, i likhet med alla elementarskolor, anse såsom sitt allmänna ändamål, att väcka och utveckla de individuella anlag, naturen nedlagt hos hvarje barn.»

Ämnet är allvarsamt. Men man kan dock svårligen utan en dragning på munnen genomläsa en tirad sådan som denna. Det skall blifva något eget, att här i Finland genom en Kejs. Författning äläggas att hålla det anförda för folkskolans ändamål. Hvilka äro väl dessa kunskaper, med hvilka vår tid är belåten hos hvarje statsmedlem? Och hvilken den allmänna handfärdighet, som för alla människor är behöflig? Är det blott folkskolan, som skall, icke bilda ungdomen till gudfruktiga, förståndiga för samhället nyttiga människor – ty detta förmår ingen skola – utan bidraga till att meddela den en sådan bildning? Och är det blott i den lärjungarne vänjas vid arbete och tidens rätta bruk?

Men det mest utmärkande i denna beskrifning är den ringa vikt i den fästes vid kunskapers inhemtande. Derom nämnes så i förbigående, att allt det öfriga framstår såsom det viktigare. Detta är icke något tillfälligt. Läsandet har i hela Hr C:s pedagogik föga vikt såsom en väg till vetande. Det skall tjena till en formell öfning för »Själkrafternas utveckling» – och i öfrigt till underlag för den moraliska tillämpning, läraren må kunna gifva vissa vetenskaper.

Denna lära om uppfostran öfverhufvud såsom en formell utveckling af medfödda själsanlag, själskrafter, är en i den närvarande Tyska pedagogiken gängse epidemi. Den är en af de utvexter, som utbildat sig hos denna i små stater söndersplittrade, politisk betydighet saknande nation, hvars nationella medvetande befinner sig i strid med dess inskränkta historiska verksamhet. Nationens talrikhet, dess intellektuella bildning, dess utvecklade industri, dess vetenskap och konst hafva gifvit nationalmedvetandet ett fast innehåll: men politiskt, i bestämmandet af historiens gång, af mensklighetens allmänna angelägenheter eger den icke ett motsvarande inflytande, och i sammanhang härmed är äfven dess inre stats- och samhällsskick ännu jemförelsevis föga utveckladt. Detta och ett häraf beroende nationallynne har här drivit den forskande anden tillbaka på sig sjelf, till abstrakt spekulation

öfverhufvud. Så har man äfven i uppfostran kommit till läran om människan *in abstracto*, människan som sådan, oberoende af traditionen, af historien, af den tids, den nations kultur, hon tillhör, oberoende af alla samhälls- och familjeförhållanden. Det vore dock orätt att påstå, att Tysklands filosofi har direkt andel i denna pedagogiska lära. Den omfattas tvärtom af ganska ofilosofiska pedagoger, äfven sådana som Hr C., hvilka icke starkt nog kunna uttrycka sitt förakt för så förvirrade hufvuden som t. ex. Hegel. Den sammanhänger närmast med förgudandet af den antika bildningen och den antika konsten, med läran om den fulländade sköna kroppen och sköna själen, som individen i sig skall framställa, utan all bismak af tidsanda, nationalitet, stånd och vilkor. Den sammanhänger vidare med de Franska lärorn, af hvilka Rousseau är den mest framstående representanten, som i traditionen sågo endast förderf, och yrkade en återgång till naturtillståndet, ur hvilken enligt Rousseau den fulländade människan skulle utveckla sig, endast alla hinder för denna sjelfutveckling undanröjdes. Dessa åsigt, omfattade af Pestalozzi, utbildade sig hos honom till en af tidsförhållandena påkallad protest mot det tanklösa inpreglandet af minnesvetandet. Lärans ingång understöddes vidare af naturvetenskapernas snabba utveckling i detta århundrade och af de materialistiska åsigt, för hvilka åtskilliga deras idkare i Tyskland gjort sig till apostlar, yrkande åtminstone sannolikheten deraf, att alla andliga företeelser hos människan äro produkter af en mekanisk och kemisk naturprocess i hjernan, slutligen äfven af den Tyska filosofin i den karrikerade form, hvilken talade om geniets dyrkan såsom den enda religion, och som fann platsen för den sedligt fulländade människans verksamhet i salongen och – på sällskapsteatern.<sup>1</sup>

Vi betvifla icke, att Hr C. är fullkomligt okunnig om det historiska upphofvet till den pedagogiska sats, han så ofta upprepar. Icke heller påstå vi, att han har någon reda på, hvilka de själskrafter äro, som skola utvecklas till gudsfruktan o. s. v. Åtminstone har han ingenstädes låtit sitt vetande härom komma till offentligheten, ehuru nödigt det än synes, att, då man vill utveckla en kraft, man först må hafva reda på densamma.

Men hvad vi hoppas, att äfven Hr C. utan vidare medgifver, är, att en själskraft, äfven om den händelsevis vore känd, kan öfvas och utvecklas på mångahanda föremål. En naturkraft har visst sitt gifna omfång af föremål, i hvilka den verkar. Vill man t. ex. experimentera med tyngdkraften, så måste man för ändamålet begagna vägbara materier, om med den magnetiska kraften, begagna jernet o. s. v. Men svårare blir det i fråga om själskrafterna. Om förståndet är en sådan kraft, hvarpå skall det öfvas? Och om viljan, på hvad sätt den? Föremålet för förståndsöfningen kan väl sägas vara *omne scibile*, allt, som är eller kan blifva föremål för meniskt vetande, allting med ett ord. Det får så samma värde, att söka begripa Gud eller en gråsten, dygden eller lasten. Förståndet kan utvecklas i det ena bemödandet såväl som i det andra. Det är dessutom fullkomligt detsamma, hvarmed man börjar och hvarmed man slutar. I kraften som sådan finnes ingen lag eller regel härför. Hr C. talar väl också om en »naturenlig»

<sup>1</sup> Vi kunna försäkra läsaren, att dessa lärorn stå fullkomligt i strid med Hegel's, den sista utmärkta representantens af den Tyska filosofin. Tvärtom är hans lära öfverväldigad af medvetandet om det objektivas, traditionens, den andliga verldsordningens makt, så att i den individen nedsjunker till nära nog ett blott redskap för denna makts uppenbarelse. I närmare sammanhang stå de med Fichte's och Schleiermachers.

utveckling. Men hvilken är denna? Har någon lyckats finna på ett förstånd, utveckladt annorlunda än genom konst, nemligen genom undervisning, alltid och allestädes en tradition, ingalunda en naturprodukt. Men för att korrt afsluta detta i oändlighet uttänjbara uppräknande af den förvända satsens konsekvenser: kan ur densamma någonsin härledas, hvori undervisningen i folkskolan eller någon annan skola skall bestå?

10 Menniskan skall t. ex. göras gudfruktig genom förståndets eller någon annan själskrafts utveckling! Hvilken själskraft monne väl då är utvecklad, om hon icke blir gudfruktig? Diderot var åtminstone icke gudfruktig. Men monne Hr C. icke kunde vara belåten, om han i barnkrubba, barnträdgård och normalskola kunde hos lärjungarne åstadkomma en utveckling af deras själskrafter sådan som hos Diderot! Och huru mången föga samhällsnyttig individ har icke lefvat, hvilrens intelligens och vilja egt en skärpa och en energi, som varit få af hans medmenniskor gifven?

20 Det är det oerhörda misskännandet af historiens, af traditionens betydelse för människan, som utgör hela detta betraktelsesätts grundfel. Icke den utvecklade förmågan, den större eller mindre möjligheten att veta, utan beskaffenheten af vetandets positiva innehåll bestämmer den intellektuella bildningens värde. Och innehållet är ett annat icke blott på skilda tider, utan noga fattadt äfven hos skilda nationer. Isynnerhet gäller detta det för människan viktigaste vetande, det om andens verld. Individens delaktighet i mensklighetens vetande, sådant det förefinnes hos hans nation, utgör hans intellektuella bildning. Hans s. k. intellektuella utveckling är tom form, om hans vetande icke är förnuftigt genom sitt innehåll, om han icke vet sanningen, såsom hans viljas utveckling är det, om hans handlingssätt icke är sedligt.

30 Af vetandets ståndpunkt på hvarje tid bero alltså äfven undervisningsämnena i skolan öfverhufvud och i folkskolan, likasom äfven undervisningens allmänna gång. Olika ståndpunkt i bildning, olika samhällsförhållanden o. s. v. göra det ena ämnet jemförelsevis viktigare, än det andra; olika ståndpunkt i en vetenskaps utveckling på skilda tider göra det möjligt, att utvidga undervisningens omfång utöfver gränsen för detsamma i en tidigare period. I följd häraf måste, såsom i all mensklig verksamhet, ett stort utrymme blifva öfverlemnadt åt den menskliga klokheten både i bestämmandet af ändamålet och valet af medlen.

40 Ett stort framsteg har undervisningskonsten gjort, i Tyskland hufvudsakligen från Pestalozzi's tid, i sjelfva undervisningsmetoden. Det är här förnämligast den nyare pedagogiken med rätta stödt sig på psykologin. Att likväl mängden af pedagoger är lika mycket utan psykologisk kunskap, som Pestalozzi det var, bör föga förundra. Den filosofiska forskningen har dock småningom gjort ett antal psykologiska föreställningar till temligen allmän egendom, och för den pedagogiska praktiken, som stöder sig på auktoritet, äro dessa mer eller mindre dunkla föreställningar tillräckliga.

50 Så har det blifvit en allmänt gällande föreskrift, att allt, hvarom lärjungen läser, bör honom förevisas i verklighet eller i bild – så vidt möjligt nemligen. Han skall åskåda föremålen för sitt vetande. Undervisningen skall börja med åskådandet. Likaså: man skall icke ensidigt anstränga lärjungens förstånd med begripande. Äfven hans fantasi och känsla skola tagas i anspråk genom läsning af poesi, skön prosa, betraktandet af konstföremål, musiks hörande och öfning – o. s. v.

Att dylika föreskrifters iakttagande i undervisningen äro af stort



värde, inses numera af hvar och en, ehuru det visst är förhållandet, att de ännu ofta mindre än tillbörligt i praktiken iakttagas. Vetandet om de materiela tingen stöder sig på yttre iakttagelse, och det är af vigt för detta vetandes klarhet, att iakttagelsen må vara noggrann och säker. Också den menliga handlingen har nödvändigtvis sin yttre form, och den, som icke har öppna ögon och öron för, hvad som föregår omkring honom, hans vetande om menligheten förblir bristfälligt. Äfven i vetandet om det, hvilket aldrig kan blifva föremål för de yttre sinnena, utgör föreställningen, begreppets fästade vid en fantasibild, ett nödvändigt öfvergångsmoment<sup>2</sup>, och det är derföre sakenligt, att undervisningen söker förmedla öfvergången äfven till det öfversinnligas begripande genom framställning af bilder. Men tänkandet, begripandet af tingens väsende, lag, ordning, sammanhang, af bildernas betydelse är dock allt vetandes kärna. Begripandet åter är icke ett blott sätt att veta, utan ett vetande om sanningen, om det, som verkligen är, vetande om ett bestämdt innehåll, sann kunskap.

10

Att nu, i stället för att fatta sagde former såsom nödvändiga för ett sannt vetande och derföre yrka vetandets meddelande i desamma, göra blotta uppöfvandet af, hvad man kallar åskådning-förmåga, inbillningskraft, förstånd till undervisningens föremål, det är häri den pedagogiska förvändhet består, som i Tyskland vunnit en nog stor utbredning. Många tecken visa dock, att en reaktion mot densamma är förhanden. Förunderligt är ej, att läran vunnit mesta insteg i folkskolan. Man handlar i afseende å den enväldigt. Menigheten tvingas att begagna skolan, hurudan den än må vara.

20

Kastar man nu en blick på allt det, Hr C. vill att i folkskolan skall läras, så finner man genast, att »själskrafternas utveckling» ingalunda utgjort någon princip för valet af desamma. De Frøbelska lekarna i barnträdgården, åskådningundervisningen, om meningen är, att denna skall bedrivas i dess Tyskt-superlativa form, utan allt afseende på vetandets innehåll, och räkna, hvilket säges vara ett »utmärkt bildningsmedel för tankekraften»,<sup>1</sup> utgör nästan det enda såsom medel för någon själsförmögenhets öfning förordade. Redan räknandet förordas dock dessutom äfven för sin nytta. Men hvarken språkkunskap, historie, religionskunskap, än mindre kunskap i jordbruk, boskaps-skötsel, handelslörd m. m. föreskrivas såsom läroämnen på ifrågavarande grund.

30

Läsaren skall kanske säga: Det hade då icke förtjenat, att så mycket polemisera mot denna s. k. uppfostringsprincip. Vi få dertill svara, att såsom redan i inledningen till dessa artiklar sades, frågan om principerna för dem äro hufvudsak. Men undersökningen af principerna har också sitt gagn för bedömandet af de ifrågavarande Förslagen. Ty det är med afseende på detta bedömande af vigt att lära inse, att de af Hr

40

<sup>1</sup> Äfven den, som i definitioner sökt reda, hvad t. ex. rättvisa, eller hvad barmhertighet är, förenar med tanken på dessa dygder föreställningen om någon eller några bestämda handlingar af rättvisa eller barmhertighet, hvilkas bild föresväfvar honom. Menniskan må tusen gånger säga sig, att Gud är en ande. Hon är ohjelpigen en bilddyrkare, och hennes fantasi ser Gud i en menlig bild. Mängden af människor kan aldrig lösgöra sig från densamma. Religionsläran är full af bilder: Gud är fader, konung o. s. v. Detta är traditionelt. Man säger aldrig moder, president.

50

<sup>2</sup> Räknandet är, som hvar man vet, det tanklösaste arbete i verlden. Äfven använt i det dagliga lifvet blir det för det mesta ett mekaniskt görande. Att följa med sjelfva metoden kan väl fordra någon ansträngning icke af tankar, men af inbillningskraften och föreställningsförmågan. Tänkandet kommer icke i fråga; ty ingen metod är absolut – är den enda, förnuftigt nödvändiga.

C. delvis med mycken värma yrkade grundsatserna föga eller intet inflytande haft på hans uppgjorda skolförslag.

Såsom läran om själskrafternas utveckling för Förslagens detalj är likgiltig, så hafva vi visat, att yrkandet på vetandets moraliska inflytande äfven är det.

10 Har då det ytterligare uppräknade ändamålet för folkskolan, »att vänja eleverna vid uppskattande af tidens rätta bruk och arbetets ära», utgjort en grundsats för skolans föreslagna inrättning? Med afseende på valet af undervisningsämnen ingalunda. Arbetets ära och tidens rätta bruk kan människan lära uppskatta och iakttaga vid hvilket arbete som helst. Hr C. kan visserligen säga, att hans föreslagna skolor dock äro tjenligare för detta ändamål, än t. ex. vanliga lärdomsskolor. Det är gifvet, såvidt förstsagde skolor göras till internater och taga lärjungens hela lif, natt och dag, under sitt reglementerande. Men den vanliga skolan har i familjelifvet en stark bundsförvandt, hvars inverkan intet uppfostringsinstitut kan ersätta. Ingen erfarenhet har ännu visat, att institutelever blifvit arbetsamare människor, än andra. Men, som sagdt, med folkskolans föreslagna läroämnen har sagde ändamål intet att skaffa. Icke heller med undervisningsmetoden.

20 Återstår alltså »de nödvändigaste kunskaper, som vår tid fordrar af hvarje medlem i en civiliserad stat», såsom uttryckande, om icke någon grundsats, likväl en måttstock för undervisningen i folkskolan. Lätt inses likväl, huru obestämd en sådan måttstock blir. Det nödvändigaste vetande för en jurist, en prest, en handlande, en bonde är något mångskiftande. Huru än Hr C. må fatta detta, det nödvändigaste, någon måttstock för hans förslag har det i sjelfva verket icke utgjort. Ty äfven om han dermed förstår det nödvändigaste för en statsborgare in abstracto, kan härtill icke gerna räknas »grunder i rationelt jordbruk, skogsvård och veterinärkunskap» m. m.

30 Om den »allmänna handfärdigheten», förvärfvad genom spånad och väfnad, slöjdande af åker-, ängs- och körredskap, torde vi icke behöfva något tillägga. Rousseau ville, att hvar och en människa skulle lära sig något handverk, för att derigenom vid behof kunna vinna sin bergning och sålunda vara mera oberoende. Rousseau sjelf skref noter. Men den, som egnat sitt lif åt studier och statens tjenst, kan föga vinna, än mindre bibehålla en handverksskicklighet och handarbetsvana, som skulle sätta honom i stånd att täfla med män af yrket. I öfrigt strida alla förslag af denna art mot den erkända sanning, att arbetsdelningen utgör ett vilkor för folkens materiela förkofran.

40 Hvad vi i Förslagen rörande Folkskoleväsendet klandrat, oredan i de uppställda principerna, därför hoppas vi hafva i det föregående gifvit goda skäl. Det hade stått Hr Cygnæus fritt att afgifva ett förslag utan all principiel motivering af dess innehåll. Han hade kunnat stöda det på vanligt klokhetsresonnement och i öfrigt åberopa erfarenheten, sin egen och andras, nemligen erfarenheten af den på ena eller andra sättet inrättade folkskolans frukter. Det är troligt, att Förslagens beskaffenhet då i många fall blifvit en annan. Såsom förhållandet nu är, måste de i vissa delar lida af oredan i principerna och bemödandet att åtminstone plockvis gifva detaljen skenet af ett beroende af desamma. Vår öfvertygelse är, att, såsom detta förfarande skadat Förslagen, det äfven utgör en grund, hvarföre de hos instruerade och tänkande pedagoger i landet mött ett nog allmänt ogillande, som föga motväges af sådanes bifall, hvilka då de der finna uppfostran reglementerad från vaggan till myndighetsåldern, jemte löftena om, hvad allt detta regle-

mente skall utträtta, ära sin egen tankeslöhet genom att utan vidare uttrycka sin beundran. Att rent af öfversätta ett reglemente från Tyskan, dermed skulle de kanske sjelfva slagit sig ut. Men att låna här och der och sammanställa det lånade, det finna de vara öfver sina egna krafter.

Emellertid hafva vi ännu icke gjort Hr C:s Förslag full rättvisa. Vi hafva sagt: de innehålla mycket lofvärdt, oberoende af principerna tillkommet. Vi skola i en förjande artikel söka utmärka åtminstone det förnämsta häraf.

«n:o 8» 10

### III.

Från Schweiz icke mindre än från Tyskland ser man klagas deröfver, att hos folkskolans lärjungar så litet stannar kvar af det i skolan lärda. Man klagade äfven tidigare öfver, att undervisningen bar ringa frukt. Detta var då gifvet; ty utanlexan var hufvudsak. Numera deremot, då den formela öfningen utgör det enständigt yrkade föremålet för undervisningen, saknar man hos lärjungarne positiv kunskap. Ingen-dera metoden har hos dem inplantat kärlek till vetandet. Och när så förhåller sig, är obestridligen skolans arbete temligen bortkastadt. Eller hvartill tjenar väl läskunnighet hos en människa, som aldrig läser? Det är gifvet nog, att sjelfva denna färdighet skall mer och mer förgå. Så förhåller sig äfven med den bibragta skrif- och räknefärdigheten. Den försvinner af brist på användning. Man har sålunda sett lärjungar, som vid sexton års ålder lemnat skolan, vid några och tjugu år kunna hvarken läsa, skrifva eller räkna, ja flertalet vara ringa försigkommet i alla dessa färdigheter. En Schweizisk pedagog tröstar sig dock dermed, att i orter, der industrin är längre hunnen, äfven skolundervisningen burit bättre frukt – det vill säga: att der det allmänna samlifvet medfört högre intellektuel bildning, der har familjelifvet ersatt, hvad i skolundervisningen brustit, bibringat ungdomen håg att veta och sålunda underhållit läskunnigheten, samt det dagliga lefnadsbehovvet tvingat till något användande af skrif- och räknefärdigheten.

Att ett sådant skolans understödjande af familjelifvet och den medborgerliga samlefnaden öfverhufvud är önskligt och behöfligt, vilja vi ingalunda förneka. Äfven i lärdomsskolan är undervisningen så beskaffad, att den föga förmår ingifva lärjungen kärlek till vetande. Men här komma universitetsstudierna dertill. Vid universitetet verkar läraren, alltefter olika uppfattning och förmåga, till lifvande af studii-hågen; men det förnämsta vilkoret för framgång häri är dock, att der denna kärlek till vetande i hvarje stund förefinnes hos ett större eller mindre antal lärjungar och genom dessas inflytande fortplantar sig.

I vår tanke har nu folkskolan den svårlösta uppgift, att för sina lärjungar fylla äfven denna universitets plats. Genom att i folkskolan lägga an på en förment själskrafternas uppöfning, utbildning, utveckling – hvad helst man vill kalla detta, fylles den icke.

Förträffligt är i Hr Cygnæi skolförslag hans stränga yrkande; att skolans arbete skall vara noggrannt: att »det funna, det lärda» (hvarföre ej: *det lästa*) skall genast af lärjungen muntligen återgifvas i bestämda ordalag samt vidare skriftligen framställas; att lärjungen först skall lära känna det speciela, det enskilda, sedan den allmänna satsen eller regeln; att undervisningen, så vidt möjligt skall grundas på förevisning af föremålen i natur eller bild; att längre fram öfningar i fri skriftlig framställning af det sedda, hörda och lästa skola anställas. Allt detta saknas för närvarande mer eller mindre vid undervisningen i landets skolor. Äfven Hr C:s speciela föreskrifter för läse-, skrif- och

sångöfningar, för undervisning i räkna, geografi och grammatik äro öfverhufvud sakenliga; och man bör vara Hr Cygnæus tacksam för den sjelfständighet, hvarmed han frigjort sig från den i vårt land ännu förherrskande gamla skolslentrianen, den sterila lexläsningemetoden. Vi hafva ofta nog offentligen antastat denna metod, hvars allmänna regel är, att det öfverlemnas åt föräldrar och målsmän eller privatinformatorer eller medlärjungar, att lära barnet lexan, medan Herrar skolmagistrar benäget åtaga sig besväret att genom förhör undersöka, huru sagde hemlärare handhafva undervisningen. Det rätta förfarandet  
 10 borde naturligtvis vara det omvända, att lärjungarne skulle läras i skolan och kontrollen häröfver öfverlemnas åt hemmet. Hr Cygnæus vill på allvar flytta undervisningen till skolan, så att all hemläsning bortfaller.

Så högligen vi känna oss Hr Cygnæus förbundna för denna åsyftade, med så mycken värme och klarhet förordade reform, hvilken, vi hoppas det, icke skall blifva utan sin återverkan äfven på lärdomsskolan, hafva vi likväl våra betänkligheter vid metodens uteslutande användande hela skolan igenom. Det må vara godt och väl, om hemarbetet för det mesta försvinner. Men läsning af uppgifna pensa på  
 20 egen hand i skolan och denna läsnings kontrollerande genom förhör anse vi nödvändigt för de äldre lärjungarna. Att vänja dem vid sjelfstudium, detta är lika viktigt som att förbereda dem dertill. Såsom sagdt: folkskolan skall på sin ståndpunkt äfven omfatta universitetskursen, lärjungarnes studium på egen hand. Ja vi skulle anse, att tillochmed någon frihet borde lemnas de äldre lärjungarne, att gifva det ena eller andra läroämnet företräde och att i detta inhemtadet mera omfattande vetande, hvartill de kunna hafva håg, med tillstånd att i  
 30 andra ämnen genomgå endast ett föreskrifvet minimi-pensum. Så olämplig den Stockholmska Nya Elementarskolans fria läsning är för lärdomsskolan, hvilken skall förbereda lärjungen till fritt val och derföre bör meddela honom alla de vetandets elementer, som göra ett sådant val möjligt, så tjenligt skulle vi anse ett visst mått af denna studiifrihet vara för äldre lärjungar icke blott i folkskolan, utan äfven i borgarskolan och fruntimmersskolan. Ur anförd synpunkt är äfven hemläsningens totala förvisande i vår tanke icke riktigt. I den mon  
 40 lärjungen vinner insigt och förmåga till läsning på egen hand, bör en större eller mindre del af densamma öfverlemnas åt hans egen omsorg. Ty om han under skoltiden aldrig utom skolväggarne öppnat en bok, skall han knappt nog göra det, sedan han lemnat skolan. Grundsatsen, att göra skolan till en verklig undervisningsanstalt, der lärjungen *läres läsa*, är obestridligt rigtig; men sedan han förvärfvat förmåga härtill, bör han äfven pröfvas i dess sjelfständiga användning.

Ju mera menniskan redan känner och vet, desto mera vexer hennes förmåga att lära. Att den tanklösa utanläsningen blir borta, är väl. Men lärjungen skall dock lära sig minnas, hvad han läser. Ty endast hvad menniskan minnes, det vet hon. Man kan derföre icke förundra sig öfver, att äfven det nya ministerium i Preussen sträfvar mot att borttaga den genom regulativerna i landets skolor införda utanläsningen i religionsläran; såsom äfven de Svenska konsistorierna yttrat sig  
 50 mot katekesutanläsningens försvinnande. Vill man icke sätta någon annan läsning, att noggrannt i minnet inskärpas, i de klandrade utanlexornas ställe, så måste dessas borttagande göra det osäkert, om något vetande i skolan förvärfvas. Vi upprepa det: att minnas, är väl icke alltid att veta, men hvad man icke minnes, det vet man icke. Och erfarenheten visar, att hvad i skolan i minnet väl inläres, det sitter der

quar lifvet igenom – icke derföre skulle vi tro, att minnet i barndomen är starkare, utan derföre att väl någon sällan under sjelfstudium använder samma möda på idkelig repetition, som egnas deråt i en duglig skola.

I detta hänseende saknas delvis bestämda föreskrifter och anvisningar i Herr C:s förslag. Blott för religionsundervisningen föreskrives inlärande af bibelspråk och psalmer samt för språkundervisningen memorering af de berättelsers innehåll, hvilka skola utgöra denna undervisnings material. Herr C. synes dela deras åsigt, som anse läseboken icke läroboken tillhöra folkskolan. Vi instämma naturligtvis häri. Men läseboken egnar sig icke för memorerande. I vår tanke bör densamma derföre åtföljas af särskilda *repetitionskurser*, för geografien bestående i namnförteckningar, för historien i kronologiska förteckningar och synkronistiska tabeller, för matematik och grammatiken i definitioner och reglor, för naturalhistorien i schemata öfver klassifikationen och för naturvetenskapen i öfrigt korta förklaringar till frågan: hvad är orsaken? Att för religionsundervisningen äfven Luthers lilla kateches är olämplig, må vara vår privatmening. Trosbekännelsen, en de stridande kyrkofäders sammanfattning in nuce af deras spekulationer, hör icke barnets fattning till. Tillämpningen af de 10 buden åter är så skrufvad, att den hvarken öfvertalar eller öfvertygar. Detta kommer sig deraf, att Luther sökt förvandla den Mosaiska lagens negativa bud, tvärtemot deras anda och lydelse, till en positiv kristlig sedelära. Detta dock derhän. Hvad vi önskat uttala, är, att utanläsningen icke får ur folkskolan förvisas, utan att det under läsningen i läsebok inhemtade bör i en schematisk och systematiserad form sammanfattas och af lärjungen i minnet inpreglas. Utanläsningskursen må dock alltid endast utgöra repetition, och må i öfrigt inskränkas till ett minimum, efter omständigheterna. Men saknas bör den icke. Detta minnesvetande kan icke för sig hafva stort värde, men dess insamlande är oundgängligt vilkor för ett genom lifvet fortsatt studium. En folkklitteratur, som icke förutsätter något elementärt vetande, måste stanna på en jemförelsevis låg ståndpunkt; hvaremot den sjelfmant höjer sig jemte vetandet hos sin läsarekrets.

Ur samma synpunkt bör i vår tanke värdet af dessa iakttaganden och öfningar, uppskattas, hvilka Hr C. förordar, och om hvilka vi nyss talat. T. ex. det kan vara ganska angenämt att höra en person tala väl. En flitig öfning i att muntligen och skriftligen framställa det lärda kan föra en skolas lärjungar härtill. Denna färdighet att framställa en sak eller ett förhållande medför också utan tvifvel stort gagn i allmänna samhällslifvet för den, som besitter densamma. Men den erfarenhet är också ganska allmän och säker, att sådane fermt talande personer begagna sin talande tunga att föra nästan bak ljuset. Och för dem, som besitta något solidare vetande, utgör det vanligen en plåga att höra dem. Bristande medvetande hos dem sjelfva om deras insigts löslighet gör dem djerfva och befordrar detta slags vältalighet, medan en verkligen tänkande och insigtsfull människa så mycket mera känner sitt vetandes otillräcklighet och i sitt uppträdande är i samma mon reserverad och försagd. Gör man nu i skolan sagde öfning till ett ändamål för sig, så bildar man sådane inbillska pratmakare och kanske skribenter, i stånd att enligt ordspråket koka soppa på en spik. Och noga taget afser verkligen Hr Cygnæus en såbeskaffad s. k. bildning, emedan uppfostrans och undervisningens uppgift enligt hans lära är lärjungens formela bildning, denna själs- och kroppskrafternas harmoniska utveckling, som hos honom och hos ett så stort antal lika

tänkande Tyska pedagoger utgör en stående term. Fäster man sig vid detaljföreskrifterna, finner man också, att metoden är hufvudsakligen beräknad för en sådan formel pratöfning. Läraren skall t. ex. först föredraga en historisk berättelse; lärjungen skall återgifva detta muntliga föredrag; först härefter skall läsningen börja, åter efter föregående uppläsning af läraren; sedan åter muntlig och skriftlig framställning af det lästa. Härmed skall fortsättas ännu på skolans Andra afdelning, d. ä. med lärjungar vid 12 och 13 års ålder, ja delvis ännu på Tredje afdelningen med 14 à 16 år gamla lärjungar. Ingen kan öfvertyga oss, att icke vid ett sådant förfarande, sammanlagdt med det likartade redan i barnträdgården, barnen skola blifva temligen goda efterplapprare, alla i sin uppfattning och framställning gjutna i samma form. Det låter säga sig, att läraren nu och då må gifva lärjungarne exempel på en riktig och värdad uppläsning och framställning af det lästa. Men då med detta föreläsande och efterläsande, berättande och upprepande fortfares dag ut och dag in i åratal, måste lärjungens såväl läsning som föredragning ur minnet blifva en kall och själlös slentrian. Lägg härtill, att lärjungen skall tillhållas, att läsa och berätta uttrycksfullt<sup>1</sup>, d. v. s. enligt lärarens känsla och föreställning, om hos denne någon känsla kan komma i fråga efter några års upprepande af samma verkligen outhärdliga exercis. Den »lätthet att uttrycka sig och det herravälde öfver språket», hvartill en lärjunge på sådant sätt föres, har sannerligen icke stort värde.

En helt annan betydelse får deremot läse- och framställningsöfningen, om den betraktas såsom blott ett medel att föra lärjungen till förmåga att läsa och uppfatta. Herravälde öfver språket vinnes då väl ickei skolan, utan infinner sig först med herravälde öfver läroämnet. Att utan insigt kunna svarfva fraser i tal och skrift är, som sagdt, en högst tvetydig talang, som isynnerhet en person bland allmogen gerna må sakna.

Samma anmärkning gäller äfven öfriga anförda yrkanden, att man nemligen icke för metoden bör glömma undervisningens ändamål, vetandets bibringande. Man har t. ex. i Tyskland bragt den s. k. åskådningsundervisningen till de absurdaste ytterligheter, genom att göra den till ett ändamål för sig. Man vill öfva barnets iakttagelseförmåga, och man går så i ett slags ordning igenom alla naturens riken, alla mänskliga förhållanden, ja psykologin, samhällsläran m. m. Småningom har man kommit under fund med, att hufvudsaken i denna öfning blir, att lära barnet benämna allt, hvad det ser och hör m. m.; och för att icke stanna vid det toma namnet, har man definierat, indelat och systematiserat, sålunda i barnets minne inpluggande ett extrakt af allt mänskligt vetande, kallande detta för åskådnings-, tal- och tankeöfningar. Den, som sett också blott en handbok eller handledning för läraren i denna exercis, kan sluta till den dödande inverkan, densamma måste utöfva på lärjungens vetgirighet. Historien om Pestalozzis timalt långa föredrag öfver ett hål i tapeten är bekant. Hvar och en inser också, att allt mänskligt vetande kan inläggas i beskrifningen på hvilket föremål som helst. Man kan gerna börja med en knappål och, för att rätt lära känna, hvad den är, komma till allt i naturen och historien, i himmeln och på jorden. Vi kunna naturligtvis icke hafva något

<sup>1</sup> Till det förvända af denna art hör föreskriften, att också ett poetiskt stycke skall enligt denna metod benas och förklaras och af eleven förändras »från poesi till prosa.» Detta senare kommer sålunda gunäs att ske, lärjungens ansträngning förutan.



deremot, att man lärer barnet skilja färg och form, tingens egenskaper och ändamål. Men vår tanke är, att detta skall inskränkas till de föremål, som omgifva detsamma, som dagligen erbjuda sig för dess blick, samt att det skall ske *utan definierande*. Hvad t. ex. färg, hvad tyngd, hvad värme o. s. v. äro, derpå stafvar ännu vetenskapen. Att för särskiljandet af det runda och fyrkantiga genomgå geometrins definitioner, för uppfattningen af färgerna läran om ljusbrytningen i prismet o. s. v., sådant är förvändhet. En annan sak är det, att när matematik och optik skola läras, då börja med förevisandet af föremål, som hafva den ifrågavarande formen, af färgprismet o. s. v. Den sinnliga varseblifningen och åskådandet är vägen icke ändamålet: och till tänkande bringas menniskan icke genom någon öfning, utan genom inhemtande af ett i sig förnuftigt vetandets innehåll. Den, som besitter ett sammanhängande vetande, han är en tänkare, desto större, ju rikare detta vetande är. Ett i denna mening tänkande barn är en verklig styggelse; ty det tänker i sjelfva verket icke, utan upprepar blott en utanlexa, hvaraf det intet förstår.

Vi äro osäkra, huru vidt Hr C. delar här uttalade åsigter. Af den grundsats, han omfattat, att undervisningen främst skall afse en formel själskrafternas öfning, skulle följa, att enligt hans åsigt åskådningsundervisning m. m. såsom blott exercis har värde, utan afseende på det derigenom förvärfvade vetandets art. Men flera yttranden i Förslagen gifva anledning antaga, att Hr C:s praktik äfven i detta hänseende är förnuftigare, än den teori han bekänner.

Huru än härmed förhåller sig, för liten vigt har Hr C. såsom vi redan tidigare visat, lagt på vetandets betydelse som sådant och i följd med denna underlåtenhet äfven på inplantandet i skolan af kärlek till läsning och studier.<sup>1</sup> Allt, hvad som skall läsas, betraktas blott såsom underlag för den ena eller andra öfningen eller för lärarens utläggningar. Vi inse icke, att lärjungen sålunda någonsin kan komma till glädje af sjelfva läsningen, eller att denna lemnas något rum att verka på hans fantasi och eftertanke samt på hans håg och beslut. När redan vid åskådningsundervisningen i barntädgården bilders förevisande skall tjena läraren till att framställa den till dem hörande berättelsens »religiösa och sedliga halt» och de »sedliga lagar, på hvilka alla mänskliga samfunds och isynnerhet familjens väl är grundadt», när härmed skall i skolan fortsättas vid läsning af biblisk historia, bibel och historisk läsning öfverhufvud, då befara vi, att detta i samband med det idkeliga upprepadet vid läseöfningarne skall hos lärjungen hellre döda, än väcka hågen för fortsatta studier. I allmänhet anse vi det förderfligt, att tvinga barnet att ur ett läsestycke extrahera allt det innehåll, som deri möjligen finnes. Man lemnar då ingen plats åt barnets egna föreställningar och känslor; man tillåter den barnliga uppfattningen icke alls existera och utrotar redan i brodden ynglingaålderns modiga förtröstan till det i fantasins synglans förskönade lifvet. Man må sedan ordinera, att t. ex. undervisningen i historien skall bibringa barnen en »glad och frisk lefnadsåskådning»; det lärer föga hjälpa.

I M:me Becker Stowe's roman »Dred» förekommer en neger, som är ett utomordentligt mästestycke af karaktersteckning. Han är till sinnelag och handling ett mönster af en kristen och har dock i läsa bragt det endast dertill, att han läser bibeln »bra» på de ställen, der

<sup>1</sup> Vi böra nämna, att i afseende på seminarister Hr C. anför äfven vunen förmåga till egna studier såsom undervisningens mål.

orden, Kristus, frälsare, kärlek och himmelrike förekomma tätare; ty dessa ord känner han igen, under det att det öfriga är honom en gåta, emedan bokstäfverna för honom äro hieroglyfer. Likväl studerar han sin bibel med andakt och uppbyggelse. Så förhåller sig äfven med mycket af barnens läsning; och i vår tanke är detta så, som det skall vara, besynnerligen med den läsning, som »bidrager till en allsidig utbildning af själ och hjerta» – för att nyttja ett uttryck i Förslagen, om hvilket, i förbigående sagdt, väl ingen torde förmoda, att det gäller en pretenterad verkan af undervisningen i naturkunnighet. Vår mening kan icke vara den, att lärjungen skall läsa utan att förstå orden. Men boken skall vara så skrifven, att han förstår den – på sitt sätt, enligt sin ålders föreställningssätt. Begagnar man biblisk historie, historiska och sedelärande berättelser öfverhufvud och poesier till innanläsningsöfningar och öfningar att tala och skrifva, vid hvilka berättelsen skall ett obestämdt antal gånger omläsas och utläggas, än mer om de göras till underlag för språkundervisningen, och om dertill den »sedliga och religiösa halten» af läraren ur dem utdistilleras, så kan väl ingen tänkande inse annat, än att en såbeskaffad läsning skall blifva för lärjungens »själ och hjerta» förlorad, ja att den skall döda hans håg för denna den sedligt mest bildande lektyr. Ensamt det noggranna benandet af innehållet eger i vår tanke härtill förmåga nog. Det borde redan vara afgjord erfarenhet, att religiösa läse- och läroböckers begagnande för läseöfningar hos lärjungen nedsätter innehållets värde. Icke blott i detta hänseende hyser mången pedagog den falska föreställningen, att om icke lärjungen i skolan lär sig förstå hvarje sak lika väl, som läraren det förmår, han aldrig i sitt lif skall komma att begripa den. Man tror icke, att lärjungen i en framtid skall söka reda sina ännu osäkra föreställningar, d. ä. man tror icke att någon håg att veta hos honom skall väckas och fortleva, och man handlar derefter, sålunda dödande denna håg. Såsom man är öfvertygad, att lärjungen icke skall på egen hand förmå att intensivt förkofra sitt vetande, så tilltror man honom icke heller någon lust att extensivt utvidga detsamma, och i skolan skall därför allt möjligt läras, hvilket naturligtvis åter tjenar till att döda hågen. En mångvetande femtonåring anser sig allt mindre behöfva fortsätta sina studier, i ju flera skilda saker han redan i skolan inhemtat något vetande.

I lärdomsskolan kan det ännu gå an, att strängare hålla på en uttömmande uppfattning af vetenskapernas elementer. Ty för lärjungen kommer dock här en period för sjelfstudium under lärares ledning. Men äfven der lärjungarne af polisen tvingas att besöka folkskolan till 16 års ålder, blir lärotiden alltför korrt till ett sådant förfarande. Och der skolgången är fri, kan man anse äfven dylika fall för undantag. Lärdomsskolan afser förmåga hos lärjungen till vetenskapligt studium; folkskolan endast förmåga till studium af den populära litteraturen. Den senare behöfver därför icke meddela lärjungarne alla de vetandets elementer, som den förra, hvarken till innehållet eller till formen. Folkskolan är i den lyckligare ställning, att icke lika lätt som lärdomsskolan löpa fara, att döda lärjungens håg genom blotta definitioners och förklarings inpreglande i minnet. Den har fördelen att lemna sina lärjungar i händerna sådan läsning, som kan intressera dem, nära deras vetgirighet. Folkskolläraren bör därför desto mera sky att genom för långt drifvet benande af det lästa betaga lärjungen all glädje af läsningen.

Allt, hvad folkskolan såsom undervisningsanstalt kan verka, är dock mer eller mindre bortkastad kostnad och möda, om det i den hos

lärjungarne nedlagda fröet till bildning icke af förhållanden utom skolan bringas till vext och mognad. Mycket kan äfven skolan förutan eller åtminstone med ganska bristfälliga skolinrättningar ske hos ett folk, som manas att deltaga för sitt lands offentliga angelägenheter. Der denna det verksama och verkliga lifvets impuls till intellektuel och medborgerlig bildning saknas, der förutsättes åtminstone en högre stående nationallitteratur, hvilken förmår af sig alstra en upplysande och upplyftande läsning för folket. Men hvad kan man väl vänta af en Finsk folkskola, så länge icke blott en Finsk litteratur saknas, utan äfven alla landets angelägenheter afhandlas på ett språk, som det egentliga Finska folket icke förstår, och då den från skolan utgångna läskunniga lärjungen kan i sin hand få mottaga ett papper, hvilket beröfvar honom lif, ära eller gods, utan att han förstår ett ord af dess innehåll. Sannerligen! göres det icke en gång allvar af Finska språkets införande vid den högre undervisningen, domstolarne och förvaltningen, kan ingen menniska, som har någon insigt i vilkoren för ett folks bildning, af folkskolan vänta en frukt, värd att tala om. Den skall under oförändrade förhållanden blifva mera en tom parad, än ett verk, som har ett löfte för Finska folkets framtid. Och det är endast under förutsättning, att folkskolan sjelf skall framtinga en förändring häri, man i denna stund kan ställa något hopp till densamma.

Äfven de reglor, Hr C. uppställer för skoldisciplinen, äro goda och förtjena väl att af skollärare i allmänhet behjertas. Hvad Hr C. säger om det förderfliga af uppmuntringsmedel, som väcka fåfänga och ärelystnad, måste hvar och en tänkande erkänna för riktigt. Men otidiga omflyttningar i klassen, dagligt vitsordsutdelande o. s. v. väcka icke blott fåfänga utan äfven afund mot medlärjungar och missaktning för lärarena, hvilka alltid debiteras för orättvisa och, hvad värre är, detta med rätta, emedan vid ett sådant minutiöst afvägande af lärjungarnes förtjenster rättvisa är omöjlig. Endast Hr C:s åsigt af straffet i skolan kunna vi icke gilla. Det *skall* i vår tanke *vara* äfven skamstraff och tilldelas offentligt. Skolan är ett samhälle. Det är brytandet af dess lag och sed, som skall bestraffas, och straffets verksamhet bör främst sökas deri, att kamraterna erkänna den felande vara skyldig. Isynnerhet aga, tilldelad i enrum, blir blott ett piskande. Finnes icke den goda anda i en läroanstalt, att straffets rättmätighet af lärjungarne erkännes, så är detta lärarenes fel. Finnes den, så bör just detta utgöra regeln för straffet, att läraren icke tillämpar det oftare eller i annan form, än hvad han inser skall af lärjungarne för rättvist erkännas. Förmaning i enrum är ännu intet straff; tilltal inför klassen är det, inför hela skolan ett strängt straff. Aga är alltid straff, och bör derföre aldrig tillämpas i enrum – ja vår åsigt är, icke ens på klassen, utan hellre i hela skolungdomens närvaro. Erfarenheten lärer också, att straffandet i enrum icke har någon gräns, men att det offentligen tilldeladt utgör lärjungarnes förskräckelse på samma gång, som läraren härigenom underkastar sin åtgärd hela samhällighetens gillande eller ogillande. Loford åter bör blott i sällsynta undantagsfall tilldelas en enskild lärjunge. Men en afdelning, en klass, hela skolungdomen må lofordas och lärjungarne läras sätta sin ära deri, att de förvärfvat sin klass o. s. v. en sådan utmärkelse. Farligare är att tadla en hel klass; ty der finnes alltid sådana i hopen, för hvilka tadlet blir en orättvisa.

Annat än förhållandet i familjen. Der angå belöning och straff ingen annan, än föräldrarne och barnet. Kärleken ger här rättigheten och måttet. Men i skolan gäller lagen och seden. Läraren har blott ur dem sitt berättigande; och af honom begäres rättvisa. De pedagoger, hvilkas

åsiget af straffet i skolan Hr C. följt, förvexla skolan med familjen. Men skolan hörer, såsom vi förut sökt visa, medborgerliga samhället till.

Om de positiva detaljerna i Hr C:s skolförslag hafva vi ganska litet att anföra. Det förbjuder sig sjelf, att göra folkskolorna i detta land, icke ens flickskolorna, till internater; ty kostnaderna för sådane inrättningar kunna i intet fall sammanbringas. Huru än den fasta folkskolan må inrättas, alla bidrag för densamma af kommunen och staten komma här att innebära en uppföring af de mindre bemedlade för de  
10 förmögnares barn. De förra behöfva nemligen sina barn i hemmet vid den ålder mellan 10 å 16 år, som utgör den föreslagna skolåldern. De kunna icke ens begagna sig af barnens fria underhåll i ett internat, äfven om det vore möjligt att uppbygga kaserner för 200 000 lärjungar. Än mindre hafva de råd, att för längre tid bekosta barnens uppehälle i den ofta miltal aflägsna by, der skolan kan komma att placeras; och äfven den bättre drägt, hvarmed ett skolbarn måste utrustas, blir en tunga. Den fasta skolan måste alltså i hvarje fall blifva en skola för de förmögnares barn. Man kan derföre äfven bespara sig allt resonnement om internaters värde, såvidt det rörer sjelfva folkskolan. Hvad särskildt  
20 angår den qvinliga ungdomen, synes det oss böra vara klart nog, att det lyckligaste vore, om en flicka kunde erhålla äfven all nödig undervisning i hemmet. När så icke kan ske, är det en fördel, om skolan skiljer dottren från modrens vård så litet som möjligt. Då åter skolan icke finnes i den närhet till hemmet, att endast skoltimmarne skilja de båda, har man endast ett medel, att minska olägenheten häraf: det nemligen, att flickornas skolkurs göres så korrt som möjligt, åtminstone icke utsträcket öfver det 14 året.

Internater skulle väl behöfvas, nemligen för en stor del af den obesutna befolkningens barn, bland hvilken främst fattigdomen, men  
30 också ofta fädernas supighet, och hos båda föräldrarne en småningom utbildad håglöshet och hopplöshet förstört hemuppfostran. Mot sådana asyler för vanvårdade barn, om de blott blifva möjliga, lär ingen tala. Men pensionsanstalter för den besutna bondens barn torde knappt någon vilja förorda. Vi kunna icke veta, hvar andra samlat sin erfarenhet. Men såvidt vi känna förhållandet i den Finska bondens stuga – och äfven i torparkojan –, är i den isynnerhet döttrarnas uppfostran god. Större oskuld, sedighet, arbetsamhet och sparsamhet, än hos qvinnan i denna samhällsklass råder, torde man väl få söka i öfriga länder i Europa. Hvad som brister, är vetande, intellektuel  
40 bildning, och yttre civilisation; ehuru i de flesta landsändar äfven bondhemman finnas, der den besökande är så snyggt och rikligt herbergerad, att man väl må prisa den välsignelse i det yttre, som hit banat sig en väg öfver sjöar och moar, snö och is. Men äfven vetandets brister röjas mera hos den manliga befolkningen, såsom den der i samhällslifvet har mera behof af insigt. Den, som tror, att skolan mycket förmår till den moraliska uppfostran, sätter naturligtvis qvinnans skolande i första rummet. Vi åter, som äro öfvertygade derom, att skolan företrädesvis uppfostrar till medborgerlighet, vi anse folkskolan främst vara ett behof för den manliga befolkningen i landet. Att  
50 förmena, det vetande hos qvinnan är det säkra medlet att höja den manliga befolkningens intellektuella bildning, detta är att vänta en annan verdens ordning, än den, som hittills varit rådande. En man kan fördjupa sig i vetandet, oberoende af sin omgifning af både qvinnor och män. Men kärleken till vetandet slår hos qvinnan ingen rot, så länge männen äro okunniga. Man kan hos flickan inplugga en skollexa eller

i skolan exercera hennes själsförmögenheter efter behag. Men båda delarne blifva lika ofruktbara för hennes kall som maka och moder, om vetandet för fäder, bröder och män är utan värde. Vi tala häri naturligtvis icke mot flickskolor äfven för allmogens barn; vi endast erinra om deras rätta betydelse.

Våra tankar om folkskolans positiva ordnande hafva vi framlagt i en artikel »Finska Folkskolans inrättning» i detta blad 1856 N:o 10. Några skäl till ändring af derstädes uttalade åsigtter hafva vi icke, ehuru vi ingalunda anse vårt förslag i detaljerna vara sådant, att det icke tål vid många och stora ändringar. Sådant är klokhets- och erfarenhets- 10 sak. Der föreslagna 4 lästimmar dagligen är för litet, om allt hemarbete bortfaller, isynnerhet med afseende på de lärjungar, hvilka under skoltiden sakna föräldravård. Likaså må det vara väl, om en eller två timmar dagligen egnas åt någon öfning i handslöjd. Men 5 à 6 undervisningstimmar, 4 à 5 timmar för öfriga arbeten, dertill gymnastiktimmor – såsom Hr C. föreslår för normalskolan, detta anse vi vara för mycket. Att binda ett 10 à 11 års barn *tio* timmar om dagen vid hvilken sysselsättning som helst, är i vår tanke en skadlig öfverdrift. Likaså kan det vara tvifvel underkastadt, om 9 timmars sömn vid denna ålder är tillräcklig. Tyvärr blir i landets nordliga trakter äfven 20 trädgårdsarbete för folkskolans elever endast en from önskan. Ty på få ställen kan man vänta, att skolan skall kunna bibehålla några lärjungar i Juni–Augusti.

Lärareseminarierna äro en sak för sig. Kan skollärarseminarium och landtbruksskola i dem förenas, synes väl detta vara en vinning. Vi förbise dervid icke heller det pedagogiskt gagneliga deri, att, när seminarium blir ett internat, eleverna få tillfälle till arbeten på fältet. Men väl kan man inse, att folkskollärarena under sin läraretid icke skola få tillfälle, att tillika vara jordbrukare. Och ordnas saken så, att 30 lärarena hela sin verksamma tid stanna vid befattningen, för att på sin ålderdom pensioneras, så måste deras vunna insigt i landtbruks bedrifvande af brist på utöfning stanna på samma punkt ungefär, som om de aldrig sjelfva lagt handen dervid, endast läsit och sett arbetena utföras.

Vi hafva sett klagan i Tyskland föras deröfver, att folkskollärare lemna sina platser och söka sin bergning på andra banor, samt att sällan en folkskollärares son väljer sin faders yrke. I vår tanke förtjenar det ingen klagan, att lärarena efter några års tjenstgöring lemna sina platser. Isynnerhet om de öfvergå till jordbruket, vore väl detta det 40 önskligaste, som kan ske, emedan sålunda jordbrukarenas klass skulle rekryteras med bildade män. En sådan öfvergång skulle betydligt underlättas, om företrädesvis bondsöner mottoges i seminarierna, hvilka hafva att i arf vänta någon utlösen, som kan förhjelpa dem åtminstone till arrende af jord. Den känner litet människorna, som tror, att en individ, hvilken kommit till en folkskollärares bildning, gerna skulle låta sina barn blifva pigor och drengar. Det skall vanligen inträffa, att föräldrarne söka höja dem öfver fadrens stånd. Men hurudana än lönerna må bestämmas, de skola alltid blifva otillräckliga att förskaffa barnen någon undervisning för ändamålet, isynnerhet i vårt vidsträckta land, der läroanstalterna äro så aflägsna från lärjungarnes hem. Det är den säkra utsigten härtill, att aldrig kunna förskaffa sina barn en önskad uppfostran, som skall göra folkskolläraren obelåten med sin ställning, äfven om han kan bära de försakelser, som blotta lifnärandet af en familj pålägga honom. Det kan icke hjälpas, att han icke blir en fattig herreman; ty den som lifnärer sig med annat, än

sina händers arbete, han är i vårt land herreman utan vidare. Denna betryckta ställning är en olycka af samma slag som den fattiga prestens, hvilken också icke sällan dukat under för densamma. Annat blir förhållandet, om en man med folkskollärarens bildning öfvergår till jordbruket. Han har då åtminstone hoppet att se sitt ekonomiska bestånd förkofras och att efterlemna någon egendom åt sina barn. Men i en sådan ställning försvinner också hågen och behovet att låta barnen gå ur ståndet; ty föräldrarna behöfva dem vid jordbruket och hafva utsigten, att de med tiden sjelfva skola blifva jordegare. Ja man kan då lättare hoppas, att den ena eller andra af en f. d. folkskollärares söner skall välja samma väg som fadren, än om denne grånat vid läraryrket, fattigdomen och försakelsen.

10

Genom ett alltför tätt ombyte af lärare kan väl folkskolan lida, men icke genom att hafva friska lärarekrafter att tillgå. Olägenheten af lärareombyten motarbetas väsentligen derigenom, att lärarna äro vid en normalskola praktiskt förberedda – en fördel, som lärdomsskolorna fått umbära, men hvilken för folkskolan är sjelffallen.

20

Hr Meurman har i sin bekanta prisskrift *Om folkskolans organisation* föreslagit, att folkskollärarna skulle utnämnas för blott fem år. Vi erinra oss hafva förordat detta förslag. Men det vore kanske bättre, att endast förbinda seminariielevorna till tjenstgöring för vissa år, öfverlemnande åt deras fria val att derefter ingå ny förbindelse. I början skall visst mången öfverlemna sin framtid åt utsigten till det knappa brödet vid pensionen. Men efterhand skall ett annat förhållande inträda, och folkskolläraryrket betraktas som en öfvergående befattning för en tidigare åldersperiod. Vi anse, såsom antydt blifvit, detta uppfattningssätt böra uppmuntras. Uppstår brist på lärare, såsom delvis i Tyskland, måste flera seminarier inrättas. Duga de till någonting, kan den i dem meddelade bildningen icke vara för landet förlorad, deras lärjungar må då öfvergå till hvilket yrke som helst.

30

Man skall säga, att vår uppfattning är materialistisk. Vi svara: vi skulle anse det för skamlöst, att af en hel samhällsklass fordra försakelse och uppoffringar för det allmänna, utan att man sjelf föregår med exempel. En prest med fem tusen rubels inkomst har föga utsigt att lyckas i en predikan om fattigdomens fördelar för utsigten till lyckalighet på hinsidan grafven. Deras antal, hvilka, som man säger, lefva för en idé, är och måste vara begränsadt. Sådane måste af samhället näras; och detta kan icke bestå af idel näring tarfvande medlemmar. Saknaden af folkskolor är för tiden en af landets största brister. Men det är en förvillelse att derföre tro, att landet hellre skulle kunna umbära lärdomsskolor eller öfriga offentliga inrättningar. De anspråk, man ställer på folkskolläraren, böra ställas på hvarje statens tjänare. Och det torde icke vara vågadt att påstå, att ett lands väl i högre grad beror t. ex. af en i sitt kall nitisk och uppoffrande minister, än af en lika beskaffad folkskollärare. Finnas utvägar att bereda den senare en lika sorgfri utkomst som den förre, må äfven anspråket på båda vara detsamma. Finnas de icke, må man anse det för nog, att folkskolläraren egnar en del af sitt lif åt ett kall, som icke ger något hopp om en morgondag, mera sorgfri än den närvarande, men väl har utsigt till ökade bekymmer.

40

50

Hr C. har sökt häfva svårigheterna genom förslaget, att lärare eller lärarinna, som af Skoldirektion och Distriktsinspektör erhåller intyg om nit och skicklighet i tjensten, hvarje femte år af staten erhåller 10 procent af den lön, kommunen gifver, i löneförhöjning. Det är allt en utsigt till bättre vilkor, ehuru värdet af löneförhöjningen kommer att



bero deraf, huru stor lön kommunen ursprungligen bestämmer för läraren. Låt denna vara 200 Rub. utom husrum, trädgård, hö<sup>1</sup> och ved – och detta är i sanning mycket – så kan lönen efter trettie år stiga till 320 rubel. Men hvad detta belopp, redan nu ringa, skall hafva att betyda efter trettie år, det kan ingen säga – eller rättare sagdt: hvar och en, som räknar trettie år tillbaka, kan säga, att efter ytterligare trettie år ingen drengfogde skall fås för det priset. Det är också säkert, att de kommuner, som kunna bekosta skolläraren rum m. m. och dertill 200 rubel i lön, äro lätt räknade. Vi för vår del hafva tagit för afgjordt, att staten genast från början borde gifva ett lika stort tillskott till lönen, som det kommunen utlofvar. Ty eljest, tro vi, blifva utsigterna till talrikare folkskolor mycket klena. Äfven så torde dock lönebeloppet icke komma att mycket förhöjas. Man för att nu komma i åtnjutande af sagde 320 rubel, skall läraren fortfara att tjena öfver trettie år. Ännu efter 40 års tjenst har han icke mera. Han är då öfver sextie år gammal och utnött. Slutar han då eller tidigare efter de trettie åren, får han af staten »den ursprungliga lönen», 200 rubel, i pension, utan rum, utan trädgård, utan ved och hö för ko. Det är goda utsigter för en sorgfri ålderdom! Men låt äfven vara, att den ursprungliga lönen blir 300 rubel och 480 rubel fås efter trettie års tjenstgöring. Det är i alla fall ringa både för lön och pension. 10

Det är påtagligen ett fel, att åtminstone löneförhöjning och pension icke blifvit föreslagna till visst belopp i spanmål, att af staten betalas med penningar efter markegång, d. v. s. såsom indelt lön. Men äfven då blir beloppet så ringa, att vi icke anse oss hafva något skäl återtaga den yttrade åsigten, att folkskollärarens plats må betraktas som ett öfvergångsyrke, och att lärarena ännu i kraftens år må från detsamma öfvergå till jordbruket.

Likväl kunna vi icke gilla Förslagens stadgande, att läraren efter fem år kan afsättas enligt Skoldirektionens o. s. v. behag, icke heller, att löneförhöjningen får bero på dess intyg om lärarens nit och skicklighet. Kunna icke positiva fel läggas honom till last, och detta må genom ransakning och dom afgöras, bör han anses berättigad icke blott att behålla sin tjenst, utan äfven att erhålla löneförhöjning. Det föreslagna förbandet öppnar endast rum för våld och våld. 30

Seminarist-internaterna äro uppenbarligen till vidare ett experiment. Deraf de många rösterna för och mot. Vår tanke är, att det är öndt om varma och nitiske män. Och då vi anse Hr Uno Cygnæus vara en bland dem, tillika en bland de få i landet, som hafva egen erfarenhet att bygga på, önska vi af hjertat, att honom må öppnas tillfälle inrätta och leda ett *seminarium* så mycket som möjligt oförhindrad af andras afvikande åsigter. Vår öfvertygelse är, att i uppfostran och undervisning framgången mindre beror på reglementen, än på sättet i deras handhafvande. Vi förundra oss blott öfver, att Hr C. genom ett så i detalj gående reglementerande velat binda händerna på sig sjelf, så att, om hans Förslag gillas, han icke, utan att genom en kejserlig Förordning erhålla tillstånd dertill, ens kan utbyta en lärotimme mot en annan. 40

Likväl synas oss i det allmännas intresse några förbehåll böra göras.

För det första torde icke meningarne vara delade derom, att lärare- och lärarinneseminarium icke böra sammanföras. Denna förening, synes det, har vållat, att eleverna icke ett enda ögonblick på dygnet skola lemnas utan uppsigt. När den bortfaller, medger dem kanske 50

<sup>1</sup> Det är visst en småsak, men må anmärkas, att i Förslaget säges, hö för *en* ko. Detta vill säga: mjölk för halfva året.

äfvén Hr C. någon mensklig frihet, en stund på dagen för en vandring, åtminstone i Institutets alleer, för att öppna en bok efter eget val, för ett obespejadt samtal, för att läsa eller skriva ett bref, för ensamheten i sällskap endast med egna fantasier och tankar, ja till och med blott för ett *dolce far niente*. Såsom Förslaget lyder, har en sådan seminarist af sjutton timmar en half, säger en half, till simning eller skridskoåkning efter föreskrift; och när dessa sjutton timmar äro slut, skall han prompt till sängs, för att efter 7 timmar åter uppstiga och åter börja de sjutton  
10 art, blifven skollärare, icke njuter af sin frihet, den är mer än människa; och slår han sig då på lättja och därför afsättes från sin tjenst, lider han uppenbar orättvisa. Men, som sagdt, man bör hoppas, att, om de båda seminarierna skiljas åt, och anledningen till den stränga bevakningen försvinner, äfvén det ytterliga i denna ordning skall försvinna.

För det andra synes det vara en billig fordran, att lärarens ställning icke blir den prekära och beroende, som Förslaget gör den till. En anställning på fem år, efter hvilkas förlopp personen utan vidare kan från en lön af 1 200 rubel silfver utom rum och ved flyttas på gatan, är något orimligt. Det är sannt; ett liknande förhållande eger rum med  
20 förtroendeposter. Men det är vid dem förutsatt och iakttagas, att den från tjensten skilda, om icke svårare förseelser föranleda annat, huggas med pension eller flyttas till annan befattning. Öfriga tjenstemän i landet äro genom lag och författning skyddade vid sin tjenst och kunna endast på grund af ransakning och dom från densamma skiljas.<sup>1</sup>

För det tredje synes det orätt, om normalskolan göres till internat. Seminaristerna komma nemligen sålunda icke att vinna den praktik, de för framtiden behöfva. En lärare kan hafva lätt nog att sköta en sådan skola, der lärjungarne bo i skolan, regelbundet besöka den, äro jemnt  
30 öfvervakade och jemna i framsteg. Men han träder ut såsom i en fremmande verld, om han derifrån sändes att förestå t. ex. en skola i en stad, der den ena lärjungen kommer, den andra går hvarje tid af läseterminen, och der detta måste tolereras, emedan den lärjunge, som icke mottages, eljest lemnas åt okunnigheten, der försummelser äro talrika af brist på skor, af brist på kläder, af anledning att föräldrarne behöfva barnen, eller att desse skola hoptigga sin föda, der slutligen i följd af allt detta läraren har att sköta ett större antal afdelningar eller lexlag, inom hvilka likväl ännu mycken ojemnhet i framsteg råder. Det behöfver icke påpekas, hvilken helt annan öfning det fordrar att  
40 af denna beskaffenhet, än i en internat-normalskola, sådan som den af Hr C. föreslagna. I folkskolorna på landet kan väl förhållandet blifva

<sup>1</sup> En insändare, G. M. W., har i Allmänna Tidningen tagit lärarens temporära anställande och deras afsättlighet i försvar. Hvad som i Ins:s tanke är på sin plats i folkskollärarseminarium, måste väl äfvén vara det vid öfriga läroanstalter och vid alla befattningar i statens tjenst öfverhufvud. Men icke öfverensstämmer detta med, hvad hittills i detta land gällt för rätt. Ins. försvarar också sätet för lärarens tillsättande. Han gör tadlandet af detsamma till ett misstroendevotum mot Direktors goda vilja. Detta är Ins:s egen uppfinning; ty vi hafva icke satt någons goda vilja i fråga. Vi hafva blott fordrat, att de i Förslagen uppställda fordringarne på blifvande lärare bort iakttagas, eller åtminstone någon princip följas, d. v. s. någon  
50 allmän regel, icke blott det enskilda tycket, hvilket i en allmän angelägenhet helt enkelt är godtycke. Något kunskapsprof, teoretiskt eller praktiskt, i läroämnet synes man kunna fordra äfvén af en lärare vid folkskollärarseminarium. Om de till utlandet sände äro utsedde lärare, så har detta icke i alla fall iakttagits. Det är regellösheten, d. v. s. godtyckligheten, vi tadlat. G. M. W. uppställer den som princip. Hans personliga hänsyftningar äro hos hans gelikar något alltför vanligt, för att vi skulle vid dem fästa någon särskildt uppmärksamhet.

något bättre; men så länge intet skoltvång gäller, måste äfven der något af allt det anförda förekomma. Och de lärjungar, som till dessa skolor ankomma, hafva icke heller genomgått barnträdgårdsexercisen. Vår tanke är derföre den, att normalskolan vid seminarium icke bör vara internat, utan vara stäld på samma fot, som öfriga folkskolor. Eljest kunna hvarken seminariieleverna lära sig sköta dessa, eller seminariiföreståndare och lärare komma i erfarenhet af, hvad deras seminarister göres behof, och hvilka fordringar kunna på folkskolan ställas, d. ä. hvad man af den har att vänta sig.

Dessa tre yrkanden, synes oss, borde Hr C. erkänna för rättmätiga. Det kan omöjligan skada folkskolan, om manliga och qvinliga seminariet skiljas åt, om seminariilärarens ställning göres säker och oberoende, om normalskolan blir en verklig folkskola.

Ännu kunde den önskan tilläggas, att icke alla seminariilärarens löner må göras lika höga. Kommer hela första uppsättningen af seminariilärare att stanna qvar vid anstalten, så länge krafterna hålla – minst i trettie år, om lif och helsa räcka till – så måste anstalten ruttna bort. Det är önskligt, att någon omsättning af lärare må ega rum; och detta sker endast, om en del löner förminskas så, att innehafvarena finna sig i att söka befordran vid andra läroverk, lemmande plats åt nya åsigtger och nya krafter. Lärdomsskolan förlorar icke på att mottaga män, hvilka äro förtrogna med folkskolan, som i metodiskt hänseende väl torde komma att taga försteget.

Bortfaller, som sagdt, internatet för normalskolans lärjungar vid det manliga seminarium, så är hela inrättningen mycket förenklad. Af samma skäl som här bör äfven vid det qvinnliga seminarium normalskolan vara inrättad såsom öfriga flickskolor i landet. Inser man omöjligheten att göra dessa till helpensioner, så är det icke blott gagnlöst utan skadligt, att normalskolan göres dertill. Detsamma gäller om barnträdgården, som ju upphör att vara, hvad en barnträdgård skall vara, om barnen der vistas dygnet om. Återstår alltså barnkrubban. Men äfven om den gäller det nyss om barnträdgården sagda. Barnkrubborna äro icke barnhus, utan inrättningar, der mödrar af arbetsklassen få om morgonen aflemna sina späda barn, för att återtaga dem om aftonen. Ehuru nu i lärarinneseminarium lärarinnor skola bildas hufvudsakligen för landtbygden, och på landet icke kan blifva fråga om hvarken barnkrubbor eller barnträdgårdar, kan det dock anses gagneligt, att någonstädes en mönsteranstalt för dem finnes, på det att barnträdgårdens värde må pröfvas, och bland seminariieleverna föreståndarinnor för båda anstalterna kunna erhållas, när behof deraf yppar sig. Att det är förväntadt, att anse barnkrubbor och barnträdgårdar såsom några mönsteranstalter för den »fysiska och psykiska barnavården» i hemmet, hafva vi på annat ställe sökt visa.

Såsom vi i början af denna artikelserie förklarar, anse vi vårt bedömande icke kunna något verka på afgörandet öfver Förslagen. Vi hafva sökt ytterligare rättfärdiga pedagogiska åsigtger, dem vi länge sedan offentligent bekännt, och hvilka vi äfven i framställningar rörande folkskolan laggt till grund för våra yrkanden rörande densamma. Vi kunna icke med liknöjdhet åse, att den förväntade läran om den formela öfningen såsom all undervisnings ändamål skall ur skolan utträngas bemödandet, att föra lärjungen till vetande och sanning; att vetandets värde i och för sig skall glömmas för dess praktiska nytta; att sträfvandet, att flytta familjelifvet till skolan, skall lemna denna till pris åt ett, må vara välmenande, men insigtlöst experimenterande. Hvilken framgång än dessa falska läror för ögonblicket må vinna, vi skola icke

upphöra att bekämpa dem, fast öfvertygade, att deras sammanhangslöshet och det otillfredsställande i de praktiska resultaten af deras tillämpning, de stora löftena och de uteblifna frukterna, förr eller senare skola bereda deras fall. Mot denna tillämpning må våra yrkanden gälla endast såsom en reservation.

J. V. S.

## 10 15 SVENSK LITTERATUR.

*Litteraturblad n:o 6, juni 1861*

MENSKLIGA UTVECKLINGENS HISTORIA. ÖFVERSIGT AF N. IGNELL. 4:E DELEN. 1:A AFDELNINGEN. STHLM 1860.

Denna del och afdelning skildrar tiden från Vestromerska rikets fall till Carl d. Store.

20 Dessa tre sekler utgöra en period, som i kulturhistoriskt hänseende icke synes erbjuda något större intresse. De nya folken förstöra med de Romerska ländernas städer, byar och befolkning resten af den antika bildningen, utan att ännu själfva ega någon egen kultur att sätta i dess ställe. De voro, såsom bekant för det mesta omvända till kristendomen, redan då de nedsatte sig i Italien, Frankrike och Spanien; men det är lätt begripligt, att denna religiösa bekännelse hos dem ännu var blott yttre form, medan den hedniska traditionen och vidskepelsen fortlevde och, såsom äfven förhållandet i vårt land bevittnar, i sina lemningar fortlevat intill närvarande tid. Då likväl hela den närvarande Europeiska kulturen utgått ur denna mörkrets tid, eger det i själfva verket ett stort intresse att lära känna de frön till en sådan utveckling, som i densamma varit nedlagda.

30 Det är också härpå Förf. förnämligast rigtar sin uppmärksamhet. Forskningen måste härvid söka utreda, hvilken andel i utvecklingen som kan tilläggas de nyss antydda tre elementerna i den nya bildningen: kristna läran och lifvet, sådant det förefanns isynnerhet hos kyrkans män, kvarlevorna af den antika kulturen hos de folk, hvilka af de nya stammarne underkufvades, och dessa stammars egendomliga öfvertygelser och seder. Man skulle kunna anse, att dessa elementer gjorde sig gällande företrädesvis inom hvar sin krets af det menskliga samlifvet, nemligen kristendomen inom familjelifvet, den antika kulturen i det medborgerliga samhällslifvet, i lagarne, serdeles civillagarne, i de 40 kommunala institutionerna, i näringarne samt den Germaniska seden i statsinstitutionerna.

Ett serdeles intressant kapitel i Hr Ignell's bok är hans framställning af lagarnes allmänna anda på denna tid. Han ger en bild af Saliska, Ripuariska, Burgundiska m. fl. lagars innehåll, hvaraf man finner, huru efterhand den Romerska lagen började dels uttränga, dels förändra den traditionela Germaniska lagskipnings-seden. Denna traditions allmänna karakter är densamma, som i den Skandinaviska lagstiftningen: att nemligen de medborgerliga rättigheterna betraktas tillkomma den fria individen som sådan, icke tillhöra honom såsom 50 medborgare i samhället, hvarföre äfven hvarje rättskränkning är blott en enskild oförrätt, som af individen eller hans anhöriga kan bestraffas, eller genom böter till dem godtgöras; hvaremot i den Romerska rätten såsom i hvarje mera utbildadt samhälle, rättigheterna äro medborgarens som sådan och rättskränkningen ett brott mot den allmänna samhällsordningen. I öfverensstämmelse härmed är civillagen hos de