

# EN DEMOKRATISK SKOLA

*Av lektor HENRIK ELMGREN, Kristianstad*

AV ALLA de många främmande ord, som det svenska språket upptagit, torde det väl vara få, som blivit så använda — och missbrukade — som ordet demokrati. Detta gäller åtminstone alltsedan mellankrigsperioden. Ordet är f. ö. också internationellt gångbart. Men det har olika valör, beroende på i vilket sammanhang och av vem det användes. Det kan understundom gå med ord som med gamla mynt. De bli till sist så nötta, att den ursprungliga prägeln håller på att bli helt utsuddad. I detta sammanhang kunna vi bortse från försöket att i den nazistiska ideologien förvandla demokrati till ett grovt skällsord, innebärande allt vad ålderdomssvaghet, besticklighet och vanvård heter. Desto angelägnare är det att alltid besinna, att österns s. k. demokratur är diametralt motsatt västerländsk demokrati. Håller man inte denna skiljelinje klar, blir man med- eller omedvetet indragen i ett slags andligt falskmynteri, som kan få de ödesdigraste följder. Även om man i västerlandet hyser olika meningar om vad demokrati är, tror jag dock det finns vissa gemensamma drag, som allmänt erkännas såsom något omistliga i detta sammanhang.

Om man ville noggrant analysera begreppet demokrati, är jag rädd att det skulle behövas en hel avhandling, innan man komme fram till ett ovedersägligt resultat. Här skola vi blott antyda, vad det innebär genom att med några ord anknyta till franska revolutionens paroll: frihet, jämlikhet och broderskap. Dessa tre begrepp ingå såsom lika betydande delar i en verklig demokrati, ehuru de kanske i olika sammanhang kunna erhålla olika stark accentuering. För närvarande verkar det, som om tonvikten i den demokratiska världen låge på jämlikheten, under det att såväl friheten som broderskapet mera skjutes i bakgrunden. Men de måste alla tre betecknas som lika omistliga värden för demokratin.

I och för sig är tanken på människornas jämlikhet märklig, då man betänker, att det väl i verkligheten icke finnes två individer

som äro helt lika varandra. Var och en har ju sin särskilda prägel. Men det är ändock av synnerlig betydelse, att man hävdar jämlikhetstanken, ty däri ligger inneslutet det betydelsefulla medgivandet, att en människa har ett värde i sig själv, som överträffar alla yttre åtskillnader.

Jämlikheten är dock icke en fråga blott om utjämning av yttre olikheter. Skall den helt kunna genomföras, måste det ske i broderskapets tecken. Blott därigenom kan den inre gemenskapen förverkligas, varförutan jämlikheten blir en tom illusion. Även i andra hänseenden kan den lätt leda till ett våldförande på den mänskliga naturen, om icke andra berättigade krav samtidigt bli beaktade. Detta gäller icke minst friheten.

Om man konsekvent vill genomföra jämlikhetens idé utan att låta den bli genomsyrad av broderskapets anda, hamnar man lätt i likriktningens tröstlösa enahanda, där andlig ofrihet och bundenhet helt kan förkväva demokratiens väsen. Den enkelspåriga likriktningen är nämligen frihetens värsta fiende. Den kräver utrymme, initiativ och handling. Allt sådant kan lätt komma att sitta trångt, där jämlikhetskravet drives alltför hårt.

Det måste väl alltid råda en viss spänning mellan det obändiga frihetskravet och det helt genomförda jämlikhetsidealet. Det första ger kraft, rymd och höjd åt det mänskliga livet, det senare vill skapa rättvisa och garantier mot missbruk. Friheten har alltid varit svår att bära, där det icke funnits andlig kraft och moralisk ryggrad, som kunnat giva den tyglar. Men jämlikheten, helst då den uppträder i likriktningens tvångströja, kan aldrig ge växt åt de andliga värdena. Den kan i det långa loppet blott binda och förkväva men icke utveckla och förädla den mänskliga frihetslängtan.

Tanken på det mänskliga broderskapet vilar egentligen på den logiska förutsättningen av en gemensam fader, även om man i allmänhet icke uttalar den. Därmed blottas också broderskapstankens kristna ursprung. Den synes mig innehålla ett nödvändigt korrektiv mot såväl det ohämmade frihetsbegäret som det ensidiga jämlikhetskravet. Inom en syskonkrets gäller, att alla skola ha samma rättigheter men också samma skyldigheter att underordna sig ett gemensamt överhuvud. Det gemensamma arbetet och de gemensamma ansträngningarna komma alla till godo. Var och en bidrager efter sin förmåga till det gemensamma bästa, och alla få utrymme för sin individualitet. Känslö- och viljelivet har olika prägel och inriktning hos olika varelser. Icke heller begåvningen

utdelas efter samma mått hos alla. Men alla måste beredas utrymme och få sin chans i ett demokratiskt samhälle. Därför böra de också ha tillgång till den utbildning, som bäst främjar deras läggning.

\*

Det svenska skolväsendet går med sina rötter långt tillbaka i medeltiden. Dess första uppgift var att förse kyrkan med lämpligt utbildade tjänare. Efter reformationen och sedan statens makt växt sig stark, tillkom efter hand en mängd andra uppgifter. För gymnasierna och universiteten gällde det icke blott att utbilda evangeliska präster utan också andra tjänstemän, som staten behövde för sin förvaltning. Men därtill kom efter hand utbildningsanstalterna att betraktas såsom en tillgång och ett medel för den enskilde att tillfredsställa sin kunskapsörst och tillägna sig de insikter och färdigheter, varigenom han skulle bli bättre skickad att till eget och det allmännas bästa fullgöra sin livsgärning.

Man kan naturligtvis tvista om, ifall det är den krassa statsnyttosynpunkten eller omtanken om den enskilde individen, som drivit fram det moderna skolväsendet. I en demokratisk västerländsk stat är denna motsättning i själva verket blott skenbar. Där tar man principiellt avstånd från allt vad tvångskommenderingar heter och anser det lyckligast även för det allmänna, när den enskilde har möjlighet att efter håg och fallenhet tillägna sig den utbildning, som bäst passar honom.

Såsom redan antytts domineras f. n. det demokratiska betraktelsesättet huvudsakligen av jämlikhetens synpunkt. Sett från den synvinkeln är tillståndet inom vårt högre skolväsende icke tillfredsställande. Det har påvisats — bl. a. av 1940 års skolutredning — genom omfattande statistiska undersökningar, att lärjungerekryteringen vid våra läroverk socialt sett sker mycket ojämnt. Vissa socialgrupper, främst de som ha sin utkomst av »allmän tjänst och fria yrken» äro i hög grad överrepresenterade med hänsyn till sitt relativa fåtal. Andra grupper, såsom industriarbetare och i ännu högre grad skogs- och lantbrukare, äro lika påtagligt underrepresenterade. Om »rättvisa» i detta fall komme att skipas, skulle det betyda, att vi skulle ha tre gånger flera elever från jordbrukar- och skogsbrukarhem, än vi f. n. faktiskt ha, eller att den första gruppen skulle reduceras till ungefär 1/4 av vad den nu är.

Skolutredningen har icke nöjt sig med att blott statistiskt belysa

förhållandena i läroverken ur sociologisk synpunkt. Den har också föreslagit en rad åtgärder för att åstadkomma en utjämning av den orättvisa, som har förelegat på detta område, främst i form av statsstipendier till landsbygdens lärjungar och vissa andra sociala reformer. Verkningarna härav ha redan börjat ge sig till känna inom läroverken. Tyvärr måste det sägas, att dessa hittills mest kunnat konstateras i form av ökad trängsel i de redan förut trånga skollokalerna och i ännu större ansvällning av de redan förut onaturligt stora klassavdelningarna. Därmed är naturligtvis icke sagt, att reformerna inte skulle vara fullt berättigade ur såväl rättfärdighetens som demokratiens synpunkt.

Ett par erinringar vore kanske ändå på sin plats här. Det gäller att icke så låta sig behärskas av jämlikhetens idé, att man till sist bedrar både sig själv och samhället i stort. Det händer ibland, att man kan köpa t. o. m. guldets för dyrt, men det kan också hända, att man får sälja det för billigt. Man kan icke utan vidare utgå från den förutsättningen, att begåvningsurvalet skall vara exakt lika inom alla socialgrupper. Eller kanske det är rättare att säga, att det icke kan förutsättas, att det skall vara exakt likartat. Är det sant, att de fria yrkena och allmänna tjänsterna i högre ställning av en eller annan anledning hittills dragit till sig folk med förhållandevis god teoretisk begåvning; och är det vidare sant, att begåvade föräldrar i allmänhet få begåvade barn, så har man kanske rätt att vänta, att just inom ifrågavarande socialgrupp skall kunna finnas förhållandevis flera barn, som väl lämpa sig för högre teoretiska studier, än inom andra, där kanske intressen och begåvningar ligga åt andra håll. Med detta är inte sagt, att allt är väl beställt med vårt skolväsende, som det hittills varit utformat. Man får emellertid icke heller förbise den risk, som ligger däri, att omfattande åtgärder, som gå ut på att bereda landsbygdens ungdom möjlighet till undervisning i städerna ofrivilligt kan leda till att ytterligare öka flykten från landsbygden. Det kan nämligen befaras att många av dem, som fått sin utbildning i staden också komma att stanna där för framtiden. På så sätt skulle landsbygden bli berövad många begåvningar. Sakkunniga ha också säkert beaktat dessa förhållanden och sökt efter åtgärder av förebyggande art.

\*

Den framtida demokratiska skolan i vårt land har fått sin karaktär bestämd genom namnet *enhetsskola*. Beteckningen har så vitt

jag vet präglats av 1940 års skolutredning och håller som bäst på att slå igenom. Den har tydligen helt accepterats av 1946 års skolkommission. Därmed försvinna väl de gamla benämningarna folkskola och realskola och väl även grund- eller bottenskolan och den högre skolan. Men åtskilliga av de gamla problemen kommer man nog inte från, även om man kan vänta att de få en något annan innebörd och storleksordning än tidigare.

Alltsedan den stora skolreformen 1927 har såsom ett centralt begrepp i snart sagt varje skoldebatt stått frågan om anknytningen mellan lägre och högre skolform. Med stort eftertryck hävdades av Värner Rydén o. a., att det var ett demokratiskt krav av första ordningen, att ingen skulle tillåtas övergå till närmast högre skolform, förrän han genomgått närmast lägre i sin helhet. Eftersom den svenska folkskolan vid den tiden var sexårig — och kanske räknade man med att den skulle så förbliva — borde ingen förrän i tretton-års åldern börja i realskolan. Resultatet blev ju som bekant en kompromiss med dubbel anknytning och både 5-årig och 4-årig realskola samt 4-årigt och 3-årigt gymnasium. Idealet var tydligen den gången icke en enhetsskola utan snarare något som kan benämnas pyramidskola. Avsatserna betecknas där av avslutad folkskolekurs och realexamen. Själva toppen kröntes så med studentexamen. Principiellt borde ingen tillåtas bestiga närmast högre avsats, förrän han i sin helhet avverkat närmast föregående. Denna pyramidskola har egentligen aldrig lämnats riktigt i fred att ostört arbeta efter sina förutsättningar utan har varit utsatt för ständig kritik och åtskilliga mer eller mindre olyckliga korrigeringar. Fullt konsekvent blev den ju icke heller någonsin genomförd. Icke minst har man, såsom redan antytts, riktat sin uppmärksamhet på den s. k. anknytningsfrågan. På den punkten har satts in en nästan otrolig mängd pedagogisk visdom och pedagogiskt nit. Men sällan har väl en debatt varit mera steril än denna. Hekatomber av statistik och annat material, ibland av rätt tvivelaktigt värde och ofta missförstått till sin innebörd, har kommit till användning utan att därför frågan har kunnat föras närmare sin lösning. Det är en av 1940 års skolutrednings förtjänster, att den har lyckats avföra denna debatt från dagordningen.

Utgångspunkten för diskussionen i skolfrågorna är i dag en helt annan än för ett par decennier sedan. Tills vidare åtminstone rör det sig inte om den s. k. pyramidskolan, vars tillvaro i vårt samhälle väl snart får anses vara avslutad, utan den nya enhetsskolan,

som man väntar skall genom skolkommissionens arbete antaga konkret gestalt.

Den svenska folkskolan har hittills varit föremål för en slags nationell beundran. Under sin 100-åriga tillvaro har den utfört ett civilisatoriskt arbete, som förstummat snart sagt varje kritik. Det är egentligen först under de sista åren, som vi fått ögonen öppna för att det svenska skolväsendet, som varit vår stolthet, sackat efter, så att det inte längre tål en jämförelse med förhållandena i andra kulturländer. Men därigenom att vi nu börja att inrikta oss på en 9-årig grundskola för alla har hela utgångsläget för skoldiskussionen radikalt förändrats både då det gäller den yttre organisationen och skolans inre arbete.

När enhetsskolan en gång kommer att träda ut i levande livet, har ett nytt stort steg tagits i organisatoriskt avseende för att förverkliga det demokratiska kravet på jämlikhet inom samhället. Man söker tydligen att ge alla samma startmöjligheter och samma utrustning vid början av sitt levnadslopp. Det verkligt betydelsefulla demokratiska framsteget 1927 var väl det, att läroverken öppnades för flickorna i samma utsträckning som för pojkarna. Nu gäller det någonting mer: alla, helt oberoende av geografiska, sociala och ekonomiska eller andra betingelser, skola beredas samma utbildningsmöjligheter. (Att elevernas skolgång i den högre skolan hittills varit betingad av ekonomiska förutsättningar i åtminstone viss utsträckning, belyses icke blott av det förhållandet, att hela deras underhåll jämte eventuella resor till och från läroverksorten måst bestridas av föräldrarna utan också därav att avgifter uttagits av dem vid inskrivning, vid avläggande av examen och eljest för varje termin till både statsverket och till läroverken. Åtskilligt av dessa rester från en »överklasskola» ha nu försvunnit, men alltjämt beräknas elevavgifterna skola täcka utgifterna för värme, ljus och materialanskaffning inom läroanstalten.)

Medan man som bäst håller på att förverkliga jämlikhetens idé i dagens och morgondagens skola, gör sig emellertid frihetens tanke påmind i olika sammanhang. Den gamla frågan om anknytningen mellan olika skolformer kan sägas försvinna, men problemet återkommer i annan gestalt. Det kommer tillbaka i vad som kallas undervisningens differentiering inom enhetsskolans ram. Hur önskvärt ur social och annan synpunkt det nämligen kan anses vara, att eleverna få undervisas tillsammans i skolan, kan man dock icke bortse från deras olika läggning, arbetstakt, begåvning m. m. Ser man frågan ur rent teknisk-pedagogisk syn-

punkt, är det uppenbart, att man lättare når ett uppsatt mål, om man har med en homogen klass att göra än om skillnaden i begåvningshänseende är alltför stor. Men lika tydligt är, att effektiviteten icke får bli den enda avgörande synpunkten på undervisningen. Mycket talar för att man bör hålla olika begåvningsstyper samman i en klass. Alltför ensidiga specialister torde ha svårt att förstå demokratiens väsen och innebörd. Men kravet på jämlikhet får som redan sagts inte drivas in absurdum, ty då förvandlas lätt högsta rätt till sin motsats.

Redan nu förekommer en viss differentiering vid undervisningen i folkskolan, i det att efterblivna barn sammanförs i s. k. hjälpklasser. Men frågan kommer att bli aktuell på ett helt annat sätt än tidigare, när bl. a. språkundervisningen på allvar skall genomföras i den kommande enhetsskolan. Men här kan icke denna omfattande och invecklade fråga tas upp till behandling.

Det har många gånger betonats, att ett litet folk måste försöka att genom kvalitet ersätta, vad som brister i fråga om kvantitet. Det bästa medlet att verka i sådan riktning torde vara att väl se om sitt skolväsen och taga till vara alla begåvningar, antingen dessa ha en mer teoretisk eller mer praktisk läggning och inriktning. En klokt genomförd differentiering kan här vara en god hjälp. Dock är det på sin plats med en varning att vänta sig alltför mycket av yttre organisatoriska åtgärder. Erfarenheterna från det differentierade gymnasiet med dess följdföreteelser av olika slag äro ingalunda enbart ljusa. Ur principiell synpunkt kan man säga, att det även här rör sig om en lämplig avvägning mellan jämlikhets- och frihetskravet.

\*

Den yttre organisationen, de tekniska hjälpmedlen och det metodiska förfaringssättet vid undervisningen är av synnerlig betydelse. Men de betyda icke allt. De äro inte ens det allra väsentligaste. Huvudsaken blir till sist innehållet och den anda, som bär uppe det hela. Kritiken mot den högre skolan har riktat sig inte endast mot bristande yttre anpassning efter landets behov och bristande effektivitet av själva undervisningen utan även understundom mot själva den anda och målsättning, som besjälat densamma.

Karaktärsfostran har blivit den nya pedagogikens lösensord. Det är tydligt utsagt av skolutredningens ordförande i hans direk-

tiv för dess arbete: »Skolans hela verksamhet — både studiearbete samt gymnastik, lek och idrott — bör ställas i karaktärsutvecklingens tjänst. Dess slutmål är icke att göra sina lärjungar till mångkunniga lärda i smått utan till rådiga och handlingsdugliga människor.» Detta skrevs i november 1940. Det låter sig tänkas, att det tillkommit icke utan inflytelse av de omvälvande händelser, som utspelades det året i Europa. Det vore ju också underligt, om så icke hade varit fallet. Man tycker sig finna det i yttranden sådana som dessa: »Mot individens krav på utbildning för önskat yrke måste ställas samhällets krav på en planmässig fördelning av arbetskraften på de samhällsnödvändiga yrkena. Viktigare än individens rätt till önskad utbildning är att samhället får sitt behov av arbetskraft på skilda områden fyllt på ändamålsenligaste sätt.» (Betänkande I, sid. 136.)

Det är en tendens i modern pedagogisk diskussion att ställa mot varandra å ena sidan teoretiskt betonad undervisning i olika fackämnen och å andra vad som gemenligen kallas karaktärsfostran. Det senare anses vara det viktigaste, vilket det också säkerligen är. Nu tror jag emellertid, att även om man teoretiskt kan göra denna åtskillnad, så vore det mycket olyckligt, om man skulle göra försök att på skolans schema genomföra den, så att man i vissa ämnen och under vissa tider av skolans arbete skulle inrikta sig på karaktärsfostran mera än eljest. Det skulle då exempelvis inom demokratierna betyda, att man där inriktade sig på att målmedvetet fostra fram en demokratisk karaktär. Om »demokrati» skulle införas som särskilt ämne på skolschemat eller man skulle inskränka sig till att ålägga läraren att vid varje lägligt tillfälle liksom lyfta fingret och peka på demokratiens värde och betydelse för att så påverka elevernas tänke- och handlingssätt i demokratisk riktning, kan man tills vidare lämna därefter. Frågan är här närmast, om ett sådant tillvägagångssätt över huvud låter förena sig med demokratisk ordning och anda. Inlägger man i demokrati främst ett hävdande av människovärdets okränkbarhet, tror jag man är inne på alldeles felaktiga vägar, om man på detta sätt vill påverka och utbilda en bestämd karaktärsform hos unga människor. Det skulle nämligen strida mot respekten för individens rätt att gå sina egna vägar och forma sitt livs innehåll och därmed mot något av demokratiens innersta anda, friheten och broderskapet.

Rent praktiskt är det alltid vanskligt att försöka påverka en ung människa i en bestämd riktning. Ofta kan resultatet bli det

rent motsatta mot vad man innerst avsåg. Ibland kan det leda till att den unge i yttre avseende anpassar sig eller visar en oetisk inställsamhet för att nå vissa fördelar. Sören Kierkegaard säger någonstans, att det etiska skall icke doceras, ty att docera det är att meddela det oetiskt. Hans sats torde gälla såväl karaktärsfostran i allmänhet som ock demokratisk fostran i synnerhet. Med den faller också den olyckliga uppdelningen av direkt kunskapsmeddelelse och karaktärsfostran. Undervisningens svåra konst är just att inte låtsas om någonting men låta kunskapen sjunka ned och indirekt påverka omdöme och handlingssätt.

Jämförelser äro ofta svåra att genomföra, och liknelser halta merendels. Men om jag ändå skulle försöka att åskådliggöra det sagda med en bild, så hämtar jag den från rättsväsendet. Det torde icke vara någon större konst att överbevisa en brottsling om att hans handlingssätt står i strid mot gällande rätt, mot lagens bokstav och mening. Det är därför icke sagt, att man förvandlar brottslingen till en laglydig och god samhällsmedlem genom att inspärta honom i en cell eller eljest utmäta ett straff i överensstämmelse med lagens föreskrifter och paragrafer. Har däremot syndaren själv kommit underfund med sitt fel och så att säga fällt domen över sig själv, då kan han redan anses som räddad för samhället. Det vore då i själva verket onödigt att kräva straffets verkställighet, ty självdomen har givit honom en moralisk kraft, som avhåller honom från framtida förseelser av liknande art. Hans karaktär har med andra ord genomgått en omvandling, som för framtiden i lyckligaste fall gör honom immun mot frestelsen att upprepa sin handling.

Den demokratiska fostran i ordets djupare mening skall icke ta hänsyn till den omedelbara effekten av undervisningen. Den syftar innerst till att låta livets mångfaldiga rikedom komma till sin rätt. Den avser icke att omedelbart sätta in den enskilde som en kugge i arbetslivets maskineri utan också och framför allt att få honom att inse vad som är rätt och riktigt och människovärdigt. Den utesluter naturligtvis icke en anlagsprövning och har intet att invända mot att »rätt man kommer på rätt plats», men den tar mera hänsyn till andliga krafter och värden än yttre anpassning och materiell framgång. Den demokratiska fostrans och undervisningens resultat kunna icke direkt avläsas i betygstabellerna eller bli tillgängliga för direkt statistisk bearbetning.

\*

I dagens läge är man understundom frestad att omskriva Senecas nästan till leda citerade sats: »vi lära icke för skolan utan för livet» till någonting liknande detta: »vi lära icke för skolan utan för staten». Utvecklingen mot ett allt starkare statsförmyndarskap ger sig till känna på många olika sätt inom samhället. I rättvisans intresse må det väl sägas, att skolan dock hittills kanske varit minst utsatt för den centralt styrande statsviljan, så länge det gäller det dagliga arbetet, som trots allt fortgått tämligen ostört. På sin höjd kan man väl säga, att det förekommit vissa förbud, som kunna varsla om vad som möjligen kan komma att inträffa, om också hos oss skulle införas en slags statsabsolutism.

Under hösten 1945 upprördes sinnena på många håll inför det öde, som man befarade skulle drabba 167 här internerade balter, när deras forna fiender krävde deras utlämnande. Rent instinktivt uppfattades kravet som ett övergrepp mot människovärdet av en stat, där människan betraktas som en statens tillhörighet, över vilken den förfogar efter behag, alltså raka motsatsen till demokratiskt tänke- och betraktelsesätt. Från olika håll höjdes också protester mot denna behandling, bl. a. också från elever vid några läroverk. Man kan naturligtvis hysa olika uppfattning om lämpligheten av att läroverksungdom ger offentligt uttryck åt sin uppfattning i en dagsaktuell fråga, som därtill kanske har politisk anstrykning. Handlingssättet kunde kanske betecknas som inopportunt, men det gav i detta fall uttryck åt ett sant demokratiskt tänkesätt, då det ville hävda människovärdet. Saken fick emellertid ett efterspel, i det att regeringen uppdrog åt kungl. skolöverstyrelsen att verkställa en undersökning om tillkomsten av ungdomarnas uttalanden. Sedan detta skett, har ingenting avhörtts vidare. Nu har väl hela saken fallit i glömska, men av många uppfattades den som ett försök av de maktägande att hindra skolungdomar att kritisera och diskutera deras åtgärder. Yttrandefriheten är en elementärt demokratisk rättighet, från vilken icke heller skolungdomen kan undantagas. Principen att hålla politiken utanför skolan är givetvis sund och riktig, men detta kan icke innebära förbud att ta ställning till dagens händelser, då de beröra elementära mänskliga rättigheter.

I själva verket har den moderna staten därigenom att den monopoliserat allt skol- och utbildningsväsende skaffat sig fullständigt oanade möjligheter att kunna påverka framtidens hela tänkesätt. Den har redan i sin hand ett instrument, varigenom den suveränt kan bestämma om vilka läroböcker, som få lov att användas vid

undervisningen i landets skolor. Sedan 10 år arbetar statens läroboksnämnd, och inga andra läroböcker tillåtas än de, som finnas upptagna på dess förteckning. I sina yttersta konsekvenser kan den statliga övervakningen av läroböckerna leda till att en enda lärobok i vart ämne och ingenting därutöver får förekomma. Då skulle i varje fall kravet på jämlikhet bli tillgodosett! Med detta har jag naturligtvis inte velat säga, att detta skrämmande perspektiv någonsin behöva bli verklighet. Så länge verkliga demokrater sitt vid styret, är det naturligtvis också uteslutet, ty för dem står alltid människan i centrum. Men för en suverän stat ligger frestelsen nära att utportionera den andliga kosten efter samma mått åt alla.

Där likriktningens idé vunnit insteg, nöjer man sig med att ge alla samma utbildning men glömmer att uppfostra fria, självständigt tänkande människor. I stället för livets oändligt skiftande mångfald och rikedom, kommer man fram till likformighet och uniformering i såväl tänkesätt som handling. Detta medför alltid en nedvärdering av en människa, ty det är alltid lättare att nivellera nedåt än uppåt. En likriktad uppfostran leder till kvalitetsförsämring. Det jämn- och slätstrukna blir idealet. Varken dalar eller höjder tolereras.

Den danske psykologen och religionsfilosofen Harald Höföding har någon gång yttrat, att det besvärligaste i all undervisning är icke att svara rätt utan att fråga rätt. Den som behärskar den konsten fulländat har kommit läraridealet mycket nära. För tänkande människor är det ofta många gånger viktigare att kunna ställa problemen rätt än att få svaren tillrättalagda. Det väsentliga i uppfostran skulle alltså icke vara att inhämta eller meddela faktiska uppgifter utan snarare att lösgöra personliga krafter.

För mer än två tusen år sedan vandrade det omkring en egendomlig man på Athens gator och gav sig i samtal med dem, som han mötte och som ville höra på honom. Han försökte att få sina medmänniskor till att tänka fritt och självständigt. Sin egendommiga undervisningsmetod kallade han majevtik (förlossningskonst), emedan han trodde, att allt vetande egentligen låg förborgat inom människan själv och att det egentligen blott gällde att hämta fram det i ljuset. Hans verksamhet ansågs emellertid farlig för staten och han dömdes att tömma giftbägaren. Några hundra år senare vandrade timmermannens son från Nasaret omkring i Gallileen. Hans uppgift var en helt annan än Sokrates', men också han tvingade människorna till självprövning genom sina liknelser och

andra tal. Icke heller han undgick människornas hat och mordlust.

Kristi människokärlek och broderskapstanke, Sokrates' idealism och tro på människans inneboende godhet samt slutligen germanernas obändiga frihetskärlek äro rötterna till den västerländska kulturen och en sann demokratisk samhällsordning. Alla tre äro ofta så sammanflätade med varandra, att de icke helt kunna åtskiljas. En demokratisk skola måste vårda dem alla, om den ej skall svika sin uppgift.

\*

Den svenska skolan har en mycket betydelsefull uppgift att hålla sant demokratiska idéer vid makt inom samhället. Den får icke bli demokratisk i den meningen, att den far efter popularitet genom att undanröja alla svårigheter på bildningens ofta törnbeströdda väg. Den får å andra sidan icke heller bli aristokratisk och mena, att den blott skall vara till för ett fåtal utvalda. Minst av allt får den bli sig själv nog, utan den måste besinna, att den är till för att tjäna hela folket. Den skall vara mänsklig och folklig. Det betyder, att den skall vara *svensk*, lämpad för vårt folk.

Det vore illa, om svensk skola skulle förlora sin stil, om den otillbörligt fölle undan för de maktägande eller om den skulle bocka och krusa för dem som befinna sig på samhällets höjder. Men det skulle vara lika illa, om den skulle börja snobba nedåt och i någon slags beställsam iver försökte vara alla till lags med risk att den finge pruta på sanningskravet. Den högre skolan har kanske färre möjligheter att bli populär än många andra samhällsinrättningar. Den skulle emellertid förlora sitt existensberättigande, om den ville nöja sig med att blott vara underhållande. Den har andra och väsentligare uppgifter. Skolan är i första hand en arbetsplats, där det många gånger kräves ett mycket hårt arbete av både lärare och elever. De äro icke där för att bli roade utan för att lära sig att arbeta samt framför allt lära sig respekt för sanningen. Detta behöver naturligtvis å andra sidan icke heller betyda, att arbetet inom en skola skulle med nödvändighet vara tråkigt. Det är det åtminstone icke för dem, som lämpa sig för dess arbete. Men somliga äro som bekant obekväma för studier.

En skola är ett samhälle i miniatyr. Den kan som sådan mycket väl lämpa sig för fostran till demokratiskt tänke- och handlingsätt. Förutsättningen härför är bl. a., att den får ett sådant mått av frihet, att den kan leva ett något så när normalt liv. Såväl

lärare som elev skall kunna vara människor i sitt arbete och inte först då känna sig som normala individer, när de på eftermiddagen lämna sin arbetsplats. Vi tala så mycket om fostran av de unga till goda medborgare, men fostran av människor innebär väl alltid en ömsesidig påverkan. Det är icke blott eleven, som är mottagande. Även läraren påverkas i icke ringa grad av dem han umgås med i sitt dagliga arbete, d. v. s. de unga. Ju mer samvaron får präglas av en ömsesidig aktning och ömsesidigt förtroende, dess mer givande för båda parter blir den.

Samhället förfogar icke över något mera effektivt medel än undervisningen att dana en demokratisk stat. Om sann demokratisk anda blir en levande makt inom skolans väggar, är dess framtid tryggad. Man kan nämligen utgå ifrån att de ideal, som de unga fått inplantade hos sig under uppväxt- och skolåldern, skola de föra med sig ut i livet och söka att hålla levande, när de själva blivit vuxna och hunnit ta ledningen i samhället.

---