

SKOLAN OCH UNGDOMEN

Av fil. d:r NILS G. OHLSON, Stockholm

I DEN livliga diskussion om svenskt skolväsen, som åter är i gång, är det först och främst den s. k. anknytningsfrågan, som dragit uppmärksamheten till sig. Den femåriga realskolan tillkom ju genom beslut av 1927 års riksdag och ersatte den sexåriga realskolan. Genom förändringen uppsköts inträdet i läroverket ett år, som lärjungarna i stället fingo tillbringa i folkskolan. Alltifrån 1894 hade den bestämmelsen varit i kraft, att de i läroverkets första klass inträdessökande skulle ha inhämtat, vad gossarna i folkskolan enligt gällande normalplan borde vid motsvarande ålder ha inhämtat. Genom beslut av 1909 års riksdag tillkommo med kommunen som principal mellanskolorna, vilka bygga på folkskolans sjätte klass och på fyra år föra fram till realexamen. Det var denna skoltyp, som riksdagen 1927 beslöt att sätta vid sidan av den femåriga linjen i läroverket. För närvarande avlägges realexamen av mer än 8 000 personer varje år.

På läroverkshåll anser man, att det varit tillräckligt med förändringar under de senaste femtio åren. Erfarenheten har visat, menar man där, att utbildningen i den högre skolan är ändamålsenlig. Bägge anknytningsmöjligheterna böra därför kvarstå, den femåriga linjen särskilt med hänsyn till tidsvinsten, den fyraåriga med tanke på landsbygdens behov.

Folkskolans representanter åter äro av den åsikten, att denna skolform liksom andra livskraftiga samhällsinrättningar vill växa och utvecklas. Den är en kulturväxt, som genom förädling kan bringas än närmare sin bestämmelse att vara en hela folkets egendom och bli det till än större gagn. Låt oss, säga folkskolans lärare och lärarinnor, behålla barnen tillräckligt länge, och låt folkskolan därigenom bli den verkliga bottenskolan! Det är icke riktigt, fortsätta de, att när barnen äro blott elva år gamla, låta en parallell skolform såsom läroverket konkurrera om lärjungarna. Konsekvensen av denna åsikt blir, att med en alltmera utsträckt folkskoleplikt realskolan strängt taget blir mer och mer överflödig.

Inför dessa mot varandra stridande åsikter och önskemål gör

man klokt i att besinna, att det dock är i första hand barnen själva, i andra hand dessa såsom vuxna saken gäller.

Hittills har skolutredningen, som nu i höst arbetat i fyra år, gjort sig till målsman för en låt oss säga modest ståndpunkt. Den stora skolbyggnaden behöver, tycks den mena, fogstrykning och fasadputsning. Men är detta verkligen nog? Tarvar den inte också en genomgående modernisering, d. v. s. en fastare anslutning till en ny tid, vars behov den dock är avsedd att tjäna? Det är alltså en öppen fråga, om utredningen verkligen börjat i rätt ända på det stora komplex av pedagogiska, sociala och ekonomiska problem, som vårt skolväsendes omdaning innebär. Att döma av de betänkanden, som publicerades på försommaren, har den visserligen varit besjälad av en uppriktig önskan att gagna men icke kommit med några mera avgörande synpunkter, framför allt inte någon dominerande tankegång. Utan en sådan blir det helt enkelt omöjligt att fixera frågeställningen och ännu mindre ange några riktlinjer för frågans lösning.

Metoden är ingalunda ny. Av den betjänade sig exempelvis Rousseau. I naturen fann han rättesnöret för sina reformer. Det blev för honom vapnet i en gigantisk kamp mot allt ont, som drabbar dem, som bli föremål för samhällets slentrianmässiga uppfostran.

Läroverksstadgan upptar som bekant för realskolan, den skolform, som i denna uppsats jämte folkskolan skall bli föremål för undersökning, allmänbildningen som mål. Det låter plausibelt. Men närmare besett är detta för det första ett synnerligen vagt begrepp. Vad det egentligen är, vet ingen. Man har förstas på känn, att dit skulle höra de och de kunskaperna, men riktigt säker är man inte. För det andra är allmänbildningen strängt taget ett föräldrat begrepp, ehuru det tycks som skapat för en modern kollektivmänniska. Det har haft sin stora mission att fylla i kulturens historia, alltsedan det för betydligt mer än hundra år sedan skapades. Det stod högt i kurs under en epok, då bildningens innehåll var mindre omfattande än i våra dagar. Det uppbars av tron på det klassiska som det i sig fulländade. Men vår tids människor se saken annorlunda. De anlägga på bildningen en praktisk måttstock och fråga sig, vad som har verkligt värde ute i livet.

En dansk pedagog krävde en gång skolstudier i mineralogi och motiverade det med att man då vet, vad det är för slags sten man trampar på, när man går på gatan. Anlägger man sådana synpunkter på valet av lärostoff, är det klart, att detta kommer att

växa skyhögt. Håller man sig däremot till det, som har »relation till verkliga, mänskliga intressen» (J. A. Lundell 1921), måste dimensionerna i skolkunskapen avsevärt minskas. Hur vore det i stället att för cyklister och blivande bilförare förklara, hur olika körbansbeläggningar reagera för olika väderlek, och i anslutning därtill mana till större försiktighet vid vissa tillfällen?

De mera boksynta veta också, att det nu inte står i en människas makt att skaffa sig en allmänbildning, som skulle göra skäl för namnet. Detta är en omöjlighet redan av den anledningen, att det väldiga kunskapsstoff, som tornats upp under tiderna, på de senaste årtiondena antagit rent av astronomiska mått. På sin höjd inbjuder en undervisning mot detta mål till iver att skumma över de mest skilda ämnen och kanske också — här kommer en moralisk faktor med i spelet, vilken är av icke ringa betydelse i uppfostringsarbetet — till uppfattningen, att ytliga och flacka, färglösa och sporadiska allmänföreställningar äro verklig kunskap. De äro bra att ha, när man skall lösa korsordsgåtor eller delta i frågesporttävlingar, men sådan sysselsättning tar vettigt folk inte på allvar utan drar gärna på smilbandet åt de bisarra sammanställningarna och de chockerande siffrorna, rätt lite värda i jämförelse med sunt omdöme och klok eftertanke. Det gäller om allmänbildningen i vår tid, vad Nietzsche en gång ansåg om den klassiska. Att förvärva den är något så oerhört svårt och sällsynt och fordrar en så komplicerad begåvning, att det endast kan vara naiviteten eller oförskämdheten förbehållet att utlova en sådan åt gymnasiets lärjungar.

När en företagare vill nedbringa sina utgifter, brukar han söka efter förluskällor. Allt sådant, som stjälar tid, kraft och materia på ena eller andra sättet från honom, söker han göra sig fri ifrån. Han rationaliserar sitt företag för att åstadkomma »elimination of waste». Begagnad med urskillning borde principen också kunna lända de svenska undervisningsverken till gagn.

Erkänner man allt detta, så bör man väl inte heller dra sig för att åt skolan giva ett mål, som är mera adekvat och rationellt än den intetsägande, otidsenliga och ur fostringssynpunkt mindre lämpliga allmänbildningen. Inom folkskolan står man inte främmande för en dylik reform. Där kräver man bl. a. »begränsning av en del onödigt detaljstoff i kunskapsämnena» (se t. ex. Folkskol-lärarnas tidning 35/1944!).

Men hur skall det då gå med de ämnen, som genom sin läggning åtnjuta barns särskilda bevågenhet: historiska berättelser, djur-

skildringar, fysikaliska och kemiska experiment o. s. v.? I den mån sådana få stanna kvar på skolans arbetsordning, böra de göras till »stödämnena», d. v. s. fack med uppgift att ur nya synpunkter belysa och fördjupa framställningen i vissa andra, vilka på skäl, som senare skola andragas, kunna kallas skolans centrala. De skola vara absolut läxfria och i viss utsträckning även valfria. Därmed komma de inte att belasta barnens fritid, såvida dessa inte önska det själva. De bli, vad de redan nu tendera till, ett slags vilotimmar, som om de placeras rätt på schemat, kunna göras till vilopunkter under en ansträngande skoldag.

Man förfasar sig kanske över en sådan skola, förmenande, att framtidens ungdom egentligen inte kommer att »kunna» någonting. Den initierade skall svara, att en omläggning i den nu skisserade riktningen inte betyder så mycket. Den blir knappt mera än ett lagfästade av den nuvarande ordningen. Efter någon tid finns det nämligen försvinnande lite kvar av vad som tidigare inlärts i ämnen, där obligatoriska skrivingar icke förekomma. Undersök exempelvis, hur i en realskolklass de nyligen med omsorg inhämtade och grundligt repeterade kunskaperna i historia te sig! Man skall bli förvånad över hur rudimentära de i själva verket äro. Var ligger felet? Sannerligen i många fall inte i lärosalen. Där har den stora pedagogiska apparaten varit i gång med suggererande bredvidläsning, ljusbilder, kanske film men först och sist ett betydande och levande intresse för saken på ömse sidor om katedern. Efter någon tid är det endast fragment kvar av »kursen», i bästa fall de grövsta konturerna av det historiska skeendet. Felet måste sökas i den massutfodring, som den moderna ungdomen i skolan blir föremål för och som inte tillåter den assimilation, som är en förutsättning för upptagande även av andlig näring.

För tillfredsställelse av ett legitimt kunskapsbehov vid sidan av det skolan har att fylla, göres ju åtskilligt i våra dagar. Hur vore det att låta ansträngningarna i detta avseende komma även ungdomen i skolan mera direkt till godo? Populära föreläsningar och korrespondensundervisning tjäna just detta syfte, i viss omfattning även radio, bio och folkbibliotek. Här återstår mycket att göra. Den som vill veta mera, än vad skolan ger, behöver inte vara rådlös, om han bara vill. Varför f. ö. räkna med andra än dem, som önska? Det räcker nämligen inte alla gånger med den av vår tid så dyrkade begåvningen; utan en god portion energi blir denna tämligen illusorisk.

Skolan skulle alltså befrias från bördan att meddela en täm-

ligen steril allmänbildning och på allvar beredas tillfälle att ägna sig åt sin uppgift. Men innan vi övergå till att undersöka, vari denna egentligen ligger, vilja vi fästa uppmärksamheten vid en sida i de studier, som hittills bedrivits med allmänbildningen som mål, och det är deras förmåga att skänka formell träning. Från denna uppgift får skolan icke göra sig urarva. Det är här stödämnena skola få sin stora chans. De skärpa blicken, befordra tänkandet och bidra till att behärska modersmålet i tal och skrift. Undervisningen måste alltjämt skärpa de ungas sinnen och uppmärksamhet, odla deras omdöme. Ehuru den obligatoriska kunskapsräjongen avsevärt förminsas, står det tillräckligt kvar för att göra ungdomen mottaglig för det stora i natur och kultur. Endast genom en dylik modernt didaktisk formalism kan det göras ett slut på mångläseri och ytlighet. Reservera därför större utrymme i skolan för övningar och slopa den svällande bredden i undervisningen! Den gamla hederliga skolmästaren var nog inte så bevandrad i vetandets värld, men vad han visste, förstod han att lära in, och detta blev så till både salt och ljus. Visst var han understundom en smula snusföruftig, men han kunde *skola* ungdomen i motsats till sina moderna kolleger, vilka i den vidlyftiga sakliga undervisningen se sin förnämsta uppgift utan tanke på pedagogisk balans och rationellt ändamål.

Skolans förnämsta uppgift? Ja, det kan inte vara någon annan än den, som redan en kung i Sparta på tillfrågan om vad gossarna skulle lära sig, formulerade så, att det berodde på vad de som män behövde. Även om han främst torde ha tänkt på färdigheter, så kunna hans ord alltjämt tjäna som tankeställare. Vad är det nämligen gemene man främst ha nytta av ute i livet? Icke av ett urval av de faktiska uppgifter, som en uppslagsbok tillhandahåller med betydligt större skärpa än ett opålitligt minne, utan av en förmåga att tillgodogöra sig dessa. Har skolan lärt honom att läsa, d. v. s. att läsa rätt innantill, och att ta sig fram på de största stråken i böckernas värld, så är mycket vunnet.

Vid sidan av detta receptiva moment i modersmålet står ett produktivt. Det är inte mindre omfattande. Mycket av vad vi genom läsning inhämtat, blir först då vår andliga egendom, då vi kunna framlägga det i tal och skrift. Här fordras övning, men den ger som bekant färdighet. Öka därför ut timantalet i modersmålet!

Efter modersmålet kommer i vikt räkningen. Redan pythagoreerna voro på det klara med dessa bägge ämnens fundamentala

betydelse. Givetvis satte de talet i första rummet: det var det visaste, och därefter kom människan, som givit tingen deras namn. Att här skärsådå matematikens betydelse för det dagliga livet torde vara överflödigt.

Hur många människor ha inte gjort den reflexionen, att skolundervisningen i de nu nämnda ämnena varit den bästa andliga vägkosten på vägen genom livet! Inom dessas ram kan mycken nyttig kunskap meddelas om de religiöst-sedliga värdena samt om länder, folk, naturen och människolivet. Men den måste bli accessorisk i förhållande till det väsentliga.

I detta sammanhang kan man erinra sig, att en dylik samling av undervisningen kring de viktigaste ämnena för att effektivisera densamma förordades av Torsten Rudenschöld, den svenska folkskolans stora nydanare. När han sökte efter plats på ett redan överfyllt schema för kroppsarbete, ett fack, som ju passade utmärkt i hans samhällsritning med ståndscirkulation, fann han, att man borde minska antalet läsämnen samt i stället träna lärjungarna formellt och därunder låta dem inhämta ett fåtal grundläggande ämnen. Enligt hans åsikt skulle de därefter hastigt kunna tillägna sig andra ämnen.

Det är emellertid icke blott samhället och dess medlemmar, som vinna på den här ifrågasatta omläggningen. Även för skolorganisationen själv blir den av viss betydelse. Den kan nämligen bidra till att skapa en samordning, ett intimare samband mellan de olika skolformerna. De sammanhölles nämligen då av en princip, som sanktionerad av erfarenheten skulle rationalisera skolarbetet. Framför allt kommer enhetligheten att vinna, i det att det väsentliga då inte skall te sig så olika som nu under första och andra hälften av skoltiden. Det är dock på en punkt detta omdöme kräver en förklaring, och det är i fråga om språkundervisningen.

Inom folkskolan är ju modersmålet i regel det enda språk, vari undervisning meddelas. I realskolan däremot inträda i rask följd efter varandra de tre huvudspråken, varav franskan dock är frivillig. Det är alltså främst språken, som varit det schibbolet, som skilt de bägge läroanstalterna från varandra.

Även i ett annat avseende har realskolans språkundervisning tjänat som en skiljemur. En sammanställning av antalet vårterminen 1939 givna underbetyg, företagen av skolutredningen (Statens offentliga utredningar 1944: 21 sid. 339), ger nämligen vid handen, att tyskan är realskolans svåraste ämne. Nästan var tredje gosse får underbetyg i detta ämne vid läsårets slut i den näst

högsta och den föregående klassen av denna läroanstalt. Fullt så svår är inte engelskan.

Med denna statistik för ögonen kan man fråga sig, om förmågan att tillägna sig realskolans språkundervisning verkligen är något så värdefullt, att den bristande förekomsten av en dylik skall bli en bidragande orsak till att åtskilliga måste avbryta sin skolgång i realskolan utan att ha nått målet, bli kvarsittare eller anlita lärarkrafter utanför skolan. Svaret på denna fråga kan knappast bli annat än ett. Språkundervisningen i realskolan måste läggas om. Först och främst måste grammatikherraväldet brytas. Visserligen är det s. k. kortfattade språkläror, som i regel begagnas, men även de bjuda en alltför bastant kost för de flesta ungdomar.

Tron på grammatikens formella bildningsvärde, ett arv närmast från nyhumanisterna, besjalar ännu i hög grad som bekant läroverkets språkundervisning. Men det stora i den nyhumanistiska åskådningen lever inte kvar hos oss. Enligt den kunde man först då komma under de gamla språkens och den antika kulturens omskapande inflytande, när man arbetade på egen hand. Uppfostran gick med andra ord ut på att göra sig själv överflödig. Ty så fort lärjungarna voro självverksamma, hade de kommit in på rätt väg. Genom självverksamheten nådde de så fram till självständighet. Men hur är det nu? Jo, grammatikstudiet bedrivs närmast för examensskrivningens skull, nära nog således som självändamål, trots att undervisningen i främmande levande språk enligt de metodiska anvisningarna för läroverken har till uppgift »att bibringa lärjungarna praktisk språkfärdighet» och »kännedom om det främmande folkets litteratur och kultur».

Förslaget att i folkskolan införa ett främmande språk har som bekant hälsats med såväl större som mindre glädje. Till de många skälen härför, främst en livlig önskan att föra även de bredare lagren av vårt folk ut ur en nationell isolering och giva dem samma möjlighet till bildning som »de välsituerade i samhället», kan läggas ytterligare ett, nämligen att studiet av främmande språk gagnar studiet av modersmålet. Det förefaller kanske orimligt. Så är det emellertid ingalunda; även på detta område är det inte långt mellan känna och kunna. Inlärandet av ett främmande språk underlättar nämligen i hög grad en närmare bekantskap med det egna språket. »Wer keine fremde Sprache versteht, versteht seine eigene nicht», säger ingen ringare än Goethe.

Det ligger nära till hands att anta, att språkundervisningen i folkskolan komme att bedrivas på samma sätt, fast i modifierad

form, som i realskolan. Det vore högst olyckligt. Redan från början måste det stå klart, att folkskolans språkundervisning bör underordnas den ovan uppställda huvudprincipen: all undervisning samlad omkring de fundamentala ämnena. Här gäller det alltså att knyta ihop undervisningen i det egna med undervisningen i det främmande språket. De böra alltså stödja varandra. Sovra undervisningsmaterialet och gå inte in på några vidlyftigheter! I förgrunden böra träda hör- och talövningar över lätt text, glosornas stavning och korrekta uttal och betydelse, följaktligen ett språkstudium *ex usu*. Vidare kunde ett mindre antal grammatiska kategorier göras till föremål för analys och intensiv övning. I bägge fallen bör frekvensen vara vägledande för urvalet.

Med en sålunda bedriven undervisning kan man få fram ett levande intresse för det främmande liksom för det egna språket. Tillvänjningen är här liksom på många andra områden en synnerligen viktig angelägenhet. Sker den elementära undervisningen på ändamålsenligt sätt, torde man kunna räkna med fortsatta studier, framför allt av mognare elever. Att redan nu ett stort intresse finnes för saken i vårt land, framgår tydligt av det faktum, att den senaste radiokursen i engelska samlade över hundra tusen deltagare.

Det kommer emellertid inte att bli någon lätt sak att i folkskolan införa obligatorisk undervisning i ett främmande språk. Redan lärarfrågan blir svår att bemästra. För kort tid sedan meddelades, att hittills 465 lärare erhållit behörighet att i folkskolan undervisa i engelska, 22 i tyska och 29 i bägge språken, ett som man ser, relativt litet antal. Skolöverstyrelsen har uppmärksammat frågan och ifrågasatt förstärkt språkundervisning vid seminarierna. En rätt lagd radioundervisning, förlagd till vissa veckotimmar, skulle utan tvekel bli ett värdefullt stöd för lärarna. Men det är inte här, som den största svårigheten kommer att ligga. Värre är det, att inte alla lärjungar synas vara mottagliga för språkundervisningens av den enkla och elementära art, varom här måste bli fråga. I en folkskoletidning framkastade sålunda en recensent för kort tid sedan det spörsmålet, »hur folkskoleelever, som då de börjar sin engelska kurs, ofta inte kan skilja på ett substantiv och ett adjektiv, ska kunna smälta en sådan anhopning av lärostoff».

Även ur den synpunkten, att hemarbetet måste minskas, vore en rationell koncentration av undervisningen i hög grad önskvärd. För de äldre är ju arbetsdagen i regel slut på ett bestämt klockslag, men husmodern och barnen åtnjuta inte denna förmån. Vis-

serligen har den Engbergiska reformen med läxfrihet till måndagarna gjort ett par kvällar i veckan fria från bekymren för morgondagens uppgifter, men ännu återstår mycket att göra.

En annan fråga är, om det skall bli möjligt för barnen att trots många föräldrars varma omtanke om dem fylla ens ett sålunda nedprutat krav på effektivt hemarbete. Trånga bostäder, för att inte tala om olyckliga familjeförhållanden, arbetslöshet, dåliga tider o. s. v. försvåra eller omöjliggöra ett sådant. I alla de fall, då studiekammarens lugn, så värdefullt för allt slags andligt arbete, saknas, gör sig ett behov gällande, att skolan å samhällets vägnar inträder som de sålunda beträngdas hjälpare. Det vill med andra ord säga, att man för att förverkliga möjligheten att bereda varje svenskt barn något, som kunde jämföras med nuvarande läroverksutbildning, måste räkna med att många sociala frågor bli lösta. Skolfrågan är alltså inte bara en pedagogisk angelägenhet.

Att just i våra dagar med officiellt betygade krav på hushållning med statens och kommunernas medel begära anslag för det nyss nämnda ändamålet vore säkerligen förspild möda. Men det kan tänkas, att detta spørsmål uppenbarar sig i sällskap med ungdomens fritidsproblem. Det blir då fråga inte bara om att räcka de behövande en hjälpare hand utan ock om att skydda ungdomar i den mest affektbetonade åldern. Och profylaktiska åtgärder äro ju både billigare och ändamålsenligare än att bekrija en epidemi. När nöjesindustrin i alla sina former efter kristidens nödtvungna penitens bröstas av sitt grövsta artilleri och anlägger det ena brohuvudet efter det andra in i ungdomens läger, blir det ingen lätt uppgift att gå till motoffensiv. Därför vore det önskvärt att redan nu i sund beredskapsanda planera försvarsåtgärder¹, gärna via kollektivet under sakkunnig och varmhjärtad ledning.

Av flera skäl måste budet här gå till skolan. Först och främst besitter denna den för uppfostran särskilt utbildade personalen. Den har vidare, som nog ingen annan samhällsinstitution, hand med ungdomen, kan också tänkas utlösa en sund känslöbindning till de personer barn ofta komma i kontakt med, vilket kan bli av icke ringa betydelse för ungdomarnas sociala anpassning över huvud taget. Dessa torde — och detta är ett tredje skäl — själva inte vara så obenägna, som man möjligen skulle ha anledning att befara, för ett dylikt arrangemang, särskilt om det sker t. ex. i populär föreningsform. Trots att omkring 40 % av ungdomen i ål-

¹ 1939 års ungdomsvårdskommitté avgav på försommaren en utredning om stöd åt ungdomens föreningsliv (Statens offentliga utredningar 1944: 31).

dern 13—25 år redan är föreningsansluten (ungdomsvårdskommitténs uppgift), så väntar mycket arbete beträffande både de icke anslutna, de många passiva medlemmarna och verksamheten som sådan. En förutsättning härför är likväl, att större omsorg än nu ägnas detta moment redan under lärarutbildningen.

Dylika profylaktiska och sanerande åtgärder på det psykiska området bli parallellföreteelser till vad som i skolans regi utföres för att skydda och stärka det uppväxande släktets kroppar.

Men kommer inte ungdomen, som ju i sinom tid blir den, som själv bär upp samhället, att förlora på omläggningen? För min del tror jag det inte. Åtskilligt, bl. a. bättre formell trimning och större utrymme för individuella önskemål samt mindre av dödande likformighet, talar för att den i stället skall stå bättre rustad vid utträdet i livet. De döda minneskunskaperna, inte sammanhållna av annat, har man sagt, är den rem, som skolpojkar bruka spänna om sina böcker, när de gå till eller från skolan, kunna inte längre få en fristad i skolan, ty deras tid är ohjälpligt förbi. Mer och mer blir man på det klara med att de tjänat ut. Allt för länge har deras förhandenvaro fått vara ett index på intelligens. Inte ens till det kunna de numera anses duga. Och att ungdomen också skulle vinna på att få mera verksamt stöd i sitt föreningsliv, med andra ord bli socialt och bättre fostrad, torde likaledes ligga i öppen dag.

Att jämföra gammalt och nytt med varandra är ofta svårt, inte minst om det gamla såsom här talar till en äldre generation om ingenting mindre än en del av den själv. Ty dit höra dess starka upplevelser under barn- och ungdomsår, och det var just sådana den gamla lärdomsskolans alumner genomgående fingo. Men nytt vin kräver nya läglar. Vårt samhälle har på några årtionden fått ett nytt ansikte. Vad är då naturligare än att ett av dess viktigaste organ också skapas om? Den nya skola, som vi ändå måste få, kan inte stå främmande för vare sig samhällets ändrade gestalt eller den tid, som kommer och som obevekligt skall kräva mera än förr av människorna.