

# AKTUELLA SKOLFRÅGOR

Av docent GUDMUND BJÖRCK, Uppsala

ATT uppfostran och undervisning i svenska skolor ställer problem av första ordningen, bestrides av ingen; ecklesiastikministern har understrukt det genom att själv åtaga sig ordförandeskapet i den utredning, som regeringen beslöt i november 1940. Nedanstående artikel utgör ett försök att i den rapsodiska snabböversiktens form antyda några frågeställningar och tendenser, sådana de faktiskt föreligga på detta betydelsefulla område, närmast med hänsyn till de allmänna läroverken.

De stora skolfrågorna äro alltför intimt invävda i ännu större sammanhang, för att de skulle kunna lösas av några experter i facket; de centrala uppfostringsproblemen beröra ju i själva verket grundvalarna för hela folkets framtida liv. Därmed är naturligtvis icke påstått, att skolväsendets egna representanter skulle vara i något avseende jäviga, endast att deras talan *såsom fackmän* är begränsad. Man skall emellertid å andra sidan snart finna, att varje delproblem i sin tur rymmer både allmänna och tekniska spörsmål, och det vore mycket olyckligt att undandraga de sistnämnda en rent facklig prövning.

Ett belysande exempel på det nyss sagda ger franskans ställning på våra gymnasier. Som bekant tog Arthur Engberg under sin statsrådstid initiativet till en omläggning, som gjorde franskan till ett huvudämne på latinlinjen. Reformen utgick alltså från en kulturpersonlighet utanför fackmannakretsarna och avsåg att främja hans egna bildningsidéer. Så långt var allt gott och väl, ty utan dylika personliga uppslag på olika områden skulle kulturlivets organ hastigt förkalkas. Men vid den praktiska utformningen tycks icke nog hänsyn ha tagits till skolvärldens realiteter, och den icke avsedda följden blev en rubbning i jämvikten mellan latin- och reallinjen. Självklart är, att man nu omvänt har att

fråga sig, *först om* franskan till äventyrs av allmänna skäl bör nedskäras, *därnäst* hur detta i så fall kan ske.

Fördelningen av schemats utrymme på de olika ämnena är ju över huvud taget en mycket vansklilig sak, i synnerhet när det gäller de högre skolformerna. En nydanare har knappast tillstymmelsen av en allmän mening att falla tillbaka på; jag tror, att en rundfråga i detta ärende skulle blotta en babylonisk åsiktsförbistring — utan att man därför behövde vända sig åt notoriskt radikalt håll. Och sakkunskapen kan här allra minst säga, *vad* som bör göras. Däremot kan den upplysa om saker, som *icke* gå att göra. Det är t. ex. tydligt, att den frihet till ett nästan obegränsat antal ämneskombinationer, som utgjorde en grundtanke i 1927 års gymnasieordning, underkänts av erfarenheten: en elev, som gjort upp för sig en kombination, avsedd för en bestämd levnadsbana, kunde mycket lätt få den omintetgjord genom kamraternas val. De betydliga svårigheter, systemet medförde, gävo alltså ingen säker vinst ens för det fåtal, som hade mognad och karaktär nog att vilja utnyttja möjligheterna. Valfriheten blev också snart nog även formellt inskränkt. Och oavsett dessa praktiska erfarenheter, tar man icke fel på, att tendensen nu går mot en enhetligare form för medborgerlig bildning och ett tillbakaträngande av den specialisering, som ville göra läroverken till högskolor i smått. Maximen »snabbaste och högsta kompetens på smalaste basis» ger inga stadiga samfundets pelare.

*Inom* de enskilda läroämnena förefalla linjerna i allmänhet klarare, klarast i vad man kan kalla »färdighetsämnena»: i främmande levande språk exempelvis är den undervisning bäst, som — i förhållande till den använda tiden, inberäknat läxläsning — ger störst förmåga att föredraga och översätta en obekant text på normalprosa. Konsten att *tala* språket inställer sig då snart vid förefallande behov. Den bildade svensken gömmer f. ö. ofta, alltsedan han första gången skulle »prata utrikiska», på ett ganska omotiverat mindrevärdighetskomplex, som ibland slår ut i bittra förebråelser mot skolan. Ett gott botemedel är att försöka få höra något av »de stora kulturländernas» barn uppträda i samma situation.

Hur det kulturhistoriska (i vidaste mening) stoffet skall läggas in, är en lämplighetsfråga och berör det icke alldeles lätt ordnade samspelet mellan olika ämnen. En student bör lämpligen ha hört talas om sådana ting som »empirestilen» eller »de franska impres-

sionisterna»; det kan tänkas ske i samband med franskan men också på en historie- eller modersmålstimme. Ett särskilt angeläget krav, som rests från många håll, och som måste tillgodoses ingalunda endast vid läroverken, är en ökad kunskap om de tre nordiska grannländernas förhållanden. Även finska språket bör vid mer än en skola kunna fakultativt upptagas på läroplanen.

När det gäller skolans huvudämne, kunna ett par tendenser tydligt skönjas, uttryckta i parollen »svenska språket och litteraturen». Den tid är lyckligtvis till ända, då varje anspråk på en åtminstone korrekt framställning löpte fara att stämpas som småaktig formalism, men helt säkert kommer man att gå än längre i riktning mot en aktiv, lagstiftande språkvård, som tuktar och tillvaratager skilda stilarters uttrycksmedel; den bör börja första dagen i barnomsskolan. Litteraturläsningens tyngdpunkt förskjutes; redan äro modersmållärarna i full färd med att avhysa äldre författare. Det måste också nu gå upp för svenskt kulturmedvetande, att vi i nittiotalsförfattarna äga *klassiker*, jämförliga med det begynnande 1800-talets skalder, med Runeberg och Viktor Rydberg. En så hög och så mångskiftande litterär blomstring just vid den moderna tidens inbrott borde vara en stor nationell tillgång och stolthet. Däremot är det ett förfelat projekt, att man i skolan skulle studera skönlitteratur ur de allra sista årens produktion. Det kan inte vara god hushållning att kassera Samuel von Triewald till förmån för någon författare, som efter tjugo år kanske förefaller lika onjutbar som den gode holsteinaren efter två hundra.

\* \* \*

Man har understundom tillfälle att med lättnad konstatera, huru som en dålig lärare åtminstone icke tycks kunna hämma utförs-gåvorna hos sina offer. Ty dessa vanlottade, vilkas liv förbittrats av otaliga fältslag och kungliga älskarinnor, skiljbara sammansättningar och streckteknade kindtänder, besitta en storartad förmåga att göra sig hörda.

När så många vuxna emellertid även eljest reagera mot »minnes-plugget», förbise de lätt ett par saker. Inlärandet, och framför allt uppvisandet, av rena minneskunskaper är för de flesta barn alls icke olustbetonat. Nåväl, skall man svara, det är ingen spänst att uppmuntra. Jo, den bör utnyttjas för framtiden, då det mekaniska minnet slappas. Synpunkter skifta, men fakta bestå. Och

det blir fullkomligt utsiktslöst att predika historiska sammanhang för en publik, som saknar den grundritning av kronologi och namn, där de stora linjerna skulle läggas in, eller att tala om språkliga företeelser med folk, som icke behärska de vanligaste termer, vokabler och böjningar. Man begår vidare ibland det misstaget att resonera, som om *exakta* uppgifter vore särskilt svåra att hålla i minnet. Det är ju tvärtom de, som sitta där. Eller vad kommer man bäst ihåg: »Magna Charta 1215» eller »vissa privilegier, som stadfästes i England i början på 1200-talet»?

Därmed vare naturligtvis ej sagt, att skolan skulle, för att fortfarande ta historien som exempel, *stanna* vid det rent krönikemässiga. Lika litet vill någon här eller i andra ämnen förklara just det nuvarande läroboksinnehållet sakrosankt.

När professor Cassel i en läsvärd artikelserie, som sedan i somras även föreligger i bokform under titeln »Vår bildnings fåfänglighet», bl. a. påyrkar, att den zoologiska systematiken skall skjutas tillbaka för fysiologi och ärftlighetslära, kan sålunda knappast något invändas i princip; jag vill dock upplysa om, att vi elever vid ett svenskt landsortsläroverk för tjugo år sedan fingo en utförlig och högst intressant framställning av ärftlighetens mekanism. Men professor Cassel håller samtidigt ståndrätt med en hel massa undervisningsstoff, som beskylls för att vara onyttigt för livet, och domen faller inte alltid rättvis. Nya tidens väldiga naturvetenskapliga upptäckter löpa fara att bannlysas ur allmänbildningen. Det förmåles visserligen icke, vilket öde som tilltänkts Kopernikus' världsbild eller de kemiska grundämnenas system, men undervisningen om blodomloppet skall enligt det Casselska programmet inskränkas till »denna livsprocess som helhet» med utelämnande av »hjärtats kamrar och deras betydelse». Man underskattar alldeles biologilärarnas pedagogiska förmåga och svenska pojkers tekniska sinne, om man tror, att en beskrivning av hjärtats pumpmekanism »dödar det naturliga intresset»; förresten skadar det väl inte att kunna förbinda en konkret föreställning med termen »klaffel»?

Ju snävare vi bestämma »livet», desto mera kulturgods kunna vi undvara, och det renodlat utilistiska betraktelsesättet hamnar till sist i den nationalekonomiska satsen: »Giv ej naturen mer, än den behöver, så leva vi för samma pris som djuren.»

\* \* \*

Från strängt liberalistisk ståndpunkt tedde sig den i alla stycken konfessionslösa skolan som idealet och objektiv undervisning som dess enda uppgift. Vår tids tendenser gå i annan riktning: »Skolans yttersta mål», heter det, »måste vara icke kunskapsmeddelelse utan fostran i ordets vidaste och djupaste mening». Skolan skall övertaga sin dryga del av ansvaret för, att de unga bli dels bra karaktärer, dels också rättänkande medborgare, så kan man med en viss schematisering formulera dessa vidgade anspråk.

Vad det första kravet beträffar, ha vi att utgå från ett negativt konstaterande: den s. k. moderna pedagogikens teorier om frihet, självverksamhet och lek som huvudmedel i uppfostran ha icke bestått provet. Det är ej nödvändigt att gå i detalj beträffande tillämpningsförsöken, vi ha endast att fastslå, att dessa rousseauanska tankar i mycket mindre utsträckning, än man hoppats, visat sig kunna befrukta arbetet i de vanliga skolorna. Detta rent praktiska erfarenhetsrön möter det krav på ökad disciplin och auktoritet, som »ligger i tiden» — man må beklaga det eller icke. »Det är ingen demokratisk uppgift att ge barnen alla friheter och lärarna ingen», framhåller Fredrik Ström i en riksdagsmotion. »En slapp skola är något av det farligaste för en demokratisk stats bestånd.» Den s. k. pjoskpedagogens utvärtes former komma nog också att tämligen av sig själva försvinna ur skolsalarna; det blir kanske snarare skäl att se till, att vi icke kasta ut barnet med badvattnet.

En annan yttring av falsk demokratism, som man utan saknad skall se stadd på retur, är den överdrivna hänsynen till uppenbart svaga elever: psykologiska omständigheter ha medverkat till, att det faktiskt kunnat räknas en lärare till förtjänst, om han lyckades lirka upp dessa teoretiskt obegåvade genom klass efter klass — till stort förfång för deras kamrater och för dem själva, som på detta sätt undandrogos en praktisk utbildning, där de kanske hade gjort sig gällande på ett förträffligt sätt. Härmed sammanhänger vissa skolpolitikernas rädsla för avgörande engångsprov och examina. Som om »livet» besparade nutidsmänniskan nervpåfrestningar av denna sort! Från det pedagogiska området kunna vi f. ö. som korrektiv peka på skolsystemet i tredje republikens Frankrike, där tävlingsprovet, *le concours*, spelade en fullkomligt dominerande roll.

Men det finns också subtilare företeelser i »barnens århundrade», som ej äro så obekväma för de äldre. För en generation, som står rådvill och eklektiskt trevande inför våra dagars kaotiskt staplade massor av andligt gods, kan det kännas skönt att få vädja till

barns och spenabarns röst och dymedelst frita sig från ansvaret för att välja och vraka. Det och det skall man läsa, »för det intresserar ungdomen». Sådant är ofta självbedrägeri, i vart fall är det inte rent spel mot ungdomen.

När talet faller på moralisk fostran, bör man vidare inte glömma bort det moraliska element, som ligger i själva kunskapsarbetet. Att kämpa sig fram till lösningen av ett matematiskt problem, att genomföra en läxuppgift under icke alltid gynnsamma yttre förhållanden, det är saker, som också ha med karaktären att skaffa. Men otvivelaktigt erbjuda sig de bästa tillfällena till direkt moralisk uppfostran, framför allt när den avser samarbete och tagande av ansvar, utanför klassrummets väggar, exempelvis under värntjänst- och friluftsdagarna. Ej utan skäl har det sagts, att gymnastikläraren har avgörande betydelse för en skolas anda.

Den andra punkt, där skolan anses böra nå utöver den rena undervisningen, är vida vanskligare. Det gäller den ideologiska grundsynen. Låt oss nämligen kalla saken vid dess rätta namn och erkänna, att det här blir fråga om en brytning med äldre, strängt objektiva målsättningar. Helt visst bör man eftersträva en så levande bild som möjligt av svenska insatser och strävanden genom tiderna. Jag tänker som exempel på Vasarnas administrativa riksbygge; stormaktstiden får över huvud taget alltför lätt en falsk prägel av heroiskt fantasteri. Och en djupare historisk insikt stärker av sig själv samhörighetskänslan med nationen. Det må också vara riktigt, att ungdomen bör fostras »till trohet mot vårt folks traditioner och andliga arv», men uppgiften är ömtålig och ingalunda entydig, därtill är svensk tradition lyckligtvis alltför rik. Säkert är, att det vore ödesdigert, om någon vunne gehör för en sådan tolkning av de nyss citerade orden ur statsrådets dikta- men, som skulle läraren åläggas att inpränta i sina elever ett kompendium av likriktade åsikter i *politiska* frågor.

\* \* \*

Den föregående framställningen har låtit vissa tvivel fram- skymta. Ärligheten fordrar, att det även säges rent ut, att nu icke förefaller vara rätta tidpunkten för mycket djupa ingrepp i skol- väsendets yttre gestaltning. Denna åsikt har också flerstädes uttalats, och den omfattas av många, ej minst på fackmannahåll.

Särskilt vore det enligt en utbredd mening olyckligt, om realskolans hårt prövade, men beprövade, arbetsform skulle brytas upp i namn av en »organisk helhet». I själva verket torde en omstötning av hela organisationen icke heller vara avsedd. Just den levande helheten kräver att få växa ut i ro och ympas endast med varsam hand.

Allt som allt ha sannolikt få sakkunnige haft ett så kinkigt uppdrag som den sittande skolutredningen. Detta icke därför, att det skulle finnas speciellt svåra tekniska, ekonomiska eller folkpsykologiska hinder för skolreformer, utan emedan de förelagda direktiven äro lika vittutseende som obestämda. Härmed ingen kritik av uppdragsgivarna; det hade knappast varit lämpligt att från regeringshåll framlägga ett färdigt skolpolitiskt program. Och förklaringen till de svävande formuleringarna, som täcka en betydlig åsiktssplittring inom den intresserade opinionen, ligger till slut i den historiska situationens egen motsägelsefullhet. »Slutmålet bör vara att anpassa undervisningsväsendet efter vår nations behov och den moderna tidens krav.» Ypperligt. Men vem uttolkar till nöjes dessa behov och dessa krav?