

UNDERVISNING OCH UPPFOSTRAN

NÅGRA ORD OM SKOLANS UPPGIFT

Av lektor KRISTOFER BENZOW, Göteborg

DEN som under senare år följt meningsutbytet om undervisningen i våra skolor och i samband därmed debatten om uppfostrans mål och medel har inte saknat anledning till kritiska betraktelser. Vi stå här inför ett problemkomplex, som varje skolutredning på sitt sätt söker lösa, men som ständigt åter är lika aktuellt och kräver ny översyn och nya »lösningar». Här korsas många synpunkter och intressen varandra, och det är sannerligen ingen lätt sak att göra rättvisa åt dem alla. Åtskilligt vore emellertid vunnit, om man kunde enas om själva huvudsyftet med skolans arbete. Men även här gå meningarna isär. Och det är framför allt tre synpunkter, som därvid gjort sig gällande.

Här ha vi då först det *praktiska kravet*, kravet att man i skolan framför allt skall få lära sådant, som är »nyttigt» och som man har användning för i livet, en synpunkt som kanske inte kommer så mycket till tals i den egentliga fackdiskussionen, men som otvivelaktigt bäres upp av en stark opinion i vida kretsar. Och varje skolman har nog i sitt arbete en mer eller mindre närgången känning med detta resonemang. Ingenting är så självfallet »viktigt» som det som har att göra med den s. k. kompetensen, villkoren för inträde vid högre utbildningsanstalter o. d.

Det är ju också självklart, att denna synpunkt icke utan vidare får skjutas åt sidan. Skolan skall tjäna livets intressen, den skall förbereda den blivande medborgaren till hans gärning i samhällets tjänst. Och den som har sitt mål klart utstakat har naturligtvis rätt att kräva, att skolans organisation i viss utsträckning lämnar möjlighet att bereda sig för detta. Men synpunkten får inte renodlas. Och det vore helt visst till men för skolans utveckling, om yrkesintresset alltför påtagligt skulle sätta sin prägel på studieplaner och undervisning. Först och främst är det nog i allmänhet ett mindretal, som redan på skolbänken har en bestämd yrkes-

inriktning. Och en alltför »praktisk» undervisning skulle sålunda icke vara alla till gagn, utan snarare alltför tidigt snäva in mångas utvecklingsmöjligheter. Det är f. ö. ingen lätt sak att avgöra, vad som verkligen på längre sikt skall visa sig »nyttigt» eller inte. Och det händer nog ibland, att ett ur brödsynpunkt till synes mycket litet »praktiskt» ämne får en även i detta avseende större betydelse, än man kunnat tänka sig. Nyttigt eller onyttigt är sålunda en tämligen osäker grund att bygga på, när det gäller planerandet av skolans arbete.

Därtill kommer, att ett ensidigt tillgodoseende av nyttosynpunkten skulle innebära ett intrång på skolans övriga legitima uppgifter. Och endast i den mån denna synpunkt på ett organiskt sätt kan samordnas med dessa, må den komma till sin rätt. Harmonisk utveckling, icke ensidig specialträning måste alltid vara skolans främsta mål.

Här anmäler sig då i första hand det egentliga *bildningskravet*, som ställer fordran på en allsidig orientering i den värld, som omger oss och i vilken vi själva äro medagerande. Och en sådan orientering förutsätter vissa ej alltför ytliga kunskaper på olika områden för att få fram den önskade helhetsbilden. Men det stoff, som här anses erforderligt, bestämmes i stor utsträckning av de bildningstraditioner, som sedan länge satt sin prägel på våra skolor och som — med sina obestridliga värden — tendera att skapa en viss andlig orörlighet, särskilt på den högre undervisningens område. Och det ligger i öppen dag, att en uppgörelse här måste ske, om inte dessa traditioner skola bli en tvångströja för skolans liv.

Först och främst gäller det att komma tillrätta med den ständigt växande anhopningen av lärostoff och dess konsekvens mångläseriet. Och om behovet av en reform på denna punkt råder knappast någon större meningsskiljaktighet. Men vad är att göra? Man må vänta sig åtskilligt av yttre organisatoriska åtgärder: smidigare linjeuppdelning, större individuell frihet i studierna, s. k. koncentrationsläsning m. m. Frågans kardinalpunkt ligger dock i själva undervisningen, i kursplaner och läroböcker och bådas handhavande i praktiken. Vad kan och bör göras för att hålla materialet inom rimliga gränser och samtidigt få största möjliga bildningsutbyte av studiet?

Man har ju ibland föreslagit att låta en icke-fackman gå igenom en lärokurs och stryka sådant, som han anser överflödigt. Om historikern på detta sätt finge gå löst på biologens visdom och

denne i sin tur på historikerns o. s. v., skulle, har man menat, en hälsosam beskränning kunna åstadkommas till gagn för det hela. Och naturligtvis ligger det en viss portion sunt förnuft i detta resonemang. Fackmannen har nog i allmänhet en viss motvilja för kursreduceringar, som gå ut över det traditionella läroboksstoffet, och detta just därför att även en fyllig skolkurs för honom ter sig som ett minimum. Det mål han siktar mot ligger ju ändå s. a. s. i skolkursens förlängning. Han förväxlar lätt facksynpunkter och bildningssynpunkter. Och en hel del av det stoff, som hopas i våra läroböcker, skulle nog utan större risk för bildningen kunna undvaras. Säkert är att en av ensidiga specialhänsyn ogrundad pedagogisk common sense här skulle vara välgörande.

I stort sett ha vi väl endast två vägar att välja på, då det gäller den alltmer nödvändiga stoffsovrigen. Antingen kan man tunna ut framställningen och eftersträva en kompendieartad översikt, en stomme av de »viktigaste» fakta från det kunskapsområde det är fråga om, eller får man resolut avstå från fullständigheten — även en relativ sådan — och i stället söka sig fram till vad Hans Larsson kallat »den väsentliga detaljen», och på detta sätt ur det alltmer ökade kunskapsmaterialet göra ett sådant urval, »att vi kunna leva i åskådlighet och begreppsklarhet på en gång».

Det kan väl knappast vara tvekan om vilken av dessa båda möjligheter, som är att föredraga. Och »den väsentliga detaljens» pedagogiska program synes snart sagt vara den enda väg, som kan skapa sunda arbetsförhållanden inom skolan och samtidigt tillfredsställa ett berättigat bildningskrav. Men det fordrar, att vi kasta loss från de bildningstraditioner, som hålla skolan i sitt skruvstäd, och söka oss fram på nya — delvis oprövade — vägar. Och det ställer helt visst mycket stora krav både på utformningen av urvalsprincipen — naturligtvis olika för olika ämnen — och dess tillämpning i praktiken. Huvudsaken är, att stoffet väljes så, att det verkligen säger något *väsentligt*, belyser problem och sammanhang och stimulerar till nya frågor. Så kan även på denna väg allmänbildningskravet komma till sin rätt, men icke som översiktligt mångvetande utan som en av den väsentliga detaljen förmedlad helhetssyn (»det hela i delen»).

Därmed stå vi vid den tredje synpunkten på skolans verksamhet, den som brukar betecknas som dess i egentlig mening *fostrande uppgift* och där det är fråga om ingenting mindre än den totalitet, vi kalla personlighet. Och liksom den praktiska

nyttan bör underordnas det allmänna bildningskravet, så måste båda dessa — för så vitt personlighetskultur får betraktas som skolans högsta uppgift — i sin tur ställas i fostrans tjänst.

Även här har emellertid länge det *intellektuella* intresset, i anslutning till det traditionella bildningskravet, stått i förgrunden. Skolans fostrande uppgift har framför allt ansetts vara att utveckla och träna lärjungens »förståndsgåvor»: minne och omdöme, iakttagelse och slutledningsförmåga. Den förskjutning, som här ägt rum under inflytande av den moderna aktivitetspedagogiken, har närmast gällt det ensidiga minnespluggets kompletterande med s. k. självverksamhet. Det produktiva, skapande arbetets betydelse har under senare år — och med rätta — alltmer betonats på ledande pedagogiskt håll. Men de reformer av skolans inre organisation, som skulle tillgodose detta krav, ha i allmänhet — åtminstone inom våra högre skolor — stannat vid ansatser och trevande försök. Och man kan nog säga, att den receptiva begåvningen alltjämt här är den som bäst kommer till sin rätt.

Här återstår mycket att göra, även om vi till en början hålla oss inom det teoretiska livets ram. Och Emilia Fogelklous svartmålning av det intellektuella skenlivet på skolbänken, som genom åratals plugg och trälomsförnimmelse rentav gnidit in obotliga vanföreställningar om vad kunskap, arbete och frihet är, äger nog alltjämt en skrämmande motsvarighet i verkligheten. En kurs må vara aldrig så väl inlärd, har inte det vetande den omfattar någon relation till elevens positiva intresse, har inte inlärandet i någon mån varit förenat med upptäckandets och skapandets glädje, så har det intet verkligt värde ur uppfostringssynpunkt, även om det aldrig så väl lämpar sig för en examensprestation. Därmed är inte sagt, att uppgiften skall göras »lättare». Tvärtom, arbetet skall målmedvetet inriktas på att *övertvinna hinder*, och det är fullkomligt avvita att med allehanda raffinerade metoder och pedagogiska tricks söka omskapa skolarbetet till lek. Endast det disciplinerade, uthålliga, plikttrogna arbetet, icke det lekande skenarbetet har verkligt uppfostrande betydelse. Men vad man kan begära är, att uppgifterna ordnas så, att de främja sund arbetsglädje och organiskt fogas in i de ungas föreställnings- och intressesfär. »Läxan» är en hård pedagogisk nödvändighet, som vi inte komma förbi, men vad som måste eftersträvas är en produktiv arbetsmetod, vars mål är att befordra andlig vakenhet och energi och på så sätt bli ett led i skolans fostrande gärning. —

Men till denna hör slutligen även *karaktärsfostran*. Och här

stå vi vid den just nu mest aktuella, men också mest omstridda synpunkten, där skolans räckvidd och resurser bedömas högst olika, beroende inte minst på bedömarens allmänt psykologiska grundåskådning. Men först ett par ord om innebörden av ordet »karaktär». Rent psykologiskt kan det ju bestämmas som den enskilda människans egenart, det som skiljer henne från alla andra. Och en personlighetspsykolog som Eino Kaila är synnerligen angelägen att undvika varje idealisering av begreppet karaktär, som enligt hans uppfattning endast innebär ett konstaterande, icke värdering. Frågan är ju emellertid ur pedagogisk synpunkt just om denna egenart, detta råmaterial till personligt liv, kan påverkas i ideell riktning, så att karaktären — för att tala med Stuart Mill — kan bli en fullt utdanad vilja, en förmåga att handla på ett fast, reellt och bestämt sätt i alla livets situationer, eller — med Fr. Foerster — kan betecknas som andens initiativ gentemot yttervärlden, själens oberoende av ögonblickets diktatur.

Vilka möjligheter har då skolan för en sådan i egentlig mening personlighetsdanande insats?

Får man tro de skönordiga skolprogrammen skulle detta problem ej vålla alltför stora svårigheter. Det är bara att sätta i gång. Tulipanaros! Det är emellertid ingenting att förvåna sig över, att man här på många håll ger uttryck åt en viss skepsis. En människas karaktärsutveckling, menar man, är en alltför komplicerad historia — där både ärftlighets- och hormonforskning vill ha ett ord med i laget — för att i nämnvärd grad kunna påverkas av undervisningen i skolan. Och denna gjorde därför klokare i att besinna sin begränsning på denna punkt än att leva högt på löften, som inte kunna infrias. Så har uppfostrans teoretiker både sina optimister och pessimister — och sina troende quand-même. Även en så andligt vital människa som Viktor Rydberg kunde i en dyster stund ge uttryck åt en pessimism på detta område, som väl ingen andlig arbetare helt undgår. Han skriver till Hedlund: »Jag tror, att mänskligheten skall förbliva lika skröplig i alla tider. På verkningarna av en förbättrad uppfostran och undervisning tror jag endast så tillvida, som det gäller materiell förkovran; men moraliskt framåtskridande hör till mina skingrade ungdomsdrömmar. Envar, som ej är blind för vad som föregår omkring honom, torde anse mig ha rätt däruti.» Hela Rydbergs gärning är ju på sätt och vis en dementi av denna pessimistiska programförklaring. Och vi ha i alla händelser ingen annan råd än att handla *som om* den ungdom, vi ha ansvar för,

skulle kunna uppfostras till personlig helgjutenhet, till sanna levande människor. Sen får var och en värja sig mot desillusionens förlamande makt, så gott han förmår. Och naturligtvis beror här allt till sist på uppfostrarens personliga kvalifikationer. I uppfostran om någonsin gäller det personliga som högsta instans. Och dess problem blir därför ytterst en fråga om skolans personliga resurser.

Men det kunde kanske till en början inte vara ur vägen att resonera om metoder och hjälpmedel. Och den moderna psykologien har i detta avseende åtskilligt att lära oss. Det bestämmande för en människas utveckling, säger William James, är icke i första hand vilka föreställningar hon har, utan hur hon reagerar mot dessa föreställningar. Ett intryck eller en påverkan, som icke på något sätt har inflytande på vårt aktiva liv, är utan effekt ur uppfostringssynpunkt.

Här ha vi tydligen ett viktigt pedagogiskt observandum för all pedagogik, men framför allt för karaktärsfostran. Ty ännu lever man i stor utsträckning på den gamla tesen, att inpräntandet av »goda föreställningar» utan vidare lägga grunden till ett riktigt handlande. All pedagogisk erfarenhet säger oss emellertid, att ingenting är så verkningslöst som s. k. moralpredikningar, som icke förmedla motsvarande reaktioner. — Och jag fruktar, att vi här länge nog syndat på nåden. Ordvisdom kan möjligen ta sig bra ut vid en lektion, men har ingen betydelse, om de psykologiska hakarna inte fungera. Frågan blir alltså, hur uppfostran skall kunna framkalla de önskade reaktionerna. Och här finns egentligen bara en väg: att nå levande kontakt med lärjungens eget *personliga intresse*, att vädja till detta och gå i förbund med detta. Men jag tror inte, att det för denna fostran finns något allmänt patent, någon psykologisk trollformel, som öppnar alla lås. Här måste alla goda makter samverka i det tysta, tålmodiga arbetet, som är den djupaste strömmen i en skolas liv. Ty att uppfostra betyder ju i första rummet att tillhandahålla en god miljö, att uppställa i lämpliga doser avvägda arbetskrav, att väcka och odla barnets positiva intresse, att stimulera och kanalisera dess ursprungliga aktivitet, att övervaka och främja dess sociala reaktioner.

Men frågan är, om vi kunna stanna vid detta, eller om vi även få räkna med en mera direkt *andlig påverkan*. Även här måste vi först fråga den moderna själskunskapen om råd, för att komma underfund med karaktärsbildningens lagar.

Ett uppslag av ett visst intresse för denna frågas belysning är Eino Kailas teori i anslutning till Max Scheler, att endast de idéer och föreställningar, som ha sin förankring i det mänskliga driftlivet i starkare grad äro motivbildande. Denna tankegång tillämpas nu på historiefilosofins område. De idéer, som icke ha någon vital bas i det mänskliga driftlivet, ha vanligen kommit på skam i historien. Den historiska utvecklingsprocessen sker genom en samverkan mellan idéen och det i den mänskliga naturgrunden förankrade intresset. Att det ideella har framgång, beror på att det »djupandliga», som i sig själv är för svagt utbildat för att med sina egna resurser hemföra segern, ingår förbund med »driftskikten» i den mänskliga karaktären och genom något slags idéens »list» utnyttjar dessas motivbildande krafter för sina syften.

Det är icke min avsikt att här diskutera denna teoris räckvidd för belysning av det historiska skeendet, men den har i själva verket en viss tillämpning även inom uppfostrans område. Varje uppfostrare vet, att det inte tjänar mycket till att ständigt vädja till det högsta, mest översvinnliga. Och det finns nog en viss ädelpedagogik, som i all välmening just genom sitt ansträngda höjdläge lätt förfelar sitt syfte. Även i pedagogikens värld är det farligt med alltför stark luftförtunning. Även här gäller det nog i viss mening att genom en pedagogisk »list» ta i sin tjänst driftskikten i det mänskliga väsendet genom att vädja till de naturliga behov och ambitioner, som tillhöra det normala psykets utrustning. Och målet är ju hela tiden det legitima: att göra »idéerna» till »makter», att förankra »lärdomarna» i de själens skikt, där de kunna bli *motiv*. Men därtill kommer en annan sak, som här inte får förbises: den inte minst viktiga sidan av etisk fostran består i att övervaka och stimulera den motivförskjutningsprocess, varigenom det ideella småningom frigör sig från sin primitiva förankring och framträder som egenvärde. Men det inflytande, det här är fråga om, har intet med moraliska pekpinnetoder att göra. Och det gives ingen psykologisk formel för den personliga utstrålning, som är all andlig påverkans innersta hemlighet.

Men lika visst som idealiteten har sin resonansbotten i naturen, lika visst visar den utöver sig själv till det rike, som ligger *över* naturen. Och här lämnar oss »personlighetspsykologin» i sticket. Då det gäller att bygga upp den konstanta själsriktning, som vi kalla karaktär, måste de andliga krafterna i en människas väsen engageras på ett djupare och varaktigare sätt än som är möjligt »inom idealitetens gränser». Den livsstil, det gäller att

skapar, måste inifrån upplevas som evighetsvärde. Etiketter ha vi fått nog av i modern uppfostran, etiketter både med ande och natur som ursprungsbeteckning. Det finns en »idealistisk» pedagogik, som aldrig får grepp om den verkliga människan. Och en psykologisk doktrin, som reducerar det andliga till en produkt av det animala livet, stannar å andra sidan med nödvändighet nedanför det mänskligas höjdläge.

Nu måste vi även inom pedagogiken se verkligheten som den är, om inte obotlig skada skall ske. Vad vi nu först behöva här som på andra områden är en realistisk syn på människan både som andevarelse och som — »syndare». Ty endast så kunna vi se vägen till det mänskligas återupprättelse. Så blir uppfostrans problem till sist ett med frågan om att bli *människa*. Och all djupare erfarenhet pekar mot att svaret måste sökas på det religiösa området, eller mera konkret uttryckt: i personlig kristen tro. Evangeliets centrala gestalt är också samtidens och att tillämpa detta på uppfostran är den kristna skolans program.

I religionsundervisningen har skolan — eller borde ha — det främsta medlet för andlig påverkan och därmed för karaktärsfostran i detta ords djupaste mening. Villkoret är, att läraren förmår förmedla ett starkt och av personlig övertygelse buret intryck av kristendomens *verklighet* som livsomskapande och frälsande makt. Och ju djupare han kan föra de unga in i det kristna andearvet och väcka deras längtan att äga det, desto bättre fyller han sin uppgift. Även här — och framför allt här — betyder det personliga mera än metoden, varmed inte skall sägas, att denna är likgiltig.

Att närmare skissera denna undervisnings mål och medel ligger emellertid utanför ramen av denna uppsats. Jag vill här endast till sist i anslutning till vad som ovan sagts om det personligas roll tillägga, att vi även på uppfostrans område behöva en ny andlig beredskap, en de goda viljornas och det kristna samvetets beredskap, och därmed också en ny människogemenskap på ärlighetens och osjälviskhetens grund och — inte minst — en ny ödmjukhet. —

Jag kan inte avsluta denna konturteckning till skolans uppgifter utan att erinra om den vise gamle lärarens ord: pedagogik är något som man gör, inte något att teoretisera över. Det händer dock ibland, att även den som efter ringa förmåga »gör» pedagogik, känner behov av att för sig själv klargöra, vad det egentligen är hans gärning syftar till. Och då de stora skolfrågorna

nu åter stå på dagordningen, kan det inte nog eftertryckligt betonas, att problemet om ungdoms fostran måste lösas utifrån en pedagogisk helhetssyn, där de olika intressena få underordna sig det stora gemensamma målet: *att dana människor*.

Undervisning, säger en modern svensk författare, avser att bibringa ett visst innehåll, uppfostran avser att bibringa en viss form. Om resultatet av undervisning kan jämföras med gjutgods, så kan resultatet av uppfostran jämföras med smide. Den gjorda distinktionen må gälla vad den kan, och man kanske har rätt att — som här skett — tala om uppfostran *genom* undervisning. Säkert är, att det är smide vi nu behöva, hållfast människosmide.